

## معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية تعديل المنهج الدراسي واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت

زيد الشمري

جامعة الكويت، دولة الكويت

قُبِل بتاريخ: 2024/09/17

عُدل بتاريخ: 2024/09/15

استلم بتاريخ: 2023/02/10

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت؛ وما إذا كانت تختلف باختلاف المتغيرات الديموغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم مقياس معرفة عملية التعديل والاستعداد لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج في الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (228) من معلمات صفوف التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص تتراوح بين المتوسطة إلى المرتفعة، وأن مستوى الاستعداد لتطبيق عملية التعديل جاء مرتفعاً، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح تخصص التربية الخاصة. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت توصيات عدة، منها توجيه القائمين في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت إلى تكثيف دورات التطوير المهني لمعلمات صفوف التربية الخاصة ذوات تخصص المؤهل العلمي بالمناهج وطرق التدريس، وبرامج إعداد المعلمين في الكويت لضرورة مراجعة صحائف التخرج وتطويرها، وذلك لتعزيز الجوانب المعرفية والمهارية الخاصة بعملية التعديل للتمكن من تطوير المنهج التعليمي الخاص بنجاح.

الكلمات المفتاحية: معلمات التربية الخاصة، عملية التعديل، المنهج التعليمي الخاص، مدارس الدمج، الكويت

### Special Education Classroom Teachers' Knowledge and Willingness in the Modification Process of Special Educational Curriculum for Students with Special Needs in Inclusion Schools in Kuwait

Zaid Al-Shammari

Kuwait University, Kuwait

Received: 10/02/2023

Modified: 15/09/2024

Accepted: 17/09/2024

**Abstract:** The study aimed to reveal the level to which special education classroom teachers' knowledge and willingness in the modification process of special educational curriculum for students with special needs in inclusion schools in Kuwait; and whether it varies according to demographic variables. And to achieve the study purposes, a questionnaire for of knowledge and willingness of modification process of special educational curriculum from the point of view of special education classroom teachers was used. A sample of 228 special education classroom teachers selected. Results showed that the level of special education classroom teachers' knowledge about the modification process for developing the special educational curriculum ranged from medium to high, and that the level of readiness to implement the modification process was high, and that there were statistically significant differences attributed to the variable of educational qualification in favor to special education major. In light of the results, recommendations were provided, including directing those in charge of elementary inclusion schools in Kuwait to intensify professional development courses for special education classroom teachers with specializations in curricula and teaching methods, and teacher preparation programs in Kuwait regarding the necessity of reviewing and developing graduation major-sheets, in order to enhance the knowledge and skill aspects for the modification process to be able to develop the special educational curriculum successfully.

**Keywords:** Special education teachers, modification process, special educational curriculum, inclusion schools, Kuwait.

**Email:** \* zaid.alshammari@ku.edu.kw

## مقدمة

التعليمي الخاص بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مراعاة لقدراتهم واحتياجاتهم (Lozano et al., 2024)؛ إلا أن التغييرات الكبيرة التي تؤول إلى تخفيض أكبر في أهداف التعلم نتيجة التعديلات على المنهج التعليمي العام، قد تؤدي إلى آثار سلبية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتحصيلهم الأكاديمي (Greber et al., 2017).

وقد أشارت العديد من الدراسات على المستوى العالمي، ومنها على سبيل المثال دراسة لازانو وآخرين (Lozano et al., 2024) ودراسات عربية أخرى منها دراسة سماح (2013) نحو أهمية عملية التعديل وأثرها على تحسين عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج (Strogilos et al., 2021)، وفهم تأثيرها على تحسين خبرات تعلمهم (Strogilos et al., 2018)، وكيفية تطبيقها للوصول إلى مناهج التعليم العام بنجاح (الطيار والنجار، 2018)، وعملها للوصول والتفاعل بصورة فعالة بما يتوافق مع المناهج العامة وتعزيز فرص التفاعل الاجتماعي (Mummaw, 2010)؛ وذلك بهدف تقديم الدعم والخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة المناسبة، متضمنة تصميم الأنشطة والبيئات التعليمية وفقاً لتنوع القدرات والاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لضمان مشاركتهم، ونجاح تعليمهم في مدارس الدمج (Booth & Ainscow, 2011).

كما أن لعملية تعديل المنهج الدراسي أهدافاً أخرى، ومن أهمها: تبسيط المحتوى، وخفض مستوى التوقعات بشأن ما سيتم تعلمه مقارنة بالأقران، وتعديل البيئة التعليمية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف اندماجهم في التعليم العام، والتقليل من صعوبات وحجم العبء الدراسي عليهم (Malm, 2019; Morin, 2020)، وكذلك تمكين المعلمين من تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم في مدارس التعليم العام (Minsin et al., 2021).

وتتكون عملية تعديل المنهج الدراسي لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من عدة تغييرات على المحتوى الدراسي والمهارات (Tello, 2023)، والتي تتمثل في تقليل عدد المشكلات أو عدد الأسئلة في الاختبار، واستخدام لغة مبسطة لعناصر الاختبار، والسماح بالدعم الإملائي باستخدام برنامج التدقيق الإملائي؛ ولذلك تتطلب عملية التعديل على المنهج التعليمي

أصبحت عملية تعديل المنهج الدراسي (Modification) لمناهج التعليم العام جزءاً أساسياً من تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، والتي حظيت باهتمام التربويين والباحثين عالمياً؛ خاصة أنها عملية ذات إجراءات وممارسات معقدة. وقد ظهرت عملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج منذ بدء العمل بقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) في مدارس التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد اشترطت اليونسكو إجراء عملية التعديل على المناهج التعليمية العامة وجعلها أكثر استجابة لمختلف احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (UNESCO, 2005). ولهذا أصبح تطوير المنهج التعليمي الخاص من الممارسات الرئيسية لنجاح تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج (Gelle & Dirie, 2023)، لا سيما وأن التعليم بمدارس الدمج يختلف عن التعليم بمدارس التعليم العام، حيث لوحظ التحول نحو الممارسات الأقل فصلاً في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Strogilos et al., 2021)، والتي تتطلب أن يكون تصميمها طبقاً لقدراتهم واحتياجاتهم من منظور التعليم الشامل (UNESCO, 1994, 2020)؛ مما يستدعي تطوير قدرات ومهارات القائمين عليها للتمكن من تعديل مناهج التعليم العام (Aglazor, 2019)، خاصة وأن هناك تفاوتاً في وجهات نظر المعلمين وقدراتهم.

وفي الكويت، ظهر الاهتمام بتطوير المناهج والبرامج التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فور صدور القانون رقم (10) لسنة (2008) في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث التزمت وزارة التربية بتقديم الخدمات التربوية والوسائل والمناهج التعليمية والتأهيلية التي تتناسب مع قدراتهم المختلفة، وتوفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصة من القادرين على تعديل المناهج والبرامج التعليمية لتلبية احتياجاتهم التعليمية الخاصة.

وفي الإطار النظري، تعود عملية التعديل في جذورها إلى نظرية هيدا طابا (1962) لتطوير المناهج الدراسية (Fitri, 2022)؛ حيث تعمل على إجراء التغييرات المناسبة، التي تستهدف المحتوى التعليمي والمهارات المراد تعليمها وإتقانها وفقاً لأهداف الخطة التعليمية الفردية (McGlynn & Kelly, 2019)، التي يتطلب تنفيذها بنجاح في المنهج

بمحتويات إثنائية ومرنة والتوفيق بينها وبين خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وبدراسة تشودري (Chauhdry, 2021) والