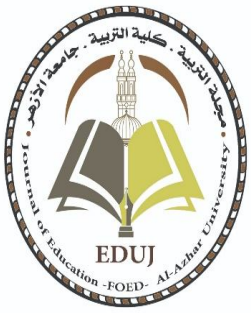

مستوى معرفة ووعي وتطبيق المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم لأطفال التوحد بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت

إعداد

د/ بدر جاسم القلاف د/ حامد جاسم السهو

د/ نوف سالم العنزي

قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، دولة الكويت

مستوى معرفة ووعي وتطبيق المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم لأطفال التوحد بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت

بدر جاسم القلاف*، حامد جاسم السهو، نوف سالم العنزي

قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، دولة الكويت

***البريد الالكتروني: dr.b.alqallaf@hotmail.com**

المستخلص:

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى وعي المعلمين والمعلمات العاملين في تعليم الأطفال ذوي التوحد، في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، نحو مبدأ تفريد التعليم و الخطة التربوية الفردية، استُخدم مقياس خاص على شكل استبانة، لقياس مدى الوعي والتطبيق، واختبار تحصيلي لقياس متغير المعرفة عند المعلمين والمعلمات، وذلك من خلال عينة تتكون من 9 معلمين، من أصل 23 معلمًا يعمل في تعليم الأطفال من ذوي التوحد، في مداس التربية الخاصة في دولة الكويت، كذلك اختيرت دراستَي حالة في مدرسة السلوك التوحدي: إحداهما طالب من ذوي التوحد البسيط، ممَّن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة، والآخر طالب من ذوي التوحد الشديد، ممَّن لديهم قدُراتٌ مدرسية منخفضة؛ وذلك للتحقق من مستوى تطبيق مبدأ تفريد التعليم من معلمي هذه الحالات؛ من حيث: طرق التدريس، وآلية تخطيط الدروس، والأنشطة المقدمة لهم، والمنهج المستخدم، وآلية التقييم، وذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية، وملاحظة عينية، وتحليل لمحتوى الوثائق المدرسية. دلت النتائج على أن المعلمين والمعلمات، لديهم وعي مرتفع تجاه مبدأ تفريد التعليم، أما مستوى تطبيقهم لمبدأ تفريد التعليم فقد كان متوسطًا، بينما معرفتهم بأسس الخطة التربوية الفردية كانت ضعيفة. كذلك دلت النتائج على أن آلية عملية تعليم أطفال ذوي التوحد تعتمد على الخبرات وأن هنالك تشابهًا كبيرًا في استراتيجيات التعليم المقدمة للطلبة وأنه لا توجد خطة تربوية فردية معتمدة تُتَّبَع. أوصت الدراسة باستخدام الخطة التربوية بأُسُسِها العلمية، وكذلك تقديم دورات خاصة للمعلمين المعنيين بتعليم الأطفال ذوي التوحد، وذلك لرفع مستوى معرفتهم بأسس وأهداف الخطة التربوية الفردية.

الكلمات المفتاحية: تفريد التعليم، الخطة التربوية الفردية، أطفال التوحد، ذوي الاحتياجات الخاصة، دولة الكويت.

The Teachers' Level of Knowledge, Awareness and Application of the Principles of Individualized Instruction among Autistic Children in Special Education Schools in the State of Kuwait

Bader Jassim Alqallaf*, Hamed Jassim Alsahou, Nouf Salem Alenezi
Department of Special Education, Faculty of Basic Education, PAAET, Kuwait.
***Email : dr.b.alqallaf@hotmail.com**

ABSTRACT
The present study aimed to verify the level of awareness of the teachers working in the field of educating autistic children in the State of Kuwait in order to strengthen the principles of individulaized instruction and the extent of their knowledge with the foundations of the individual educational plan (IEP). A special scale had been developed in the form of a questionnaire and had been administered to a sample consisting of 9 teachers out of 23 teachers who are working in the field of educating children with autism in the State of Kuwait. Two case studies were also selected from the governmental school which provides educational services to those children with autism, one of them is a student with mild autism and with a high level of school abilities and the other is a child with severe autism with a low level of school abilities in order to verify the level of enforcement of the individualization of education (i.e., differentiated instruction) that was completed by teachers on these cases in terms of teaching methods, the mechanism of planning lessons and the activities that were provided to them, the used curriculum and the evaluation mechanism. The study adopted semi-structered interviews, semi-structured observation and analysis of the contents of school documents. The results indicated that the teachers have a high level of awareness of the principles of individualized instruction and the level of their enforcement of the principles of indivdidalized instruction was average, while their knowledge of the foundations of indivdidalized instruction was weak. The results also indicated that there is no followed approved individual educational plan. The research recommended using the individualized instruction as well as providing special courses for the involved teachers in the education of children with autism in order to raise their level of knowledge of the foundations and goals of the individual educational plan.
keywords: Individualization of Education, the Individualized Educational Plan, Children with Autism, Students with Special Needs, State of Kuwait.

مقدمة:

بعد أن دخلت الحداثة عالمنا المعاصر، أصبحت موجة التطور تسير بسرعة كبيرة، لتدخل جميع المجالات التي تخدم البشر، ولعل مجال التربية غير مستثنًى من هذا التقدم والتطور، الذي شهده هذا المجال خلال السنوات القليلة الماضية، ولعل أبرز هذه التغيرات والتحولات في مجال التربية؛ تلك التي حدثت في إعادة صياغة فلسفة التعليم، ليتحول التعليم من مفهوم التلقين المنغلق، إلى مفهوم أكثر ديناميكية وانفتاحًا على مهارات التفكير، كالتحليل والتطبيق والتقييم والنقد (Marsh, 2009). هذا التحول في التربية لم يكن تحولًا يتيمًا، فقد استلزم هذا التحول جملة من التغيرات؛ ولعل أهمها تلك التي دخلت في صلب مسؤوليات المعلم تجاه التعليم؛ إذ أصبح مبدأ تفريد التعليم جزءًا أساسيًّا في العملية التعليمية، حيث تُصمَّم أو تُجهَّز طريقة تعليم خاصة لكل طالب، بما يتوافق مع احتياجاته وقدراته الفردية، والتي قد تختلف عن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الآخرون، وعلى هذا تُحدَّد الاحتياجات الفردية الخاصة بكل طفل، ثم تُصاغُ أهداف معينة مبنية على ما يحتاجه الطفل، وهذا يستوجب وجود برامج خاصة، وطرق تعلم فردية؛ لتحقيق هذه الأهداف الخاصة لكل طفل على حدة. (العازمي والحوراني 2016).

هذه النظرة الفردية في التعليم جاءت لتتحدى نظرة التعليم الجماعي، والتي لا تعطي اهتمامًا كبيرًا للفروقات الفردية، ولكنها تنظر للأطفال على أنهم عبارة عن مجاميع متجانسة، يمكن أن تُقدَّم العملية التعليمية لهم بشكل جمعي موحد، وأهداف تعليمية مبنية على المرحلة العمرية، بدلًا من الأهداف التعليمية المبنية على الاحتياجات الفردية للطفل، ومن ثَمَّ تتحقَّق من خلال برنامج وطرق تعلم جماعية، بدلًا 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 هم ليسوا مجاميع متجانسة، ولكن يختلفون في قدراتهم وحاجاتهم التعليمية بالدرجة والنوع (Vangoidsenhoven et al., 2001) ولهذا السبب تحديدًا أُقِرَّ مبدأ تفريد التعليم؛ ليكون مبدأً أساسيًّا في جميع الدول الرائدة في تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. فعلى سبيل المثال، شرَّعت الحكومة الأسترالية قانونًا، من شأنه أن يُلزم المدارس التي تحتوي على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتم العمل فيها وَفق 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) . كذلك كانت كندا من الدول التي عززت تطبيق مبدأ تفريد التعليم، وخصوصًا بعد إقرارهم لقانون 1996، والذي ينص على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، والذي –بدوره-ألزم المدارس بتطبيق الخطة التربوية الفردية لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة. نيوزيلندا أيضًا من الدول التي دعمت مبدأ تفريد التعليم، من خلال الخطط التربوية الفردية، خصوصًا بعد تشريعها لقانون التعليم للجميع في عام 1989، والذي يحمل في طياته مبدأ الدمج؛ مما استدعى العمل على تحضير خطط تربوية فردية، يُشرَك فيها الأهل، والطالب ذاته، والمعلمون، والاختصاصيون النفسيون، واختصاصيو النطق والتواصل، ومعلم التربية الخاصة، وغيرهم (Alkahtani and Kheirallah, 2016). في المملكة المتحدة البريطانية كذلك تشريعات مهمة أُقِرت في الدليل الإجرائي لوزارة التربية البريطانية؛ حيث قُسِّم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ثلاثة مستويات: المستوى الأول هو المستوى الذي يمكن استيفاء حاجته من خلال البرامج المقدمة من المدرسة العادية، تحت عنوان (إجراء مدرسي)، والمستوى الثاني يسمى بـ (الإجراء

المدرسي الإضافي)، وهو إجراء مكثف، وبرامج مكثفة توفرها المدرسة لهؤلاء الطلبة الذين لم يستفيدوا من الخدمات المقدمة في مستوى (الإجراء المدرسي)، والمستوى الأخير وهو (الإحالة)، وهذا المستوى يُعطى فقط لهؤلاء الطلبة الذين لم يستفيدوا من الخدمات المقدمة في المستوى الثاني (الإجراء المدرسي الإضافي). الجدير بالذكر أن وزارة التربية تلزم المدارس جميعها بتطبيق الخطة التربوية الفردية على جميع الطلبة، ابتداءً من مستوى (الإجراء المدرسي الإضافي) فما فوق .(Alkahtani and Kheirallah, 2016)

تطبيق مبدأ تفريد التعليم لم يقتصر على الدول الغربية، ولكن صداه قد وصل إلى العالم العربي، فهذه هي المملكة العربية السعودية، قد أخذت خطوات فعلية لتفعيل مبدأ الخطة التربوية الفردية، من خلال تشريع قانون رقم 27/1674 لعام 2002، والذي ينص على وجوب تطبيق الخطة التربوية الفردية لكل شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة، بجميع فئاتهم المختلفة. وقد جاء في بند رقم 84 و85 من القانون ذاته، حيث أكد على أهمية مبدأ تفريد التعليم، وتطبيقه في مجال التربية الخاصة، حتى تُستوْفَى الحاجات الخاصة للمتعلمين، وتُطوَّر إلى القدر الممكن. وقد أكد القانون ذاته على مبدأ العدالة والمساواة؛ حيث قال إنه من خلال الخطة التربوية الفردية يمكن أن تُقدَّم خدمات تعليمية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، وضمان عملية تعليمهم، أسوة بالطلاب الأسوياء.(Alkahtani and Kheirallah, 2016) لهذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة الخدمات المقدمة في إحدى المدارس الخاصة بطلبة التوحد (مدرسة السلوك التوحدي – بنين)، من حيث البرامج التعليمية المقدمة للأطفال، ومدى التزامها بمبدأ تفريد التعليم. ويتضمن ذلك التحقق من طرق التدريس المقدمة، والأنشطة الفصلية، ومدى تطبيقهم للخطة التربوية الفردية، وما البرامج التعليمية المقدمة للأطفال من ذوي التوحد ممن لديهم توحد شديد، مقارنة بالأنشطة والبرامج التعليمية المقدمة للأطفال من ذوي التوحد البسيط وقدرات عقلية طبيعية أو عالية.

مشكلة الدراسة:

يُعَد مبدأ تفريد التعليم ركيزة من الركائز التي يقوم عليها تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث إن فلسفة التربية الخاصة تعتمد على أن الطلبة في هذا المجال هم مجموعة غير متجانسة، ذوو قدرات متباينة ومختلفة ومتنوعة، لا يمكن أن تُلبَّى هذه الاحتياجات، أو يُتعامَل مع هذه القدرات بطريقة واحدة موحدة ومعممة على الجميع، ولكن لا بد أن يكون هناك تفريد في عملية التعليم، بل إن عاملًا من عوامل الإنجاز الجيد في مجال التربية الخاصة، يعتمد على مدى معرفة وتطبيق المعلمين والمعلمات، في هذا القطاع لمبدأ تفريد التعليم، والذي قد تتجسد تطبيقاته في الخطة التربوية الفردية Abbas (2014). من ثَمَّ، كان لا بد أن يتم معرفة المدى الذي يتم من خلاله تفريد التعليم في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، وخصوصًا أنه لا يوجد أي قرار أو قانون سياسي أو لائحة داخلية تُلزم المدارس والمعلمين بتطبيق الخطة التربوية الفردية، في مدارس التربية الخاصة، وذلك يتضمن أيضًا الـ 72 مادة، التي تطرق إليها قانون 8/2010، حيث لم تكن هناك أي مادة قانونية تلزم الوزارة بتطبيق الخطط التربوية الفردية (مجلس الأمة الكويتي، 2010).

إن عدم وجود لائحة قانونية قد يخلق تفاوتًا في تطبيق مبدأ تفريد التعليم، ذلك أن ترجمة هذا المبدأ لا تكون إلا من خلال تطبيق الخطة التربوية الفردية، وبناءً على هذه المؤشرات كان لا

بد أن يُقَيَّم مدى تطبيق مبدأ تفريد التعليم في حقل مدارس التربية الخاصة الحكومية في الكويت. مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة هو جزء من مشروع بحثي أكبر؛ حيث غُطِّيت جميع مدارس التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت، من خلال المسح الكمي، باستخدام استبيان لقياس مدى وعي وتطبيق ومعرفة المعلمين والمعلمات، لمبدأ تفريد التعليم، والخطة التربوية الفردية، لكنَّ الدراسة الحالية سوف تركز على الكيفية التي يُطبَّق من خلالها مبدأ تفريد التعليم في إحدى مدارس التربية الخاصة، ذلك أن البحوث الكمية قد لا تغطي بعض جوانب الكيفية، والآلية، وماهية العوامل التي تؤثر في عملية تطبيق مبدأ تفريد التعليم، والخطة التربوية الفردية، ومن ثَمَّ كان ذلك أحد الفراغات والمشاكل البحثية التي لم تُغطَّ حتى الآن، وعليه بُنِيت فكرة ومنهجية الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

1- ما مدى معرفة المعلمين والمعلمات في مدرسة السلوك التوحدي في الكويت بأسس الخطة التربوية الفردية؟
2- ما مدى وعي المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم في مدرسة السلوك التوحدي في دولة الكويت؟
3- ما مدى تطبيق مبدأ تفريد التعليم، من قبل المعلمين والمعلمات في مدرسة السلوك التوحدي في دولة الكويت؟
4- هل توجد اختلافات في المنهج المدرسي المقدم لذوي التوحد الشديد، ممن لديهم قدرات مدرسية منخفضة، مقارنةً بالمنهج المدرسي المقدم لطالب من ذوي التوحد البسيط، ممن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة؟
5- هل توجد اختلافات في طرق التدريس المستخدمة لتعليم طالب من ذوي التوحد الشديد، ممن لديهم قدرات مدرسية منخفضة، مقارنةً بطرق التدريس المستخدمة لتعليم طالب من ذوي التوحد البسيط، ممن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة؟
6- هل توجد خطة تربوية فردية لطالب من ذوي التوحد البسيط، ممن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة، تختلف عن الخطة التربوية الفردية لطالب من ذوي التوحد الشديد، ممن لديهم قدرات مدرسية منخفضة؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى وعي المعلمين والمعلمات، العاملين في تعليم الأطفال من ذوي التوحد في مدارس التربية النوعية، لمبدأ تفريد التعليم.
2- التعرف على مستوى تطبيق المعلمين والمعلمات، العاملين في تعليم الأطفال من ذوي التوحد في مدارس التربية النوعية، لمبدأ تفريد التعليم.
3- التعرف على مستوى معرفة المعلمين والمعلمات، العاملين في تعليم الأطفال من ذوي التوحد في مدارس التربية النوعية، لأسس الخطة التربوية الفردية.
4- التعرف على المدى الذي يُطبَّق فيه مبدأ تفريد التعليم على طالب من ذوي التوحد البسيط، وذي قدرات مدرسية عالية، من حيث استراتيجيات التعلم، والمنهج المقدم، والأنشطة المدرسية، وطرق التقييم.

5- التعرف على المدى الذي يُطبَّق فيه مبدأ تفريد التعليم على طالب من ذوي التوحد الشديد، وذي قدرات مدرسية منخفضة، من حيث استراتيجيات التعلم، والمنهج المقدم، والأنشطة المدرسية، وطرق التقييم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليطه الضوء على تعليم أطفال ذوي التوحد، كفئةٍ يمكن من خلالها أن يُقيَّم مستوى تطبيق مبدأ تفريد التعليم، ومن ثَمَّ إبراز أهمية تفريد التعليم في القطاع النوعي التعليمي في دولة الكويت، وأيضًا في مجال البحث العلمي في حقل التربية الخاصة؛ حيث تتمثل الفائدة في النقاط الأربع الآتية:

1- من المتوقَّع أن يستفيد من هذه الدراسة المعلمون المعنيون بتعليم الأطفال من ذوي التوحد؛ حيث إن نتائج هذه الدراسة قد ترفع من مستوى وعي المعلمين والمعلمات، ، تجاه القصور في آلية تعليم الأطفال من ذوي التوحد، ومن ثَمَّ سد هذا القصور وإصلاحه.
2- من المتوقَّع من هذه الدراسة أن تفيد الموجهين القائمين على الإشراف على العملية التعليمية، التي يقدمها معلمو الأطفال من ذوي التوحد
3- يُتوقَّع من هذه الدراسة أن تقيم استراتيجيات التعلم، والمنهج المقدم، والأنشطة المدرسية الخاصة المقدمة للأطفال من ذوي التوحد.
4- من المتوقَّع من هذه الدراسة أن تقدِّمَ فائدة لقطاع المناهج والبرامج في وزارة التربية في دولة الكويت؛ حيث تسعى إلى تقييم المناهج التربوية المقدمة لطلاب التوحد، ومدى توافقها مع مبدأ تفريد التعليم.
5- من المتوقَّع من هذه الدراسة أن تقدم فائدة للباحثين في مجال تعليم الأطفال من ذوي التوحد بشكل خاص، أو في مجال التربية الخاصة بشكل عام في الكويت والوطن العربي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

1- الحدود الموضوعية: مدى وعي وفهم وتطبيق مبدأ تفريد التعليم وأبعاده، من قبل معلمي ومعلمات الطلبة ذوي التوحد.
2- الحدود البشرية: عينة صغيرة تتكون من 9 معلمين ومعلمات من أصل 23، ودراسة حالة مكونة من طالبَين من ذوي التوحد.
3- الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في مدرسة واحدة خاصة بتعليم الأطفال من ذوي التوحد، وهي المدرسة الحكومية الوحيدة التابعة لوزارة التربية الخاصة بتعليم الأطفال ذوي التوحد في دولة الكويت.
4- الحدود الزمانية: نُفِّذَت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019-2020م.

مصطلحات الدراسة:

- **تفريد التعليم:** هو "تطوير منهاج خاص لكل طفل ذو احتياجات خاصة على حدة، ويضم الأهداف التعليمية والأساليب التي سيتم استخدامها لتحقيق تلك الأهداف، والمعايير التي سيتم اعتمادها للحكم على فاعلية أداء الطفل". (الحوراني، العازمي،2016: 49)
- **الخطة التربوية الفردية Individual Educational Plan (IEP) :**يعرفها (هارون، 2004: 33. Cited in خير الله، القحطاني، 2017) بأنها "وثيقة مكتوبة، تعبر عن واقع احتياجات التلميذ الفريدة والخاصة، وكيف تُحدَّد تلك الاحتياجات؟ وما الذي يميز برنامج التلميذ؟ وكيف سيُنفَّذ البرنامج الخاص؟ وبعبارة أخرى يُعَد بمثابة منهج فردي لكل تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يُصمَّم بشكل خاص له، لكي يقابل احتياجاته التربوية، وفق معايير معينة، وفي فترة زمنية محددة"، كذلك عُرِّفت على أنها عبارة عن: " تفصيل مكتوب لكل الخدمات التعليمية، والخدمات المساندة التي تتطلبها الاحتياجات الفردية لكل طالب من طلاب الاحتياجات الخاصة، يضعها معلم التربية الخاصة، والمتعاونون معه من الكادر المدرسي والأسرة، بعد إجراء التشخيص والتقويم المناسبَين" (Kamens، 2004 Cited in حميدي، مؤيد، 2013).
- **اضطراب التوحد:** يعرف (الشامي، وفاء، 2004) التوحد بأنه هو "اضطراب في النمو العصبي، يؤثر على التطور في ثلاثة مجالات أساسية: التواصل، والمهارات الاجتماعية، والتخيل"." أما منظمة الصحة العالمية فقد عرفت التوحد على أنه طائفة من الاعتلالات التي تتصف بضعف السلوك الاجتماعي والتواصل والمهارات اللغوية إلى حد ما وضيق نطاق أوجه الاهتمام والأنشطة التي ينفرد بها الشخص المعني وتتسم بتكرارها .وتظهر اضطرابات التوحد في مرحلة الطفولة، ولكنها تميل إلى الاستمرار في فترة المراهقة وسن البلوغ. وفي معظم الحالات تظهر الاعتلالات في أول خمس سنوات من العمر. وتندرج هذه الاعتلالات حالياً في فئة اضطرابات النمو المتفشية ضمن فئة أعم هي الاضطرابات النفسية والسلوكية في التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل المتعلقة بالصحة (المراجعة العاشرة ... التوحد مصطلح جامع يشمل اعتلالات من قبيل التوحد الطفلي والتوحد اللانمطي ومتلازمة أسبرغر .ويكون مستوى الأداء الذهني متفاوتاً للغاية ويتراوح بين حالة الاختلال الشديد والمهارات المعرفية العليا .ويعاني الأشخاص المصابون باضطرابات التوحد في الغالب من اعتلالات أخرى مصاحبة تشمل الصرع والاكتئاب والقلق واضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط" (W.H.O. 2019)
- **ذوي الاحتياجات الخاصة:** "هو الطفل الذي يختلف عن الطفل الطبيعي Normal childأو الطفل المتوسط Average child، من حيث القدرات العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو من حيث الخصائص السلوكية، أو اللغوية أو التعليمية إلى درجة يصبح ضروريا معها تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفريدة لدى الطفل" (الخرافي والمخزنجي، 2009: 359)
- **مدارس التربية الخاصة:** هي المدارس التي تستقبل طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لتقدم لهم خدمات تعليمية خاصة لإستيفاء حاجاتهم التعليمية، هذه المدارس موزعة على نوع الإعاقة حيث إن كل نوع إعاقة يتم استقباله في مدرسة خاصة واحدة (وزارة التربية، 2017).

الإطار النظري:

على الرغم من أن جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليسوا مجاميع متجانسة، بل إن لكل فرد منهم احتياجات خاصة، وطرق تعلم مختلفة عن غيره؛ فإن هذا الاختلاف قد يتجلى أكثر في الأطفال من ذوي التوحد. فقد أكدت دراسة أمريكية أن ما يقرب من 50% من عيّنة الدراسة من الأطفال من ذوي التوحد، كانت درجة ذكائهم طبيعية وفوق الطبيعية (85 فما فوق)، 23% منهم درجة ذكائهم بين 71 و85، وأقل من 30% من ذوي الإعاقة العقلية.(Mayer, Hannent and Heaton, 2014) كذلك أشارت موسوعة الطب النفسي الأمريكي (DSM-IV) في نسختها الخامسة، إلى أن خصائص الأطفال من ذوي التوحد قد تتفاوت وتختلف من شخص إلى آخر، فقد يكون سلوك إيذاء الذات موجودًا عند طفل، ولا يوجد عند آخر، وقد تكون أشكال حركات الجسد المتكررة عند الطفل التوحدي تختلف من شخص إلى آخر، وقد توجد عند أشخاص دون الآخرين، وأن الاختلاف يكون في نوع سلوك التوحد، وفي درجته كذلك (Ameri an Psychiatric Association, 1994, 2000). في دولة الكويت هناك مدرسة حكومية واحدة تتبع وزارة التربية، والتي تقدم رعاية خاصة للأطفال من ذوي التوحد. مجموع الطلبة الكلي هو 30 طالب جميعهم ذكور حيث أنه لا يوجد مدرسة خاصة للإناث من ذوي اضطراب التوحد تتبع لوزارة التربية. هناك 45 موظفًا، من بينهم 23 بين معلمًا ومعلمة ما يعادل طالبَين لكل معلم كما جاء في آخر إحصائية لوزارة التربية لعام 2019-2018 (الإدارة المركزية للإحصاء، 2019). كما هو واضح من الإحصائية؛ فإن عدد الطلبة قليل، مقابل عدد العاملين بالمدرسة، وهذا قد يكون عاملًا مساعدًا لتطبيق مبدأ تفريد التعليم، بدلًا من فلسفة التعلم الجماعي، ولكن كما أشرنا سلفًا؛ فإن طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هم ليسوا مجموعة متجانسة بشكل عام، وأن الأطفال من ذوي التوحد؛ منهم من تكون درجة ذكائه طبيعية أو فوق الطبيعي، ومنهم من تكون درجة ذكائه منخفضة، ومن ثَمَّ، يستوجب هذا أن تكون الخدمات المقدمة لطلبة التوحد في المدرسة متنوعة ومختلفة، مما يتوافق مع قدرات كل طفل على حدة. لهذا يعتبر مبدأ تفريد التعليم من الأساسيات التي يرتكز عليها تعليم الأطفال من ذوي التوحد حيث إن الأفراد يختلفون بقدراتهم، وصفاتهم، وخصائصهم، وحاجاتهم، وفهمهم وإدراكهم للأمور؛ حيث إنهم يستقبلون المعلومات، ويحللونها بطرق مختلفة، ولذا يمكن القول إن الأفراد المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة. (جديد، 2010). هذا التنوع الموجود بين الطلبة في مدارس التربية الخاصة هو من أكثر التحديات التي قد تواجه معلمي التربية الخاصة. (عباس، 2014). هذا ما أكده شابمان وكنق عنما قالا: إن ما يحدد المستوى التعليمي والمهني للمعلم، هو قدرته على تعليم أطفال مختلفين في القدرات، والصفات والخصائص والمهارات. وهذا التحدي هو ما يحدد جودة المعلم ومستواه (Chapman and King, 2003). هذا يتطلب من المعلم أن يعرف كيف يحدد مستوى قدرات كل طالب، ومعرفة آلية قياس تقدم كل طالب، بناءً على الأهداف المحددة لكل طالب، وكيفية تطبيق البرامج التي يتعلم من خلالها كل طالب. (Christle & Yell, 2010)

بناءً على هذا قام مجلس الطفل الاستثنائي The Council Of Exceptional Childفي الولايات المتحدة الأمريكية، بتحديد جملة من المهارات والمعارف التي يجب أن يتحلَّى بها مُعَلّم التربية الخاصة، ومن هذه المعارف ما يلي:

معرفة خصائص المتعلمين وتطوراتها: معلم التربية الخاصة يجب عليه أن يعرف كيف يفرق بين خصائص الطلبة، وأن يعرف كيف يفرق بين النمو الطبيعي وغير الطبيعي في مراحل التطور المعرفي للأطفال، والآثار التي قد تصيب أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، والمصاعب التي قد تواجههم جراء وجود الإعاقة. (Council of Exceptional Children, 2009).

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 فروقات في القدرات، والمهارات، والتنشئة الأسرية، والعادات والتقاليد، والمعتقدات، واللغة، وغيرها من الفروقات الكثيرة بين الطلبة.(Council of Exceptional Children, 2009)

استراتيجيات التعلم: على معلم التربية الخاصة أن يعرف كيف يستخدم استراتيجيات التعلم المختلفة، وأن يكيِّف الاستراتيجيات حتى تخدم الحاجات التربوية الفردية. يجب على معلم التربية الخاصة أن يستخدم استراتيجيات تحفز التفكير، ومهارة حل المشكلات، والتحكم والاعتماد على النفس، وتقدير الذات، وتنمية المهارات الأدائية المختلفة. (Council of Exceptional Children, 2009).

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. معلم التربية الخاصة يجب أن يخلق بيئة تحترم الاختلافات بين الطلبة، والتوع الموجود بينهم، وأن يخلق بيئة تعزز الدافعية والثقة بالنفس وحل المشكلات، من خلال بيئة اجتماعية تعاونية سليمة. (Council of Exceptional Children, 2009).

التواصل: معلم التربية الخاصة يجب أن يعرف تأثير الإعاقات على التطور الطبيعي والفردي للغة، وأن يمتلك المهارات في استخدام استراتيجيات التعلم، التي تساعد على تطور وتنمية اللغة من ناحية، وتلك الاستراتيجيات التي تساعد على تطور مهارات التواصل عند الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، من ناحية أخرى. على معلم التربية الخاصة أن يستخدم طرق التواصل التي تتناسب مع قدرات الطلبة المختلفة في مستويات مختلفة. (Council of Exceptional Children, 2009).

التحضير والتخطيط الدراسي: على معلم التربية الخاصة أن يفهم الخطة التعليمية الفردية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن يعرف كيف يطور أهدافًا تربوية طويلة المدى؛ بحيث تكون متناغمة مع المنهج المقدم لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن يعرف كيف يجزِّئ الأهداف الطويلة، من خلال أهداف فردية قصيرة المدى، وأن يعرف كيف يطور خطة تعليمية فردية يتعاون ويتشارك في إعدادها ولي الأمر وباقي المعلمين والمعلمات، والمختصين؛ حيث تحقق 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 .(Council of Exceptional Children, 2009)

التقييم: معلم التربية الخاصة يجب أن تكون له القدرة في 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 تربويه له. معلم التربية الخاصة يجب أن يعرف طرق القياس والتقويم، ويعرف حدودها، وفنياتها، وعيوبها، ومميزاتها، وأن يعرف كيف

يقيم المجالات المختلفة منها البيئية والسلوكية والتعليمية (Council of Exceptional Children, 2009).

التعاون: معلم التربية الخاصة يجب عليه أن يمد يد التواصل بينه وبين كل من الأهالي، والاختصاصيين، 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).

الدراسات السابقة:

أجرى كلٌّ من Al-Shammari وHornby (2019) دراسة ميدانية حول مدى معرفة وتطبيق معلمي التربية الخاصة للخطة التربوية الفردية، وقد طبقت الدراسة على 220 معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة، من 24 مدرسة ابتدائية مدمجة في دولة الكويت، صمم الباحثان استبيانًا من 36 بندًا بطريقة سلالم الرتب، لقياس ثلاثة أبعاد: البعد الأول يقيس قدرة المعلمين والمعلمات، على تحديد بيانات الطالب ومستواه الاجتماعي وأهدافه الخاصة، البعد الثاني يقيس قدرة المعلمين والمعلمات، على تحديد الخدمات التربوية، والخدمات المساعدة التي يحتاجها الطالب، أما البعد الثالث فقد كان مختصًّا في قياس 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. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقات إحصائية في العديد من المتغيرات، ومنها جنسية المعلم، وفروقات بين المناطق التعليمية الخمس، وفروقات في المادة العلمية التي يقدمها المعلم.

دراسة حديثة قام بها برهان حمادنة وإسماعيل عاتي في 2018، حول واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر 103 من معلمي صعوبات التعلم، والذين اختيروا بشكل عشوائي في جازان وعسير بالمملكة العربية السعودية، وذلك لتطبيق استبيان يقيس أربعة أبعاد، تضمنت كلًّا من: إعداد الخطة التربوية الفردية، وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعتها، بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد أتت النتائج بأن هناك دالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات، حديثي التخرج، إلى خمس سنوات خبرة. والجدير بالذكر أن واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية كان مرتفعًا بشكل عام بين المعلمين والمعلمات، (برهان، عاتي، 2018)

دراسة قام بها خير الله والقحطاني (2017) حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية، مع ذوي التوحد في معاهد وبرامج التربية الفكرية لذوي اضطرابات التوحد، كما يدركها العاملون، وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي تضمن 82 مختصًّا من العاملين في مجال التربية الخاصة من الذكور والإناث، وطُوِّر مقياس خاص للتحقق من مبادئ الخطة التربوية الفردية، وجاءت النتائج لتشير إلى وجود درجة إحصائية عالية فيما يتعلق بقدرة العاملين على تحديد الاحتياجات الفردية، وجوانب القوة، ومستوى الأداء الحالي، وإعداد الأهداف طويلة المدى، والأهداف القصيرة، بينما أشارت النتائج إلى وجود دالة إحصائية منخفضة في بعض البنود، مثل تقديم الخدمات المساندة، ومشاركة الأسرة في الخطة التربوية الفردية، وأشارت الدراسة أيضًا إلى أن هناك بعض المعوقات التي تواجه العاملين في مجال التربية الخاصة من تطبيق الخطة التربوية

الفردية، ومنها عدم تفعيل فكرة الفريق متعدد التخصصات، وقلة الكوادر المختصة، وعدم مشاركة الأسرة، وضعف استخدام الحاسب الآلي، وقلة الدورات التدريبية للعاملين.

دراسة أجراها الظفيري وعباس في سنة 2015، حول مدى تطبيق العاملين في مجال التربية الخاصة في دولة الكويت للخطة التربوية الفردية؛ حيث طور الباحثان استبيانًا خاصًّا للقياس، وطُبِّق على 278 من العاملين في مجال التربية الخاصة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمات الإناث أكثر تطبيقًا للخطة التربوية الفردية من الذكور، فيما يتعلق بمتغير الخبرة؛ أظهرت النتائج وجود فروقات ودلالات إحصائية لصالح من حصلوا على تدريب، بالمقارنة مع من لم يحصلوا على دورات تدريبية. بينما لم تشر الدراسة إلى أي فروقات إحصائية في متغير التخصص، ومتغير المهنة، أو متغير المؤهل الدراسي، ومتغير الخبرة، ومتغير نوع الإعاقة. (الظفيري، عباس، 2015).

دراسة ميدانية قامت بها Abbas (2014) حول مدى مهارة، ومعرفة المعلمين والمعلمات باستخدام الخطة التربوية الفردية في المدارس الحكومية الخاصة، لطلبة الإعاقة العقلية في دولة الكويت، استخدم الباحث استبيانًا خاصًّا لقياس مهارات ومعرفة المعلمات بالخطة التربوية الفردية، وطبَّقه على عينة من 83 معلمًا ومعلمة في مدارس التربية الفكرية في منطقة حولي. أظهرت النتائج أن هناك دالة إحصائية على ارتفاع نسبة المعلمين والمعلمات، المؤيدين لوجود معيار التعاون فيما بينهم وبين زملائهم المعلمين والمعلمات، والاختصاصيين لخدمة الطلبة، ووجدت الدراسة أيضًا 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 كلًّا من المعلمين والمعلمات، المختصين في التربية الخاصة، ومن لديهم خبرة في تعليم الطلبة الأسوياء من أربع إلى ست سنوات، أظهر دالة إحصائية تمثل القدرة على التنبؤ بمستوى عالٍ من توجههم نحو معرفة بنود الخطة التربوية الفردية ومهاراتها.

كما أجرى الحميدي (2013) دراسة سعت إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد، من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، كالجنس، والمؤهل التعليمي لمعلمي التوحد، والخبرة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تصميم استبيان يحتوي على 32 فقرة، على عينة من 85 من معلمي التوحد في المراكز الحكومية والخاصة بشكل عشوائي. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات، ينظرون إلى الخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية روتينية، بعيدة كل البعد عن التطبيق العملي. وكذلك بيت الدراسة أنه لا توجد فروقات إحصائية على متغير الجنس، بينما كانت هناك دلالات إحصائية على وجود فروقات في متغير عدد سنوات الخبرة، بين فئة الأقل من خمس سنوات، وبين أكثر من 10 سنوات. وجاءت الفروقات لصالح الفئة التي لديها خبرة أقل من خمس سنوات. وأشارت الدراسة أيضًا إلى وجود فروقات ودلالات إحصائية في متغير المؤهل العلمي، بين من لديهم مؤهل علمي ماجستير وأعلى، وبين من لديهم مؤهل علمي دبلوم، وبكالوريوس من جهة أخرى. وجاءت الفروقات لصالح من لديهم مؤهل علمي ماجستير فما أعلى.

أجرى بلال (2013) دراسة لاختبار فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون، وتكونت عينة الدراسة من 14 طفلًا من متلازمة داون، في سن ما بين 7 إلى 11سنة، ونسبة ذكاء تتراوح بين 55 إلى 69 درجة، يتلقون تعليمهم

في ثلاثة أماكن مختلفة (جمعية الرجاء لرعاية المعوقين، مركز شام لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، معهد التنمية الفكرية). استخدم الباحث المنهج التجريبي، حين قسم العينة إلى مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، التي تلقت تعليمها باستخدام الخطة التربوية الفردية، من خلال 25 جلسة، كل منها استغرق 35 دقيقة، لمدة فصل دراسي كامل، أدلت التجربة بنتائج إيجابية، بتقدم أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، على مقياس المهارات اللغوية والاستقبالية، من خلال وجود دالة إحصائية على هذا الفرق، دلت النتائج أيضًا على عدم وجود دالة إحصائية في متغير الجنس بين الذكور والإناث من طلبة متلازمة داون.

من الدراسات الخليجية في هذا الصدد أيضًا دراسة السكرنة (2009)، والتي أجريت في عمان، وسعت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة للمعاقين عقليًا، واللاتي بلغ عددهن 142 معلمة، من 20 مركزًا مختلفًا، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد صمَّم استبيانًا مكونًا من 47 سؤالًا، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد: الأول لقياس القدرة على إعداد الخطة التربوية الفردية، والثاني لقياس مدى تطبيق الخطة التربوية الفردية، والبعد الأخير لقياس القدرة على تقييم الخطة التربوية الفردية. أظهرت نتائج الدراسة أنه لم تكن هناك دالة إحصائية على متغير العمر في الأبعاد الثلاثة المذكورة، كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروقات في اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية تعود إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وأيضًا متغير المؤهل العلمي.

وفي دراسة قام بها Bafra وKargin (2009)، والتي ركزت على موضع توجهات المعلمين والمعلمات، والاختصاصيين النفسيين العاملين في المدارس الابتدائية في منطقة أنقرة في تركيا، نحو تطبيق الخطة التربوية الفردية، ومعرفتهم بالخطوات الإجرائية لها، ومدى الصعوبة في التطبيق، وقد صُمِّم مقياسان للإجابة عن أسئلة الدراسة، وطُبِّقت الاستبيانات على 201 مشارك ومشاركة، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقات إحصائية بين أصحاب التخصصات المختلفة، وفروقات مختلفة بين العاملين في المؤسسات المختلفة، وفروقات بين من تلقى تدريبًا ومن لم يتلق تدريبًا، على إعداد وتطبيق الخطة التربوية الفردية، وأيضًا دلالات إحصائية على متغير عدد سنوات الخبرة لصالح من لديهم عدد سنوات خبرة أكبر، بينما لم تظهر الدراسة أي دلالات إحصائية على متغير العمر.

التعليق على الدراسات السابقة:

من الملاحظ في عرض الدراسات السابقة؛ أن أكثر الدراسات التي ركزت على اتجاهات المعلمين والمعلمات، ومعرفتهم بتطبيق الخطة التربوية الفردية، كانت تستخدم المنهج الوصفي التحليلي، للتحقق من القضية موضع الدراسة، باستخدام أداة مسحية كالاستبيانات بأنواعها، مثل دراسة (برهان، عاتي، 2018 ; الظفيري وعباس، 2015 ; خير الله والقحطاني، 2017 ; Al-Shammari وHornby، 2019 ; الحميدي، 2013 ; بلال، 2013 وغيرها). بينما لوحظ أن الدراسات النوعية، والتي تعتمد على المنهج الكيفي، غائبة بين الدراسات المتناولة موضوع الدراسة، حيث استخدمت بعض الدراسات بعض الطرق الكيفية، مثل دراسة Abbas، 2014 التي استخدمت أسئلة مفتوحة في نهاية الاستبيان، لكن تحليل هذه الأسئلة كان مبنيًا على طريقة عدد تكرار الإجابات Frequencies؛ حيث إن الأسئلة المفتوحة كانت تسأل عن نوع

التدريب الذي تلقاه المعلم، فيما يخص تطبيق الخطة التربوية الفردية، ولذا لم يكن هناك مجال لإجراء التحليل النوعي العميق، على طريقة Taylor-Powell and Renner (2003). غياب المنهج الكيفي بين الدراسات ترك فراغًا كبيرًا في فهمنا للمدى الذي يتم فيه تطبيق الخطة التربوية الفردية في المدارس، لعدة أسباب نذكر منها ما يلي:

الاستبيانات بطبيعة حالها تحتوي على إجابات محددة ومقيدة، وهذا ما يجعل عملية القياس الإحصائي فيها ممكنة، لكن هذه الإجابات تقيد المشاركين، حيث إن المشارك قد تكون عنده إجابة مختلفة للبند المراد قياسه، أو توضيح معين للبند المراد الإجابة عنه بالاستبيان، لكن الاستبيان المقيد لا يعطي مساحة لمثل هذه الإجابات، ومن ثَم يمكن حل هذا القصور من خلال استخدام بعض الطرق النوعية في القياس، مثل المقابلات نصف المقيدة؛ حيث يمكن للمشارك أن يوضح وجهة نظره بالتفصيل، وأن يطرح وجهة نظر جديدة في القضية موضع الدراسة (Cohen et al., 2000).

لا يمكن للباحث أن يتأكد من الانحياز بالإجابات من قبل المشاركين، إذا استخدم طريقة الاستبيان فقط، ذلك أن المشاركين قد ينحازون لإجابات معينة، لعدة عوامل، منها: أن بعض المشاركين يرغبون في نجاح التجربة التي يقوم فيها الباحث، فيحاولون أن يختاروا ما يعتقدون بأنه سوف يظهر نتائج إيجابية للباحث، وهذه ظاهرة موجودة في نتائج البحث العلمي، تُعرَف باسم انحياز المشاركين participant bias، أو قد تكون الأسباب بأن وعي المشاركين يختلف عن الهيئة التي توجد فيها الأمور على أرض الواقع، ومن ثَم لا يمكن أن نكشف عن هذا الانحياز بالإجابات إلا من خلال استخدام الطرق الكيفية، كالملاحظة نصف المقيدة على سبيل المثال، والتي تخول الباحث أن يلاحظ القضية موضع الدراسة بشكل مباشر في بيئتها الطبيعية (Bryman, 2004). فعلى سبيل المثال قد نجد أن نتائج الاستبيان توصي بأن المعلمين والمعلمات، يطبقون الخطة التربوية الفردية لدرجة عالية، لكن هذه النتيجة لا يمكن التحقق منها إلا من خلال إجراء بعض الملاحظات الصفية، للتأكد من المدى الذي يتم فيه تطبيق الخطة التربوية الفردية على أرض الواقع كما هو، وليس كما يظنه المعلمون فقط، وهذا ما يعرف بالمنهج المختلط الغائب عن الدراسات الحالية.

هذا الفراغ المنهجي الموجود في الدراسات السابقة يجعل من قضية تطبيق الخطة التربوية الفردية في مدارس التربية الخاصة غير واضحة المعالم، والنتائج الوصفية في هذا المجال قد تتسبب في إعطاء نتائج غير دقيقة. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية التي ترتكز على المنهج الكمي والنوعي معا وذلك لتحقيق قدر أكبر من المعرفة باستخدام أكثر من طريقة بحث واحدة

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة في منهجها على طريقة دراسة الحالة، والتي تم البحث فيها من خلال طرق كمية، وطرق كيفية، لذا يمكن القول إن هذه الدراسة اعتمدت على طريقة المنهج المختلط، حيث يمكن تعريف المنهج المختلط؛ على أنه المنهج الذي يجمع بين الطرق الكمية والنوعية في دراسة واحدة، أو في أجزاء منفصلة بالدراسة الواحدة Plano Clark and Creswell, 2008). وعلى هذا التعريف يمكن اعتبار هذه الدراسة أنها نوع من أنواع المنهج المختلط، الذي يدمج بين الطرق النوعية، كالمقابلات، والملاحظة الفصلية، مع الطرق الكمية، من خلال تطبيق استبيان كمي. ومن هنا وجب علينا أولًا تعريف كل من المصطلحات السابقة.

دراسة الحالة بكل بساطة: هي أن يتم دراسة مِثال للمشكلة موضع الدراسة بشكل عميق في حالته العملية، (قد يكون هذا المثال شخصًا واحدًا، أو مجموعة واحدة من المجاميع، أو قد

يكون مدرسة واحدة أو مُنْشأة) (Adelman et al., 1980، 2000 cited in Cohen et al.,). دراسة الحالة كذلك تخول الباحث التحقق من القضية موضع الدراسة، وهي في بيئتها الطبيعية العملية، وليس فقط من خلال إطارها النظري (Cohen et al., 2000). بالتالي في هذه الدراسة اختير طالبان من فئة التوحد؛ أحدهما من ذوي التوحد الشديد و قدرات أكاديمية و مهارية منخفضة ، والطالب الثاني من ذوي التوحد البسيط و قدرات مهارية و أكادمية مرتفعة نسبياً، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فرق بالتعامل مع الطلبة من ذوي القدرات المختلفة، والمدى الذي يتم فيه تفريد التعليم لهم، من حيث الأنشطة المقدمة لهم في المدرسة، وطرق التدريس التي يستخدمها معلموهم، بتناول المعلومات لهم، والمناهج المستخدمة، وقياس المدى الذي يستخدم الخطط التربوية الفردية في البرنامج التربوي المقدم لدراسة الحالة الأولى مقارنة بالحالة الثانية.

الطريقة الثانية المستخدمة في هذه الدراسة هي المسح الكمي؛ حيث إنه في هذه الدراسة سوف يُطبَّق استبيان استطلاعي على بعض المعلمين والمعلمات، الذين يعملون في مدرسة السلوك التوحدي الواقعة في منطقة حولي، تحت مظلة الإدارة العامة للتربية الخاصة، وذلك لقياس مدى تطبيقهم وفهمهم ومعرفتهم لخطوات ومبادئ الخطة التربوية الفردية، كأساس لتحقيق مبدأ تفريد التعليم. يعد المسح الكمي طريقة مناسبة لتزويد الباحث بمعلومات، من شأنها أن تكشف عن الصورة الواسعة لقضية البحث موضع الدراسة (Wellington, 2000). ومن ثم، سوف يساعد الاستبيان الكمي في قياس بعض مواطن القوى والضعف عند المعلمين والمعلمات، فيما يخص تحقيق مبدأ تفريد التعليم، من خلال المدى الذي يجيد فيه المعلمون معرفة وتطبيق الخطة التربوية الفردية.

عينة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في مدرسة السلوك التوحدي التابعة لإدارة مدارس التربية الخاصة في وزارة التربية، تعد هذه المدرسة هي الوحيدة في وزارة التربية، والتي تقدم خدمات خاصة لفئة ذوي التوحد فقط، تحتوي المدرسة على إجمالي 23 معلمًا، و30 طالبًا من الذكور فقط، كما هو مذكور في آخر إحصائية حديثة من الإدارة المركزية للإحصاء (2019). ينص قانون المدرسة على أن لكل طالب معلمَين فقط لتعليم الطالب الخبرات اللازمة.

اختير طالبان من ذوي التوحد كدراسة حالة؛ حيث إن عملية الاختيار كانت مبنية على نتائج مقياس تقدير التوحد في الطفولة، أو ما يعرف باختبار كارز (Childhood Autism Rating Scale)، وهو مقياس خاص لحساب شدة التوحد، ويتراوح سلم المقياس من درجة 15 إلى 60؛ حيث إن التوحد الشديد يقدر من درجة 36 إلى 60، بينما التوحد البسيط يقدر بالقيمة من 15 إلى 30، وعليها اختير طالب من فئة التوحد الشديد، وطالب من فئة التوحد البسيط، كذلك استُعين بخبرة الاختصاصية النفسية لمعرفة خصائص كل من الطالبين، وكذلك لتزويد الباحث بالتقارير المدرسية لمعرفة مستوى الطالب الفصلي، وقدراته المدرسية، وبناءً على هذه المعلومات اختيرت دراسة الحالة من ذوي التوحد الشديد (39 درجة على مقياس كارز)، ومستوى مدرسي منخفض، أما دراسة الحالة الثانية فكانت من ذوي التوحد البسيط (27 درجة على مقياس كارز)، ومستوى تحصيلي ودراسي مرتفع، كما أشارت إليه التقارير المدرسية المكتوبة. وبعد ذلك أجريت مقابلات شفهية مع ثلاثة معلمين، بالإضافة إلى الاختصاصية

النفسية؛ وذلك لأن دراسة الحالة الأولى كان لديها معلمتان، أما دراسة الحالة الثانية فكان لديها معلم واحد يهتم بتعليم تلك الحالة. كذلك أجري استبيان على 9 معلمين من أصل 23 معلمًا في المدرسة؛ حيث دُعِي في البداية جميع معلمي المدرسة لتطبيق الاستبيان، لكن 9 منهم قد استجابوا، وهذا العدد يمثل 39.1% من أصل عدد المعلمين والمعلمات، الكلي في المدرسة. الجدول التالي يوضح تفاصيل عينة الدراسة والعدد الكلي لها:

جدول (1)

عينة الدراسة

إجراءات الدراسة	عدد العينة
دراسة حالة لطالبين من ذوي التوحد	2
مقابلات مع المعلمين والمعلمات،	4
مقابلة مع الاختصاصية النفسية	1
استبيان المعلمين والمعلمات،	9
المجموع	16 مشاركًا

أدوات الدراسة:

- الاستبيان الكمي

هذه الدراسة عبارة عن استكمال للبحث الأول (القلاف، السهو، الموسوي، 2020)، ولذلك استُخدِم الاستبيان ذاته المستخدَم في الجزء الأول، وذلك لقياس أربعة أبعاد مختلفة: البعد الأول يقيس المتغيرات الديمغرافية: 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 البعد الثاني فقد احتوى على 22 فقرة، لقياس مدى وعي المعلمين والمعلمات في مبدأ تفريد التعليم. أما القسم الثالث فقد اهتم بقياس مدى تطبيق المعلمين والمعلمات، لمبدأ تفريد التعليم، من خلال 18 بندًا لقياس هذا البُعد، من خلال سُلّم ليكرت الخماسي (Five-Likert Scale)، والذي احتوى على خمسة اختيارات، تبدأ من: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)؛ حيث أُعطِيت الأرقام من 1 إلى 5؛ على أن يكون الرقم 1 يمثل نسبة منخفضة من الوعي أو التطبيق، والرقم 5 يمثل نسبة مرتفعة من الوعي. ولتفسير استجابات المشاركين اعتُمِد على خمسة مستويات: وعي منخفض جدًّا (1-1.80)، وعي منخفض (1.81-2.60)، وعي متوسط (2.61-3.40)، وعي عالٍ (3.41-4.20)، وعي عالٍ جدًّا (4.21-5). أما بالنسبة إلى تصميم بنود الاستبيان في القسم الثاني والثالث؛ فقد ارتكز على المبادئ التي أقرها مجلس الطفل الاستثنائي .(Council of Exceptional Children, 2009) الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، والمذكورة سلفًا في الدراسات السابقة. واختيرت أربع مهارات أساسية، وهي: أساسيات الفروق الفردية، الاستراتيجيات التعليمية، التخطيط والإعداد، والبيئة التعليمية. أما البعد الرابع فقد ركز على قياس مدى معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ الخطة التربوية الفردية، من خلال عشرة أسئلة، احتوى كل منها على خمس إجابات، تختلف في كل سؤال، كما هو الحال في الاختبارات التحصيلية. صُمِّمت الأسئلة بناءً على تعريف الخطة التربوية الفردية، وبنودها، وأهدافها، وطريقة عملها المذكورة سلفًا.

- **الصدق والثبات:**

من حيث مبدأ الصدق الظاهري؛ تم الاستعانة بثلاثة محكمين من قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية، حيث عُدِّلت بعض البنود المزدوجة، وغير الواضحة التي قد تحتمل أكثر من معنى، ومطابقة محتوى البنود، ومدى ملاءمتها مع المتغيرات المراد قياسها، وعليها تمت التعديلات على النسخة الأولى من الاستبيان. أما الصدق البنائي فقد سجل الاستبيان مقدارًا من الصدق؛ حيث تراوحت قوة الارتباط من 409. إلى 785. في الأبعاد الأربعة، كما احتسب معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من الأبعاد الأربعة؛ حيث تترابط الأبعاد مع الوعي الكلي ترابطًا مرتفعًا ودالًّا إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وتراوحت درجات الارتباط من .590 إلى .750. مما يشير إلى تحقُّق الدراسة من صدق المحتوى، والصدق البنائي للاستبانة. أما متوسط معامل الثبات reliability للأبعاد الأربعة فيساوي 0.64 وهذا النتيجة تعتبر 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). للحصول على تفاصيل أكثر عن مستوى الصدق والثبات للاستبيان، أرجو مراجعة الجزء الأول من بحث (القلاف، السهو، الموسوي، 2020).

- **المقابلات الشفهية - نصف المقيدة:**

يقول العالم بريمان إن المقابلة هي أداة بحث، يمكننا من خلالها أن نفهم أسباب ظاهرة ما موضع الدراسة، من خلال أشخاص من الميدان ذاته، وهذا يعني أن المعلومات سوف يُحصل عليها بشكل مباشر من مصدرها الأساسي (Bryman, 2004). لذلك استخدم الباحث طريقة المقابلة نصف المقيدة، للتحقق من المدى الذي يطبق فيه المعلمون والمعلمات مبدأ تفريد التعليم، والخطة التربوية الفردية على حالة معينة (دراسة حالة). ولذا تم تحضير أسئلة مسبقة مبنية على أسئلة الدراسة، والتي انقسمت محاورها إلى عدة أبعاد؛ منها أسئلة موجهة للمعلم عن معرفته للحاجات التربوية الفردية للطالب، وطرق تلبيتها، وما إذا كان المعلم يقدم أنشطة بناءً على احتياجات الطالب الفردية، والآلية التي يستخدمها المعلم لتحديد الأهداف الخاصة للطالب موضع الدراسة، وما إذا كان يراعي الفروق الفردية في قضية التقييم، والمدى الذي يستخدم فيه المعلم الخطة التربوية الفردية، وآلية وضعها. الهدف من هذه الأسئلة هو معرفة المدى الذي يستخدم فيه المعلمون مبدأ تفريد التعليم، وتطبيق الخطة التربوية الفردية. أُجريت المقابلة بعد أخذ الموافقة من المعلمين والمعلمات، وتخصيص غرفة الاختصاصية النفسية لإجراء المقابلات، وقد استغرقت كل مقابلة بين 30 دقيقة إلى 40 دقيقة.

- **الملاحظة العينية –نصف المقيدة:**

على الرغم من أهمية المقابلة الشفهية، فإنها مثل أي طريقة بحث، لا تخلو من بعض الحدود والنواقص، ومن أهم هذه الحدود: أن المقابلات الشفهية تنقل منظور أهل الخبرة في قضية ما موضع الدراسة، لكنها لا تخول الباحث التأكد مما إذا كان هذا المنظور قد يوافق أو يتلاءم أو يتكيف مع الهيئة التي جاءت عليها الأمور على أرض الواقع، ذلك أنه من الممكن بالمقابلة أن يُمَد الباحث بمعلومات غير دقيقة من الشخص الذي قوبل، وعلى هذا يأتي دور الملاحظة؛ حيث تكشف الملاحظة مصداقية المعلومات، وبالتالي تصبح النتائج ذات مستوى عالٍ من الصدق والثبات، ومن ثَم، وحتى يُستكمَل هذا النقص، أجرى الباحث ملاحظة صفية نصف مقيدة.

يقول العالم بريمان إن الملاحظة كطريقة تخول الباحث التعرف على السلوك بشكل مباشر، وهو في بيئته الطبيعية (Bryman, 2004). وعلى هذا صُمِّم جدول بالبنود الأساسية، والتي ارتكزت على ملاحظة الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع الطالب أثناء تقديمه للدروس أو المهارات، والمدى الذي يطبق فيه المعلم ويراعي مبدأ الفروقات الفردية، وذلك في المناهج المقدمة للطالب موضع الدراسة، والأنشطة الصفية، وطريقة تقييم الطالب، والتنوع في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، واستراتيجيات وطرق التعليم المتنوعة. أُخِذت الملاحظات لمدة 4 أيام دراسية كاملة لكل دراسة حالة واحدة (8 أيام دراسية إجمالًا)، ابتداءً من الساعة 8 صباحًا، إلى الساعة 12:30 ظهرًا في كل يوم.

- **تحليل المستندات:**

من الطرق التي استخدمها الباحث أيضًا طريقة تحليل المستندات، ومن هذه المستندات التقارير المدرسية السنوية الخاصة للطلبة موضع الدراسة، (للسنتين الدراسيتين السابقتين لكل طالب)، كذلك استطلاع رأي المعلمين والمعلمات، المكتوب عن الطالبَين موضع دراسة الحالة، بالإضافة إلى تحضير المعلمين والمعلمات، الخاصين بتعليم الطلبة موضع الدراسة، وكذلك صور من نتائج الاختبارات التشخيصية، مثل نتائج اختبار تقدير التوحد في الطفولة كارز، وتقارير الخدمة النفسية فيما يتعلق بالأطفال موضع الدراسة. الهدف من تجميع هذه التقارير هو أن نحصل على صورة متكاملة عن حالة الطفل موضع الدراسة، وبحث ما إذا كانت هذه التقارير تحمل في طياتها مبدأ تفريد التعليم، أو ما إذا كانت تساعد المعلم في فهم حاجات الطالب الفردية، وكذلك لفهم النظام العام الذي تستند إليه المدرسة في تقديم خدماتها التعليمية للطلبة.

- **تحليل المعلومات:**

كما أشرت سابقًا، فإن هذه الدراسة قد تبنت المنهج المختلط أو المدمج، بمعنى أن هذه الدراسة سوف تحتوي على معلومات كمية، ومعلومات نوعية، ولذا سوف تنقسم عملية تحليل المعلومات إلى قسمين كما يلي:

- **التحليل النوعي:**

بعد تسجيل المقابلات الشفهية من خلال مسجل صوتي، فُرغت هذه الملفات الصوتية بالكامل على شكل نصوص مكتوبة، أما بالنسبة للملاحظات فهي أصلًا أُخِذت من خلال تدوينها كتابيًا، ومن ثَمَّ كانت المحصلة عبارة عن نصوص مكتوبة، وهذه الخطوة عبارة عن تحضير أوَّلي للبيانات الأولية التي سوف تقوم عليها عملية التحليل النوعي. بعد ذلك تقيد الباحث بالخطوات الخمس للتحليل النوعي، المبنية على استراتيجية تايلر ورايتر (Taylor-Powell and Renner,2003). تبدأ الخطوة الأولى في نموذج تايلر ورينر بقراءة النص الذي فُرِّغ قراءة واعية، لمعرفة حدود النص، وتكوين انطباع أولي عن النص، وصورة عامة له. القراءة الأولية للنص هي بداية الفهم الحقيقي له؛ حيث يأخذ الباحث انطباعًا عامًّا عن هذه المعلومات، والذي قد يساعده على رسم الخطوط العريضة للنتيجة (Taylor-Powell and Renner,2003). الخطوة الثانية هي أن يبدأ الباحث في تصنيف المعلومات من خلال طريقتين أساسيتين: الأولى هي أن يتم تصنيف الكلام حسب المواضيع الموجودة سلفًا، والتي تطرقت لها بنود المقابلة والملاحظة، أما الطريقة الثانية فهي أن يُصنَّف الكلام بناءً على المواضيع التي قد تنبثق من الكلام ذاته. في هذه الدراسة فإن النوعين استُخدِما؛ حيث إن المقابلة احتوت على مواضيع أساسية، يمكن

تصنيف أجوبة المعلمين والمعلمات، بناءً عليها، وفي نفس الوقت قد تطرق النص إلى معلومات جديدة، ومواضيع جديدة مرتبطة بموضوع الدراسة، ومن ثم، تم اعتُمدت كعناوين أساسية في تصنيف المعلومات، وهذا يتضمن عملية ترميز المعلومات تحت كل موضوع؛ حيث تفكيك وتصنيف النص، ووضع كل فقرة تحت البند المناسب لها من حيث المعنى، وبعد ذلك عملية ترميز النص بشكل أدق، والتي تختص بكل فقرة: أحيانًا يوضع رمز لكلمة واحدة أو مجموعة كلمات أو جملة، وأحيانًا رمز واحد لفقرة كاملة، إذا كانت هذه الفقرة تتحدث عن معنى واحد يتعلق برمز معين. الخطوة الثالثة في نموذج تايلر ورينر، هي أن يحاول الباحث الابتعاد قليلًا عما قاله المشارك في لقائه، وأن يركز على ما عناه المعلم في كلامه، ومن ثم التركيز على المقصد من النص، بدل التركيز على ظاهر النص فقط؛ هذا يتطلب قدرًا من ربط الإجابات مع بعضها البعض، وأن يكون الباحث ملمًّا بالسياق الذي قيل فيه الكلام، ولذا يجب على الباحث نفسه أن يحلل المعلومات، وألا يجعل أحدًا يحل محله في قضية التحليل النوعي. الخطوة الرابعة هي إيجاد العلاقة بين جميع الرموز التي استُخدمت في عملية الترميز، ويمكن اكتشاف العلاقة بينها من خلال تلخيص كل ما قيل تحت رمز معين، ومن ثَمَّ مقارنة التلخيصات، أو حساب أكثر الرموز تكرارًا كدلالة على أهميتها، أو من خلال معرفة ما إذا كان هناك رمز يظهر غالبًا بعد أو قبل رمز آخر، ثم محاولة تفسير هذا التزامن. من خلال هذه الطرق المختلفة في تحليل الرموز سوف يتمكن الباحث من استنتاج المعنى المخبأ تحت كل رمز. الخطوة الخامسة والأخيرة هي استنتاج المعنى النهائي تحت كل موضوع، وهذا يعني أن يُعطى معنى للنتائج التي حُصِل عليها، وعرض النتائج بصورة قصصية مترابطة ومفهومة للقارئ (Taylor-Powell and Renner,2003).

- **التحليلي الكمي:**

أما عن التحليل الكمي فهو خاص بتحليل الاستبيان المقدم للمعلمين، بعد جمع إجابات المعلمين والمعلمات، سوف يُستخدم برنامج الـ SPSS النسخة 23، لإدخال إجابة المعلمين والمعلمات، إلى قاعدة البيانات، والتي من خلالها سوف يتمكن الباحث من حساب مدى وعي وتطبيق المعلمين والمعلمات، لمبدأ تفريد التعليم، ومدى معرفتهم بالخطة التربوية الفردية، احتُسب أيضًا المدى النهائي لوعي المعلمين والمعلمات، وتطبيقهم لمبدأ تفريد التعليم، وذلك من خلال حساب المجموع الكلي لإجابات جميع المعلمين والمعلمات، مع قلب بعض البنود التي طُرِحت بشكل معكوس، وبعد ذلك يحتسب المتوسط الحسابي لكل مشارك من 1 إلى 5، على أن يكون تقسيم دلالة الأرقام كالتالي: وعي منخفض (1-2.33)، وعي متوسط (2.34-3.66)، وعي عالٍ (3.67-5). بعد ذلك يُجمَع المتوسط الحسابي لجميع المعلمين والمعلمات، ويُقسم على عددهم، بالإضافة إلى إجراء بعض التحاليل الإحصائية الوصفية فقط، ذلك أن العدد الكلي للعينة صغير، بهدف معرفة واستخراج النسب المئوية والتكرارات، وحساب كلّ من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لمعرفة مستوى وعي معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة.

- **نتائج الدراسة:**

كما أشرنا سابقًا، فإن هذه الدراسة استخدمت طرقًا كمية، وطرقًا كيفية للإجابة عن أسئلة الدراسة المطروحة، ومن ثَم سوف تنقسم النتائج إلى جزء يعرض النتائج الكمية الوصفية،

حيث إن الهدف من هذا العرض هو وصف النسب الرقمية فقط، وليس التحليلات الإحصائية. ذلك أن مدرسة السلوك التوحدي تحتوي على عدد قليل من المعلمين والمعلمات، مما قد يجعل من نتائج الاختبارات الإحصائية التحليلية أمرًا غير دقيق، ولكن من الممكن للمنهج الوصفي أن يجيب عن أسئلة الدراسة المطروحة، ومن ثَم سوف تُقسَّم نتائج الدراسة بناءً على أسئلة الدراسة؛ حيث سيُعرض كل سؤال بحث، ومن تحته النتائج التي توصل إلها الباحث فيما يخص كل سؤال على حدة.

أولًا: ما مدى وعي المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم في مدرسة السلوك التوحدي في دولة الكويت؟

بالنسبة لقياس وعي المعلمين والمعلمات، نحو مبدأ تفريد التعليم، استُخدِم مقياس يتكون من 22 فقرة، مقسم إلى أربعة أبعاد، جميعها تقيس وعي المعلمين والمعلمات، تجاه مبدأ تفريد التعليم كما يلي: (وعي اتجاه الفروقات الفردية بين الأفراد – وعي اتجاه التحضير والتخطيط الدراسي – وعي اتجاه استراتيجيات التعليم – وعي اتجاه البيئة التعليمية)، حيث إن مجموع هذه الأبعاد يساوي وعي المعلمين والمعلمات، تجاه مبدأ تفريد التعليم، كما نص عليه مجلس الطفل الاستثنائي The Council Of Exceptional Child. وقيست هذه الأبعاد من سُلّم ليكرت الخماسي (Five-Likert Scale)، والذي احتوى على خمسة اختيارات، تبدأ من: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث أُعطِيت الأرقام من 1 إلى 5، على أن يكون الرقم 1 يمثل نسبة منخفضة من الوعي، والرقم 5 يمثل نسبة مرتفعة من الوعي، والتي أظهرت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (2)

مستوى وعي المعلمين والمعلمات، تجاه أربعة أبعاد من مبدأ تفريد التعليم

أسماء الأبعاد	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي لكل بعد	الانحراف المعياري
الفروقات الفردية بين الأفراد	9	4.3778	.29059
التحضير والتخطيط الدراسي	9	3.9444	.87401
استراتيجيات التعلم	9	4.1556	.48762
البيئة التعليمية	9	3.7593	.90566
المتوسط الحسابي النهائي	9	4.0404	.59415

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمدى وعي المعلمين والمعلمات، تجاه بعض الفروقات الفردية بين الأفراد هو 4.37 من أصل 5 نقاط، مما يقع بين نطاق الوعي العالي جدًّا في تقسيمة السلم الخماسي المذكورة سابقًا. أما بُعد التحضير والتخطيط الدراسي فقد سجل

وعيًا عاليًا بمتوسط حسابي 3.94 في جميع بنوده، كذلك الحال في البُعدَين: استراتيجيات التعلم، وبعد البيئة التعليمية، بقيمة المتوسط الحسابي 4.15 و3.7 من سلم النقاط الخمس، مما يدل على مستوى الوعي العالي. عند حساب المتوسط الحسابي النهائي للأبعاد الأربعة فقد وجد أن وعي المعلمين والمعلمات، يقع في مستوى للوعي العالي بمتوسط حسابي نهائي يساوي 4.04.

ثانيًا: ما مدى تطبيق مبدأ تفريد التعليم، من قبل المعلمين والمعلمات في مدرسة السلوك التوحدي في دولة الكويت؟

احتُسب مستوى تطبيق المعلمين والمعلمات، لمبدأ تفريد التعليم من خلال 18 بندًا لقياس هذا البعد، من خلال سُلّم ليكرت الخماسي (Five-Likert Scale) ذاته، والذي تُطرّق له سابقًا. الجدير بالذكر أن مستوى التطبيق احتُسب من خلال ثلاثة أبعاد؛ حيث استُبعدت بعض الفروقات الفردية بين الأطفال، ذلك أن هذا البعد يحتوي على بنود نظرية تتعلق بالمفاهيم، هذه البنود إذا حوّلت إلى بنود تطبيقية فسوف تتحول إلى: إما بُعد التحضير والتخطيط، أو بُعد استراتيجيات التعلم أو البيئة التعليمية؛ ولذلك، وبسبب طبيعة هذا البند التطبيقية دُمِج البُعد الأول مع الأبعاد الثلاثة؛ حيث ظهرت كما في الجدول التالي:

جدول (3)

مستوى تطبيق المعلمين والمعلمات، تجاه ثلاثة أبعاد من مبدأ تفريد التعليم

أسماء الأبعاد	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي لكل بعد	الانحراف المعياري
استراتيجيات التعلم	9	3.5556	.81650
التحضير والتخطيط الدراسي	9	3.2444	1.03333
البيئة التعليمية	9	3.2381	1.19949
المتوسط الحسابي النهائي	9	3.3457	.96656

يتبين من الجدول أعلاه أن مستوى تطبيق المعلمين والمعلمات، لمبدأ تفريد التعليم في بُعد استراتيجيات التعلم كان عاليًا، بمتوسط حسابي 3.55، بينما سجل بُعد التحضير والتخطيط الدراسي متوسطًا حسابيًا بمستوى متوسط، بقيمة 3.24 من أصل النقاط الخمس، أما البُعد الأخير (البيئة التعليمية) فقد سجل هو الآخر مستوى متوسطًا من التطبيق، بمقدار 3.23. احتسب أيضًا المتوسط الحسابي النهائي لجميع الأبعاد الثلاثة، من خلال جمع المتوسطات الحسابية، وتقسيمها على عددها، حيث تبين أن متوسط مستوى تطبيق المعلمين والمعلمات، لمبدأ تفريد التعليم يساوي تطبيقًا متوسطًا في تقسيمة السلم الخماسي المذكورة سلفًا، وذلك بمتوسط حسابي نهائي يساوي 3.34.

ثالثًا: ما مدى معرفة المعلمين والمعلمات في مدرسة السلوك التوحدي في الكويت بأسس الخطة التربوية الفردية؟

أما عن معرفة المعلمين والمعلمات، ؛ فقد استخدم الباحث اختبارًا تكون من عشرة أسئلة، كل سؤال كان يحتوي على خمس إجابات؛ واحدة منها فقط صحيحة، عدد الأسئلة كان 10 أسئلة، وكل سؤال يساوي درجة واحدة؛ أي: إن الدرجة النهائية للاختبار تساوي 10 درجات، قُسمَت الدرجة النهائية على 3 أقسام كالتالي: (مستوى ضعيف من 0 حتى 3.3، مستوى متوسط من 3.4 إلى 6.6، مستوى جيد من 6.7 إلى 10)، كذلك احتُسِبت درجة كل معلم بالنسبة المئوية؛ حيث إن العدد الكلي للمختبَرين كان 9 معلمين من أصل 24، ليتبين لنا النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول (4)

العدد الكلي للمختبرين

مقياس الدرجة من 10	عدد المعلمين	الدرجة بالنسبة المئوية	المتوسط الحسابي
0 / 10	0	0.0%	
1 / 10	2	22.2%	
2 / 10	3	33.3%	1.00
3 / 10	2	22.2%	أي ما يعادل %10
4 / 10	0	0.0%	
5 / 10	1	11.1%	
6 / 10	1	11.1%	
7 / 10	0	0.0%	
8 / 10	0	0.0%	
9 / 10	0	0.0%	
10 / 10	0	0.0%	

يتبين من الجدول في الأعلى أن 7 مشاركين من أصل 9 قد سجلوا درجة ضعيفة في الاختبار ≤ 3.3. بينما مشاركان فقط قد سجلا درجة متوسطة في الاختبار ≤ 6.6، ولا يوجد أي مشارك قد سجل درجة جيدة في الاختبار، عند حساب المتوسط الحسابي من خلال جمع كل الدرجات وتقسيمها على عدد المشاركين، تبين أن المتوسط يساوي واحدًا صحيحًا؛ أي: ما يعادل 10% من معرفة بنود وفنيات وأساسيات الخطة التربوية الفردية، هذا يعني أن مستوى معرفة المشاركين بأسس الخطة التربوية الفردية ضعيف جدًّا.

- **النتائج الكيفية النوعية**

في هذا القسم سوف تُعرض النتائج التي حُصِل عليها من المقابلات الشفهية، والملاحظة العينية، ومن تلخيص المستندات المدرسية، والملفات الشخصية للطلبة موضع الدراسة، وذلك

للإجابة عن جميع أسئلة الدراسة التي تتطلب الطابع الكيفي في الإجابة عنها، هذا يتطلب أولًا وصف الحالتين موضع الدراسة، الحالة الأولى هي طالب من ذوي التوحد البسيط، ممن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة، أما الحالة الثانية فهو طالب من ذوي التوحد الشديد، ممن لديهم قدرات مدرسية منخفضة، مع العلم أن أسماء الحالات هي أسماء مستعارة للحفاظ على حق الطلبة موضع الدراسة في عدم عرض أي معلومة يمكن أن تستخدم لمعرفة الطلبة موضع الدراسة، وذلك للالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

- **وصف الحالة الأولى (الطالب خالد من ذوي التوحد البسيط – الاسم مستعار).**

الطالب خالد يبلغ من العمر 8 سنوات، صُنِّف على أن لديه توحدًا بسيطًا بإجمالي 27 نقطة في اختبار كارز الخاص لقياس شدة التوحد لدى الأطفال، تعتبر الحالة الأولى من الطلبة ذوي القدرات المدرسية العالية، حيث أشار تقريره المدرسي السنوي، بالإضافة إلى المقابلات التي أجريت مع كلتا معلمتيه إلى أن خالدًا يستطيع قراءة وكتابة جميع الأحرف العربية والإنجليزية – يستطيع قراءة ومطابقة الكلمات مع الصور – يستطيع الكتابة وتمييز وترتيب ومقارنة الأعداد -يستطيع التعبير عن الصور بجملة كتابية. أما بالنسبة لحركته: فهو يستطيع أن يمسك القلم بشكل صحيح، ويبني أشكالًا فنية باستخدام المكعبات، ويستطيع تركيب صور مقطعة. بالنسبة للاتزان الاجتماعي والعاطفي: فهو يعتمد على نفسه بشكل أساسي، اجتماعي وقيادي مع أقرانه، يساعد الأطفال من حوله، يشارك آراءه ومشاعره مع معلماته وأصدقائه، يلعب لعبًا جماعيًّا. بالنسبة للرعاية الذاتية: يستطيع أن يعتني بنفسه بشكل جيد؛ حيث إنه ينظف أسنانه، ويهتم بهندامه، ويتناول طعامه بشكل طبيعي، ويرتب وينظف الفصل. بالنسبة للتواصل واللغة: لديه القدرة على استخدام اللغة التعبيرية؛ حيث إنه يعبر عن أفكاره ويعبر عن نفسه بشكل جيد، ويستقبل اللغة أيضًا بشكل جيد، حيث إنه يفهم ما يُطلَب منه، ويستطيع أن يتقمص طريقة كلام الأشخاص، ويقلد الأصوات بشكل جيد، ويتواصل مع معلماته وأقرانه بشكل لغوي سليم. بالنسبة للتربية البدنية تقول معلمته إن خالدًا لديه ذكاء جسدي، فهو سريع ومسالم، ومحب للرياضة وكرة القدم. أما عن قدراته الموسيقية، فقد بين خالد أن لديه حبًّا للعزف والغناء، وأداء الأشكال الإيقاعية.

- **وصف الحالة الثانية (الطالب أحمد من ذوي التوحد الشديد – الاسم مستعار)**

الطالب أحمد يبلغ من العمر 8 سنوات، حيث شُخِّص على أنه لديه توحد شديد، وذلك بعد أن طُبِّق اختبار كارز بإجمالي 39 نقطة، مما يدل على أن الطالب أحمد لديه توحد شديد. دلت مقابلات معلميه، وكذلك تقاريره السنوية المدرسية على أن التنظيم الحسي التناسقي عند أحمد ضعيف؛ ذلك أن لديه قدرات محدودة وبسيطة، ونادرًا ما يستجيب لأوامر المعلم. بالنسبة للمهارات الحركية: يستطيع أحمد أن يؤدي بعض التدريبات البسيطة جدًّا، مثل اللعب بالكرة بالصالة بطريقة غير منظمة؛ حيث إنه يحرك جسده بطريقة انفعالية غير تحكمية بشكل كامل، وهو أيضًا يحب ويهوى تجميع الأشياء. بالنسبة للاتزان الاجتماعي

والعاطفي: لديه قدرات انفعالية محدودة، مثل التعبير عن حزنه وغضبه وفرحه، مع عدم القدرة على ضبط هذه المشاعر وإسكاتها، كذلك يقترب أحمد من الأشخاص الذين يعرفهم فقط، وهو لا يفضل الاقتراب من أي شخص جديد. بالنسبة لرعاية الذات: يستطيع أحمد أن يبادر برعاية ذاته، سواء بالحمام أو ارتداء ملابسه، ولكن بمساعدة كاملة من الآخرين؛ حيث إنه لا يستطيع أن يتمَّ هذه المهام كاملة وحده فقط. أما عن التواصل اللغوي: فيتواصل أحمد بصريًّا فقط مع المعلم، ويستجيب للأوامر البسيطة، وهو يفضل اللغة غير اللفظية؛ ذلك أن استخدامه للغة التعبيرية اللفظية محدود جدًّا، كذلك قدرته على استقبال اللغة وتحليلها وفهمها بسيط. يقول معلمه إن أحمد ليس لديه ميول فنية، فهو لا يرسم أو يلون أو يمارس التشكيل الفني، ولكن يحب أن يجمع الأدوات الرياضية ويتملكها، ولا يحب أن يشارك بالألعاب الرياضية الجماعية، بل يحب أن يلعب وحده.

أولًا: هل توجد اختلافات في البرنامج المدرسي المقدم لطالب من ذوي التوحد الشديد ممن لديهم قدرات مدرسية منخفضة، مقارنة بالبرنامج المدرسي المقدم لطالب من ذوي التوحد البسيط ممن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة؟

دلت نتائج المقابلة الشخصية مع الاختصاصية النفسية أن البرنامج المستخدم في مدرسة السلوك التوحدي يعتمد على نظام الخبرات، المبني على برنامج Portage، والذي يقدم خبرات متنوعة ومختلفة في عدة مجالات، منها الخبرات الجسدية الحركية، التي تقيس القدرة على القيام بمجموعة من المهارات الحركية، مثل القفز ومسك الكرة، الخبرات التي تختص بالمساعدة والعناية بالذات، مثل لبس الملابس، وتنظيف الجسد، والابتعاد عن الأخطار المحيطة، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس في المأكل، وقضاء احتياجاته الخاصة. والخبرات الاجتماعية مثل تكوين صداقات مع الآخرين، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، وإقامة علاقات اجتماعية سليمة. الخبرات المعرفية التي تركز على خبرات العد، ورسم الأشكال الهندسية، ومعرفة بعض المفاهيم المعرفية البسيطة مثل كبير وصغير، وغيرها من الأمثلة المعرفية. الخبرات الخاصة بالاتصال والتواصل، مثل القدرة على استخدام اللغة التعبيرية والاستقبالية، وغيرها من الخبرات.

تقول الاختصاصية النفسية بعد سؤالي لها عن الآلية التي يتم من خلالها تحديد برنامج الطلبة في مدرسة السلوك التوحدي، وما إذا كان هنالك اختلاف في وضع برنامج دراسي لكل طالب؟

"الاختصاصية النفسية: طبعًا قبل أي شيء، يتم النظر في نتيجة اختبار CARS، الذي يقيس شدة التوحد، ثم بعدها يتم عمل تقييم أولي للطالب من خلال المعلمين والمعلمات، الموجودين بالمدرسة، الذين أخذوا تدريبًا للقيام بالتقييم الأولي للطلبة، والذي من خلال هذا التقييم نستطيع أن نعرف قدرات الطالب والمهارات التي اكتسبها في السابق، والمهارات التي يمتلكها الآن، وما هي المهارات التي يحتاج أن يكتسبها، وما هي المهارات التي يحتاج أن يتدرب عليها أكثر... ثم بعد ذلك يتم تحديد الخبرات التي لا بد أن يتعلمها الطالب، والمستوى المناسب له بناءً على برنامج portage

الباحث: أفهم من كلامك أنكم تنظرون إلى مستوى الطالب الحالي وقدراته، ومن ثم تحددون الخطة الدراسية التي تناسبه؟

الاختصاصية النفسية: نعم.

الباحث: يعني البرنامج الدراسي يختلف عندكم من طالب إلى آخر؟

الاختصاصية النفسية: طبعًا طبعًا، بالنسبة للأطفال تبع التوحد يعتبر تدريبهم تدريبًا فرديًّا بناء على أهداف وخطة تربوية فردية"

كذلك دلت القرائن بين إجابات معلمي الطالب أحمد، ومعلمي الطالب خالد على وجود فروق في الخبرات المقدمة بين الطالبين موضع الدراسة، على الرغم من أنهما في نفس العمر، فإن الخبرات المقدمة لهما تعتمد على مستوى الطالب، كما أشارت مقابلة الطالب خالد مع واحدة من معلماته:

"المعلمة: خالد طالب ممتاز يعرف يقرأ ويكتب ويعد الأرقام غير الأطفال الآخرين الموجودين بالمدرسة، وأنا وهو أصدقاء.

الباحث: هل تعلمينه خبرات معرفية وأكاديمية، أم فقط تركزين على الخبرات الحياتية؟

المعلمة: لا لا لا ليس فقط الخبرات الحياتية، أنا أعلمه القراءة والكتابة، أعلمه مفهوم الجمع والطرح، طبعًا أستخدم مجسمات كثيرة حتى أوصل المعنى، بس اهو ذكي ويفهم "

أما مقابلتي مع معلم الطالب أحمد، فقد أكدت أن الخبرات المقدمة للطالب أحمد تختلف عما هو مقدم للطالب خالد، كما أكدت المقابلات مع معلميه الاثنين، حيث قال أحدهما عندما سألته عن نوع الخبرات التي يقدمها إلى أحمد:

" المعلم: شوف، حتى أشرح لك الخبرات التي أقدمها لأحمد لازم بالأول تعرف طبيعة أحمد، أحمد انفعالي جدًّا وردة فعله قوية، وما يتكلم أقصد ما يستخدم اللغة، ولكن يستخدم الإشارة أحيانًا والصياح، بالتالي أنا أعلمه الخبرات السلوكية، وأركز على تعديل السلوك، وكيف يعتني بنفسه، وكيف يأكل بطريقة سليمة، وكيف يبتعد عن الأدوات الحادة، وكيف يطلب المساعدة ممن حوله وهكذا.

الباحث: هل تقدم له خبرات أكاديمية أو معرفية مثل القراءة والكتابة أو الحساب على سبيل المثال؟

المعلم: [ابتسامة كبيرة على وجه المعلم] .. أحمد ما يعرف كيف يمسك القلم بشكل صحيح، ما يحب يجلس ويكتب أو يرسم، غير قادر على التركيز، أنا أركز على الخبرات الأساسية المهمة بالحياة، على تعديل السلوك، هذا ما يحتاجه أحمد في هذه الفترة أكثر من القراءة والكتابة. "

الخلاصة: إن البرنامج المقدم للطلبة يعتمد على مستوى الطالب، وقدراته الحالية، ودرجة التوحد التي يتم قياسها من خلال اختبار CARS، ومن خلال التقييم الأولي للطالب، وبالتالي سوف يختلف البرنامج الدراسي، والخبرات التي يقدمها المعلم من طالب إلى آخر، وقد أظهرت المقارنة في دراسة الحالة وجود فروقات في الخبرات المقدمة للطالب خالد، مقارنة بالطالب أحمد، من حيث نوع الخبرات، وتوافقها مع احتياجات كل منهما.

ثانيًا: هل يوجد اختلافات في طرق التدريس المستخدمة لتعليم طالب من ذوي التوحد الشديد، ممن لديهم قدرات مدرسية منخفضة، مقارنة بطرق التدريس المستخدمة لتعليم طالب من ذوي التوحد البسيط ممن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة؟

اعتمادًا على المقابلات المقيدة تُطُرِّق إلى قضية التفريد باستخدام استراتيجيات التعلم عند تعليم الطلبة موضع حالة الدراسة؛ حيث تُحُقِّق من طرق وأساليب التعليم التي يستخدمها المعلمون في تعليم الطالبين موضع الدراسة، من خلال عرض أهم استراتيجيات التعليم على المعلم أو المعلمة موضع المقابلة، مع إعطاء خمسة اختيارات على شكل أرقام لكل استراتيجية لقياس مدى الاستخدام، حيث إن الرقم 1 يدل على عدم الاستخدام، ثم تتدرج قوة

الاستخدام حتى تصل إلى الرقم 5، الذي يدل على كثرة الاستخدام. بينت النتائج تنوعًا في استخدام طرق واستراتيجيات التعلم كما يلي:

جدول يوضح إجابات المعلمين والمعلمات، في المقابلة على المدى الذي يستخدمونه في استراتيجيات التعلم

قياس استخدام استراتيجيات التعلم عند المعلم					
الرقم	البند	المعلم الأول (أحمد)	المعلم الثاني (أحمد)	المعلم الثالث (خالد)	المعلم الرابع (خالد)
1	إلى أي مدى تستخدم طريقة الإلقاء المباشر في دروسك حيث تقوم بإلقاء الدرس على الطالب موضع دراسة الحالة على شكل محاضرة تكون فيها المتحدث الأساسي بينما يأخذ الطالب دور المستمع	3	4	4	5
2	إلى أي مدى تستخدم طريقة النقاش مع الطالب موضع دراسة الحالة في دروسك حيث تسمح للطالب بمناقشة موضوع الدرس معك أو مع زملاءه وطرح الأسئلة وابداء الرأي على شكل حوار داخل الفصل	3	2	3	4
3	إلى أي مدى تستخدم طريقة الدراما أو التمثيل في دروسك حيث تقوم بتوصيل الدرس من خلال تمثيلية أو مشهد درامي يشارك فيه الطالب موضع دراسة الحالة	3	3	4	3
4	إلى أي مدى تستخدم طريقة المحاكاة في دروسك (حيث تقوم بتقليد المهارة المراد تعلمها أمام الطالب موضع دراسة الحالة بشكل عملي ثم تطلب منه أن يؤديها كما أديتها أمامه)	5	5	4	3
5	إلى أي مدى تستخدم طريقة الخريطة الذهنية في دروسك (حيث تقوم بتلخيص الدرس على شكل رسمة واحدة فقط تحتوي على جميع المعلومات المراد تعلمها في الدرس الواحد بشكل مختصر)	1	1	4	2

جدول (5)

قياس استخدام استراتيجيات التعلم عند المعلم

الرقم	البند	المعلم الأول (أحمد)	المعلم الثاني (أحمد)	المعلم الثالث (خالد)	المعلم الرابع (خالد)
6	إلى أي مدى تستخدم طريقة المحاولة والخطأ في دروسك، (حيث تطلب من الطالب موضع دراسة الحالة أن يجرب المهارة المراد تعلمها، بهدف التجربة والخطأ حتى يتعلم هذه المهارة)؟	5	3	4	3
7	إلى أي مدى تستخدم طريقة تحليل المهام في دروسك (حيث تقوم بتجزئة المهارة الأساسية المراد تعلمها على شكل خطوات صغيرة لتبسيطها، حتى يتمكن الطالب موضع دراسة الحالة من فهم المهارة الأساسية)؟	5	3	4	5
8	إلى أي مدى تستخدم طريقة اللعب في دروسك (حيث تقوم باختيار لعبة تربوية يشارك فيها الطالب موضع دراسة الحالة، لتعلم المهارة المراد تعلمها)؟	5	4	4	4
9	إلى أي مدى تستخدم طريقة القصة في دروسك (حيث تقوم بقراءة أو تلاوة قصة على الطالب موضع دراسة الحالة، لهدف تعلم بعض المعلومات المراد تعلمها بالدرس)؟	4	3	4	3
10	إلى أي مدى تستخدم طريقة التعلم التعاوني في دروسك (حيث تقوم بتوزيع الطلبة على شكل مجموعات، ثم تطلب من كل مجموعة أداء مهمة تعليمية، وذلك لهدف تبادل الأفكار بين أفراد المجموعة لإنجاز هذه المهمة)؟	1	2	3	3
11	إلى أي مدى تستخدم طريقة التعلم الذاتي في دروسك (حيث تطلب من الطالب موضع دراسة الحالة أن يسعى بذاته لتعلم المهارة أو المعلومة المراد تعلمها)؟	1	1	3	2
12	هل يوجد استراتيجيات أو طرق تعلم تستخدمها في دروسك مع الطلبة ولم أذكرها لك؟	نعم	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد

بناء على النتائج في الأعلى؛ فإن هناك تنوعًا في استخدام استراتيجيات التعلم على الطالبين موضع دراسة الحالة، وهذا يعزز مفهوم تفريد التعليم، حيث إن أحد شروط هذا المفهوم هو التنوع في استخدام أساليب واستراتيجيات التعلم، حتى تتناسب وتتلاءم مع حاجات المتعلمين المختلفة، كما يدل الجدول في الأعلى أن معلمَي أحمد يستخدمان معه أغلب الطرق بشكل متوسط إلى كبير، ما عدا طريقة التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والخريطة الذهنية، وطريقة النقاش، وقد يكون ذلك بسبب أن هذه الطرق قد لا تتناسب مع طفل من ذوي التوحد الشديد مثل أحمد، أما معلما الطالب خالد فقد دلت إجاباتهما بأنهما يستخدمان جميع الطرق المذكورة بشكل متوسط إلى كبير، أما طريقة التعلم الذاتي فقد سجلت أقل مستوى من الاستخدام مع معلمي خالد.

كذلك دلت إجابة معلمي خالد على أنهما يفضلان التنوع في طرق تناول المعلومات والخبرات، من خلال استخدام استراتيجيات مختلفة، فقد قالت إحداهما:

" المعلمة: خالد يمل بسرعة من الأنشطة الدسمة، لهذا أنا أعطيه أنشطة مختلفة حتى ما يمل بسرعة.

الباحث: هل تقدمين له هذه الأنشطة بطرق مختلفة أم إن هناك طريقة معينة تفضلين دائمًا استخدامها؟

المعلمة: أنا عادة أشرح له الدرس، وأبين له المهارة، وأطبقها أمامه، حتى يكتسبها، طبعًا هذا يأخذ وقتًا، بس ما أعتمد على طريقة وحدة، أستخدم طرقًا متنوعة، مثلًا ساعات أستخدم الألعاب، ساعات أقول له قصة وهكذا. "

أما معلما الطالب خالد فقد أكدا على ضرورة التنوع في استراتيجيات التعلم، لكن أحدهما أضاف نقطة مهمة حين سؤالي له ما إذا كانت هناك استراتيجيات لم أسأله عنها، قال:

" المعلم: هذه الاستراتيجيات قد تنفع لإيصال الخبرات الأكاديمية، ولكن خالد يحتاج إلى استراتيجيات في تعديل السلوك، أنا أستخدم معه أكثر من طريقة واستراتيجية في تعديل السلوك، أحيانًا أستخدم التعزيز، وأحيانًا العقاب الرمزي، أحيانًا أحاول أطفئ السلوك غير الجيد من خلال التجاهل، وأحيانًا من خلال إني أتدخل بشكل مباشر وأعطيه إرشادات مباشرة"

جميع إجابات المعلمين والمعلمات، تدل على أن هناك تنوعًا واختلافًا في استخدام استراتيجيات التعلم بين الطالبين موضع الدرسة، لكن تحليل الملاحظة الصفية نصف المقيدة، دل على عدم وجود تنوع أو اختلاف كبير بين الطرق أو الاستراتيجيات، التي يستخدمها المعلمون في تعليم الطفلين موضع الدراسة، حيث إن تحليل المعلومات والبيانات التي حُصِل عليها من الملاحظة الصفية نصف المقيدة مبني على طريقة تكرار الرموز cods، والذي أشار إلى كثرة استخدام طريقة المحاكاة والتلقين، وأحيانًا اللعب من خلال التعلم الفردي كما يلي:

جدول (6)

تكرار الرموز النهائي من خلال الملاحظة الصفية التي أُخذت خلال ثمانية أيام

المعلم الرمز	المعلم الأول (أحمد)	المعلم الثاني (أحمد)	المعلمة الأولى (خالد)	المعلمة الثانية (خالد)
استخدام المحاكاة	12	17	9	14
استخدام الألعاب	5	3	3	8
تحليل المهام	2	1	1	1
استخدام الموسيقى	1	0	0	0
استخدام التجربة	0	0	0	1
تعليم فردي one to one	21	32	27	18
استخدام التعليم التعاوني	0	0	0	1

الجدول بالأعلى يوضح مدى تكرار عناوين أو رموز المواضيع الدقيقة في نص الملاحظات التي كتبها الباحث، خلال حضوره لدروس الطلبة موضع دراسة الحالة، على مدى 8 أيام. تبعًا للأرقام الموجودة في الجدول، يتضح أن نص الملاحظات كان يتكرر فيه موضوع التعليم الفردي واحد إلى واحد، حيث إن أغلب الحصص المدرسية المقدمة للطلبة كانت على شكل تعليم فردي، حيث يقوم المعلم بالجلوس مع الطالب على شكل واحد إلى واحد، ويقدم له الدرس، بالتالي سجل رمز التعليم الفردي النصاب الأكبر من عدد تكراره في نص الملاحظات الصفية، ويتضح من الجدول أيضًا أن المعلمين والمعلمات، كانوا يستخدمون طريقة تحليل المهام، ذلك أن طبيعة التحضيرات التي يقوم بها المعلمون لتقديم خبرة معينة هي أسبوعية، أي إن المعلم يقدم للطالب الخبرة المطلوب إتقانها خلال أسبوع دراسي على أقل تقدير، هذه المدة تساعد المعلم على تجزئة الخبرة إلى مهام صغيرة، حتى يتقن كل واحدة منها، بالتالي يحقق المهارة الرئيسية المطلوبة منه، كما قال معلم الطالب أحمد:

" المعلم: أنا أقوم بالتحضير الأسبوعي لكل خبرة، كل خبرة عندي لها أسبوع، وبعدها أنظر إذا تحققت الأهداف أنتقل إلى الخبرة التي بعدها، إذا لم تتحقق الأهداف أستمر بالخبرة نفسها.

الباحث: إذًا هناك مرونة بالوقت.

المعلم: نعم، لهذا أنا أقسم الخبرة إلى أجزاء بسيطة، مثل ما أنت رأيت في الدرس، قمت بتقسيم خبرة صحتي وسلامتي إلى عدة مهام، واليوم أنت شاهدت كيف كان أحمد يصنف الأكل الصحي من الأكل غير الصحي، وهذه المهارة كانت نتيجة أسابيع من التعليم، مقسمة على شكل خبرات صغيرة."

كذلك بيت الملاحظة أن المعلمين والمعلمات، استخدموا طريقة المحاكاة، وطريقة اللعب، وقد تشارك في هذه النتيجة معلمو أحمد وخالد، حيث أظهرت الملاحظة عدم وجود فروق كبيرة في استخدام استراتيجيات التعليم بين معلمي أحمد ومعلمي خالد، حيث إن الطرق المستخدمة مع الطالبين ترتكز على التعليم الفردي، وتحليل المهام، واللعب، والمحاكاة، أما الطرق الثانية فقط كانت تستخدم بشكل بسيط جدًّا، على سبيل المثال معلم الطالب أحمد قد استخدم الموسيقى لإيصال معنى خبرة معينة، كما أشارت الملاحظة:

" في الحصة الثالثة ... المعلم جالس مع الطالب على شكل تعليم فردي واحد إلى واحد، ثم سأل المعلم أحمد ما إذا أراد الغناء، ثم ذهب المعلم إلى جهاز الأورغ، وعزف عليه لحنًا، ثم بدأ

يغني أغنية عن ضرورة النوم مبكرًا والاستيقاظ مبكرًا، وتفريش الأسنان الصبح، والذهاب للمدرسة، ولا تنس حقيبة المدرسة. على شكل أداء غنائي ممتع"

في نهاية الحصة قمت بسؤال المعلم ما إذا كان عرضه الموسيقي جزءًا من الخطة التربوية الفردية للطالب أحمد، فكانت إجابته كالتالي:

" هذا كان اجتهادًا شخصيًّا مني، ولا توجد خطة تربوية فردية مثل ما أنت فاهمها، أقصد خطة تربوية فردية حقيقية، ولكن أنا آخذ الأهداف من المشرف، وبعدها أقوم بتقديمها لأحمد بطريقتي الخاصة، فلا يوجد إطار ثابت أو ملزم".

على الرغم من استخدام معلم أحمد لطريقة الموسيقى والغناء في الدرس، فإن الملاحظة الصفية لم تشهد تكرارًا لهذه الطريقة بين المعلمين والمعلمات، إلا مرة واحدة فقط، كذلك طريقة التجربة التي قامت بها معلمة الطالب خالد، بالتالي يمكن تلخيص النتيجة على أن الطريقة المتفق عليها والمستخدمة بكثرة هي طريقة التعليم الفردي، ومن بعدها طريقة المحاكاة، واللعب، وتحليل المهام، أما طريقتا التجربة والموسيقى فقد استخدمتا بشكل بسيط جدًّا، ولم تشهد الملاحظة استخدام طريقة التعليم التعاوني، أو طريقة القصة، أو طريقة المحاولة والخطأ، أو طريقة الخريطة الذهنية، أو طريقة التمثيل أو الدراما، أو النقاش، أو الإلقاء، كما أظهرت نتائج المقابلة المقيدة من قبل.

ثالثًا: هل توجد خطة تربوية فردية لطالب من ذوي التوحد البسيط ممن لديهم قدرات مدرسية مرتفعة، تختلف عن الخطة التربوية الفردية لطالب من ذوي التوحد الشديد ممن لديهم قدرات مدرسية منخفضة؟

كما أشارت النتائج بالأعلى إلى أن البرنامج الدراسي المستخدم في مدرسة السلوك التوحدي هو برنامج الـ Portage، والذي يقدم خبرات تبدأ بالبسيطة، كالعناية بالذات، وتنتهي بالخبرات التمهيدية الماقبل أكاديمية، من ثَم يُنظَر في قدرات الطالب الفردية ومستواه الحالي، حتى يُختار المستوى المناسب له من مستويات برنامج Portage الدراسي. هذه الطريقة تتوافق وتتلاءم مع أول خطوات الخطة التربوية الفردية، وهي تحديد مستوى الطالب الحالي بناءً على قدراته، ومن ثَم تحديد احتياجاته التي من خلالها تُحدَّد الأهداف أو الخبرات، في حال استخدام برنامج Portage. لكن النتائج بينت أن النظام المستخدم في المدرسة لا يتطابق مع كل الخطوات المتعارف عليها في الخطة التربوية الفردية، وهذا ما أشارت إليه مقابلة معلمة الطالب خالد عندما سألتها عن الآلية التي تستخدمها لتخطيط أو تصميم الدروس التي تقدمها للطالب خالد، حيث قالت:

"المعلمة: احنا في المدرسة نظام التحضير عندنا أسبوعي، يعطونا الخبرات الي لازم نقدمها للطالب ونحضر لها لمدة أسبوع.

الباحث: آسف على المقاطعة، لكن من يعطيك الخبرات؟

المعلمة: المشرفة المسؤولة عنا، هي تعطينا الخبرات على حسب مستوى الطالب، والخبرات التي اجتازها.

الباحث: نعم.

المعلمة: أنا أقدم له الخبرة بطريقتي، أحضر لها وأصمم له أنشطة وهكذا.

الباحث: مم يتكون التحضير؟ هل ممكن آخذ نسخة من التحضير؟

المعلمة: التحضير عادي، يتكون من اسم الخبرة، وأهداف الدرس، وجدول مقسم في كل يوم، تكتب كيف سوف تبدأ الدرس، وما هي الوسائل المستخدمة؟ وهكذا، هذا إجراء مطلوب منا نعمله بشكل أسبوعي، وسوف أعطيك نسخة من تحضيري."

بعد أن نظرت للتحضير تبين أن إطاره وبنوده لا تختلف أبدًا عن التحضير الذي يستخدمه أي معلم في التعليم العام، الفارق الوحيد هو أن التحضير كان يحتوي على جدول تحضير أسبوعي جاهز مقدم من المدرسة للمعلمين، وهو أشبه بنموذج جهاز يتم تعبئة فراغاته، حيث يُطلب من المعلم أن يكتب مجال الخبرة المقدمة بسطر واحد فقط، الهدف طويل المدى بسطر واحد، الهدف السلوكي بسطر واحد، أما القسم الثاني من الجدول فيتطلب من المعلم أن يكتب ما يلي: التقنيات التربوية، وصف لورقة النشاط، ونوع المساعدة المقدمة، وكل هذه الطلبات يفترض أن يصفها المعلم في مربع صغير لا يكفي إلا لبضع كلمات، عندما سألت المعلمة ما إذا كانت هناك خطة تربوية مفصلة تستند عليها في تحضيرها الأسبوعي أجابت: "*نظام الـ Portage هو بمثابة خطة تربوية فردية؛ لأنه لا يعتمد على عمر الطالب، ولكن هو يعتمد على قدرة الطفل وخبراته*"، كذلك عندما سألت معلم الطالب أحمد ما إذا كانت احتياجات الطالب أحمد الفردية مكتوبة في ورقة رسمية، تعتبر بمثابة الخطة التربوية الفردية؟ أجاب: "*لا يوجد ورقة يكتب فيها حاجات أحمد الفردية، ولكن نحن نعرفها من باب الخبرة، أنا أدرس أحمد من زمان، واكتشفت حاجاته، وعرفتها*". كذلك كانت الإجابة عندما سألت معلم الطالب أحمد ما إذا كان هنالك سجل أو أي ورقة رسمية مكتوب فيها الأساليب التعليمية التي تتناسب مع حاجات أحمد الفردية، فقال: "*لا يوجد سوى تحضيري الخاص للدروس، أما الأمور الأخرى فهي في ملف أحمد عند الاختصاصية النفسية، مثل نتائج اختبار CARS وغيره من المعلومات*"، هذه الإجابة دفعت الباحث لسؤال الاختصاصية النفسية لتزويده بالأوراق التي تتعلق بحاجة أحمد التعليمية، والبرامج والأساليب المقترحة على المعلم لاستخدامها لتوصيل خبرات لأحمد، ولكن كل ما تم الحصول عليه هي تقارير مدرسية سنوية وفصلية، وكذلك نتائج اختبار CARS، ولم يكن هنالك أي وثيقة تتحدث عن احتياجات أحمد التعليمية الخاصة بشكل واضح ومباشر، والطرق والبرامج والأساليب والاستراتيجيات المقترحة لتعليم أحمد، وطرق التقييم الخاصة به، وآلية التقويم. بالتالي استنتجت أنه لا توجد هناك خطة تربوية فردية مكتوبة للطلبة، على الرغم من وجود تنوع في تقديم الخبرات للأطفال في العمر الواحد بناءً على قدراتهم وخبراتهم.

المناقشة:

في هذا القسم سوف تُلخَّص جميع النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتبيان مدى إسهام هذه النتائج في حقل التربية الخاصة، والتطبيقات الممكنة لنتائج الدراسة. هذه الدراسة تناولت ست قضايا أساسية، تتمثل في وعي المعلمين والمعلمات، في مدرسة التوحد تجاه مبدأ تفريد التعليم، ومدى تطبيقهم لهذا المبدأ، ومدى معرفتهم لأسس الخطة التربوية الفردية، كذلك تطرقت الدراسة للتحقق العميق في المدى الذي يُطبَّق فيه مبدأ تفريد التعليم، من حيث الأنشطة، واستراتيجيات التعلم، واستخدام الخطط التربوية الفردية، وطرق تحضير المعلم، وتخطيطه للدروس التي يقدمها للطلبة، وذلك على حالتين من أطفال التوحد؛ الأولى من ذوي القدرات المنخفضة، والثانية من ذوي القدرات المرتفعة. كلاهما يتشاركان في العمر ذاته. دلت النتائج على أن المعلمين والمعلمات، لديهم وعي مرتفع بأبعاد مبدأ تفريد التعليم الأربعة، وهذه النتيجة تتطابق مع ما جاءت به دراسة Abbas (2014)، التي أشارت إلى وجود فروقات إحصائية تدل على أن معلمي التربية الخاصة في الكويت لديهم وعي ببنود الخطة التربوية الفردية، والمهارات المطلوب من معلم التربية الخاصة أن يؤديها، مثل مراعاة الفروق الفردية في تخطيطه للدروس، ومعرفة احتياجات المتعلمين الفردية، وتفريد التعليم بالأنشطة والاستراتيجيات، وغيرها. أما عن المدى الذي يطبق فيه المعلمون مبدأ تفريد التعليم، فقد دلت الدراسة الحالية على أن مدى التطبيق يساوي 3.3 من أصل 5 نقاط، وهذا يتفق مع ما جاء به برهان حمادنة، وإسماعيل عاتي في 2018، الذي تطرق إلى واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة معلمي صعوبات التعلم؛ حيث وجدت أن واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية كان مرتفعًا بشكل عام بين المعلمين والمعلمات، (برهان، عاتي، 2018). كذلك دراسة الظفيري وعباس، التي تطرقت إلى مدى تطبيق العاملين في مجال التربية الخاصة في دولة الكويت للخطة التربوية الفردية، ودلت دراستهما على وجود دالة إحصائية مرتفعة في مدى تطبيق الخطة التربوية الفردية للعاملين، الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة (الظفيري، عباس، 2015). لكن الدراسة الحالية لم تكتف باستخدام طريقة الاستبيانات التي تعكس وجهة نظر المعلم على نفسه، أو على ما يقوم به، بل استخدمت أيضًا طريقة الاختبار التحصيلي من خلال عشرة أسئلة، لقياس مدى معرفة المعلمين والمعلمات، بأساسيات الخطة التربوية الفردية، حيث دلت النتائج على مستوى منخفض من المعرفة في هذه الأسس. الحصول على هذه النتيجة جاء مفاجأة؛ حيث إنه كان من المتوقع أن العلاقة بين مستوى وعي المعلمين والمعلمات، وتطبيقاتهم لمبدأ تفريد التعليم من ناحية، ومدى معرفتهم بأسس الخطة التربوية الفردية من ناحية أخرى هي علاقة طردية، لكن النتائج جاءت عكس ذلك، وهذا يعني أن وعي المعلمين والمعلمات، تجاه مبدأ تفريد التعليم لا يعني بالضرورة أنهم يعرفون الأسس الإجرائية للخطة التربوية الفردية، التي تعتبر العصب الأساسي لتطبيق مبدأ تفريد التعليم، وهذا ما كشفت عنه الطرق الكيفية أو النوعية في هذه الدراسة، من خلال دراسة الحالة التي تم اختيارها للكشف عن آلية تطبيق مبدأ تفريد التعليم على حالتين اختيرتا لتكونا دراسة حالة؛ حيث أظهرت النتائج أن أسلوب التعليم في مدرسة السلوك التوحدي قائم على طريقة التعليم الفردي، ولكن التعليم الفردي لا يعني تفريد التعليم، ذلك أن التعليم الفردي هو أن يقوم المعلم بتعليم الطالب بشكل فردي على شكل واحد إلى واحد (العازمي والحوراني 2016).

أما تفريد التعليم فيقصد به أن يتم تعليم كل طالب على حسب احتياجاته الخاصة، بالتالي يتم تصميم برنامج وخطة دراسية تحتوي على احتياجات الطالب الفردية، والأساليب

التي تتناسب مع احتياجات الطالب، والأنشطة وطرق التقويم التي تتلاءم مع قدرات واحتياجات الطالب الفردية.

على الرغم من أن الخبرات التعليمية تقدم بشكل فردي في المدرسة، فإن أساليب التعليم محصورة في مجموعة صغيرة من استراتيجيات التعلم، حيث دلت القرائن بين الحالتين من أطفال التوحد موضع الدراسة أن هناك تشابهًا كبيرًا في الاستراتيجيات، وطرق التدريس المستخدمة بينهما، حيث إنه لا توجد خطة تربوية فردية ترشد المعلم للأسلوب المناسب لكل طفل، إنما يترك ذلك للمعلم واجتهاده في التعليم. دلت النتائج أيضًا على أن هناك جانبًا واحدًا غُطِّي بشكل جزئي في مبادئ الخطة التربوية الفردية، وهو معرفة أو قياس احتياجات الطالب الفردية، حيث يتم ذلك من خلال جهد المعلم فقط، وليس من خلال طريقة اجتماع الخبراء multi agency المعمول بها في أمريكا وأوروبا وأستراليا وكندا (alqallaf, 2015). اجتماع الخبراء يتم من خلاله جمع جميع المختصين في شتى المجالات المتعلقة بجوانب الطفل النمائية، أو النفسية، أو التعليمية، أو الصحية، كالاختصاصي النفسي والاجتماعي والتربوي، ومعلم الطالب، وولي الأمر، وحتى الطبيب المشرف على حالة الطفل الصحية، حيث يجتمعون جميعًا على طاولة واحدة، ليحدد كل واحد منهم حاجة الطفل، ومن ثَم يُتوصَّل إلى صورة متكاملة عن حاجة هذا الطفل، والطرق المناسبة لتقديم الخدمات التعليمية له (ibid). هذه الطريقة غير معمول بها في مدرسة السلوك التوحدي، بل إنه لا توجد خطة تربوية فردية مكتوبة، إنما يقوم المعلم بتحضير أسبوعي لخبرة معينة، بناءً على برنامج Portage، وهو برنامج يساعد على تفريد الخبرات، ولكنه لا يساعد على تفريد تعليم هذه الخبرات، والتنوع في طرق تقديمها، والتنوع في طرق قياسها بناءً على حاجة المتعلم الفردية، لذا لا يمكن استبدال وجود الخطة التربوية الفردية في برنامج Portage، ولكن يمكن تعزيز الخطة التربوية الفردية في هذا البرنامج.

اعتقاد المعلمين والمعلمات، بأن التعليم الفردي يمثل تفريد التعليم، واعتقادهم أيضًا أن برنامج ال Portage هو تطبيق عملي للخطة التربوية الفردية، قد يكون هو السبب في أن نتيجة وعيهم تجاه مبدأ تفريد التعليم لا تتناسب مع معرفتهم الحقيقية لخطوات الخطة التربوية الفردية، حيث إنه يتضح من النتائج أن المعلمين والمعلمات، لا يطبقون الخطة التربوية الفردية، ولا يعرفون أساسياتها، وفي نفس الوقت هم يعتقدون أن الممارسات التي يقومون بها تعتبر تطبيقًا منهجيًّا للخطة التربوية الفردية.

التوصيات:

نتائج هذه الدراسة كشفت عن مشكلة فعلية في آلية تعليم الأطفال ذوي التوحد، في مدرسة السلوك التوحدي في دولة الكويت، وبناءً على نتائج الدراسة ومناقشتها تُوصِّل إلى التوصيات التالية:

1- ضرورة اكتساب المعلمين والمعلمات، العاملين في القطاع التعليمي النوعي، لتعليم الأطفال من ذوي التوحد، المعرفة الكافية بالأسس والخطوات الإجرائية والفنية، لتطبيق الخطة التربوية الفردية، من خلال دورات تدريبية تُقدَّم من مختصين في مناهج التربية الخاصة وطرق التدريس، التي ترتكز على مبدأ تفريد التعليم.

2- على المعلمين والمعلمات، أن يفرقوا بين مبدأ تفريد التعليم وبين استراتيجية التعليم الفردي، وهذه المسؤولية قد تُعطى للمشرفين المسؤولين عن المعلمين والمعلمات، أو الموجهين؛ حيث إن دورهم مهم جدًّا في زيادة وعي المعلم، وتقويم أدائه.

3- إن تطبيق الخطة التربوية الفردية لا يمكن أن يكون من خلال مبادرات شخصية، ولكن يجب أن يُقَرّ هذا النظام من خلال وزارة التربية، حيث يتم عمل مركز خاص للتشخيص، والذي يحتوي على مجلس اجتماع الخبراء multi agency، والذي يقوم بدوره بإعداد الخطة التربوية الفردية، حيث إن هذه المهمة لا يجب أن توكل للمعلم وحده، او الاختصاصي النفسي وحده.

4- إن برنامج Portage المستخدم في مدرسة السلوك التوحدي هو المنهج المعتمد في تعليم الخبرات، والتي تُعطى للمعلم حتى يقدمها بنفسه وبخبرته الشخصية، لكن هذا النظام لن يحقق مبدأ تفريد التعليم، بالتالي يجب تطبيق الخطة التربوية الفردية، على أن تكون هذه الخطة هي المنهج التعليمي للطفل، بالاستعانة بمستويات خبرات نظام Portage، وليس العكس كما هو حاصل في مدرسة السلوك التوحدي.

المراجع

المراجع العربية:

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2011). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ط 3. عمان: دار الفكر.

الإدارة المركزية للإحصاء. (2019/2018). النشرة السنوية لاحصاءات التعليم. الكويت

السكارنة، محمد (2009). اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة للمعاقين عقليا في منطقة عمان. دراسات تربوية واجتماعية-مصر. 15، 179- 199 .

الظفيري، نواف. عباس، زينب (2015). دراسة الفروق في تطبيق الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة بدولة الكويت. مجلة التربية 146 (2) 124-103.

القلاف، بدر والسهو، حامد والموسوي، هاشمية (2020) مدى وعي معلمي التربية الخاصة بمبدأ وأبعاد تفريد التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مقبول للنشر.

بلال، إرم (2013). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

جمادنة، برهان. عاتى، إسماعيل (2018). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمى صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل 6 (25) 336-294.

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

خير الله، سحر. القحطاني محمد (2017). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس 90، 95-50

الحوراني، محمد. العازمي، مناحي (2016). استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. الكويت: الدر الأكادمية للنشر والتوزيع

مجلس الأمة الكويتي. (2010). القانون رقم 8 لسنة 2010بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. دولة الكويت

وفاء على الشامي (2004). سمات التوحد، مجلة الجمعية الخيرية النسوية، مركز جدة للتوحد.

وزارة التربية (2017). إدارة مدارس التربية الخاصة. دولة الكويت

المراجع العربية مترجمة:

Al-Khatib, Jamal and Al-Hadidi, Mona (2011). *Strategies for teaching students with special needs (3rd Ed)*. Dar Al-Fikr.

Central Department of Statistics. (2018/2019). *Annual bulletin of education statistics.* Kuwait.

Al-Sakarneh, Mohammad (2009). Attitudes of female teachers towards the individual educational plan in special education centers for the mentally handicapped in the Amman region. *Educational and Social Studies - Egypt. 15*, 199-179.

Al-Dhafiri, Nawaf; Abbas, Zainab (2015). A study of the differences in the application of the individual educational plan in the light of some demographic variables among workers with special needs in the State of Kuwait. *Journal of Education, 146*(2), 124-103.

Al-Qallaf, Badr; Al-Sahu, Hamed; Al-Mousawi, Hashimiya (2020) The extent of awareness of special education teachers with the principle and dimensions of the uniqueness of education for students with special needs in the State of Kuwait. *The Arab Journal of Science and Research Publication.* Acceptable for Publication.

Bilal, Iram (2013). *The effectiveness of the individual educational plan in teaching receptive language skills to children with Down syndrome,* Master's Thesis. Damascus University.

Jamadna, Burhan; Atti, Ismail (2018). The status-quo of applying the individual educational plan from the Viewpoint of teachers of learning difficulties. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6*(25) 336-294.

Hamidi, Muayyad (2013). The degree of application of the individual educational plan in autism programs from the viewpoint of autism teachers in the city of Jeddah. *Specialized International Journal, 2*(12) 1117-1135.

Khair Allah, Sahar; Al-Qahtani, Mohammed (2017). Obstacles of implementing the individual educational plan for people with autism as perceived by employees and their relationship to some variables in Tabuk, Saudi Arabia. *Arabic Studies in Education and Psychology, 90*, 95-50.

Hourani, Mohammed; Al-Azmi, Manahi (2016). *Strategies for dealing with people with special needs.* Al-Dur Academy for Publishing and Distribution.

Kuwait National Assembly. (2010). *Law No. 8 of 2010 regarding the rights of persons with disabilities.* Kuwait

Wafaa, Ali Shami (2004). *Autism traits, Journal of the Women's Charitable Society*, Jeddah Autism Center.

Ministry of Education (2017). *Administration of special education schools*. Kuwait

المراجع الأجنبية:

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

Alqallaf, B. (2015). The Social Participation of Children Identified as Having Moderate Learning Difficulties/Slow Learning and the Different Ways of Assessing Such Children in Kuwait and England (a comparative study).

American Psychiatric Association. (2000). Substance abuse. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. text revision). Washington, D.C: Author.

Abbas, Zainab (2014). Examining special education teachers' knowledge and skills regarding the IEP document and process in the State of Kuwait: An exploratory investigation (UN published doctoral dissertation). Available from ProQest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3628804).

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.

Bryman, A. (2004). Social research methods. 2nd ed. UK. Oxford University 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.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education (5th ed.). USA: RoutledgeFalmer.

Council Exceptional Children. (2009). *What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines*. Arlington, VA: Council Exceptional Children.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education (5th ed.). USA: RoutledgeFalmer.

Kamens, M. (2004). Learning to Write IEPs: A Personalized, Reflective Approach for Preservice Teachers. *Intervention in School and Clinic*. 40 (2): 76–10.

Marsh, C.J. (2009) Key Concept for Understanding Curriculum. London: Routledge.

Mayer, J.L., Hannent, I., & Heaton, P.F. (2014) Mapping the developmental trajectory and correlates of enhanced pitch perception on speech processing in adults with ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders. DOI: 10.1007/s10803-014-2207-6.

Plano Clark, V. & Creswell, J. (2008) The mixed methods reader. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pallant, J., (2010). *SPSS survival manual A step by step guide to data analysis using the SPSS program*. 4th Edition, McGraw Hill, New York.

Taylor-Powell, E. and Renner, M. (2003). Analyzing qualitative data. Madison, WI: University of Wisconsin Extension

Vangoidsenhoven, S., Vastmans, K., Ghesquiere, P., & Maes, B. (2001). Knelpunten in de typologie van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen [Limitations in the typology of the special education system in Flanders]. Leuven: Centrum voor orthopedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven.

Wellington, J. (2000). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.

World Health Organaization. (2019). *Autism spectrum disorders*. Retrieved Feb 22, 2020, from https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Zaid Al-Shammari & Garry Hornby (2019): Special EducationTeachers' 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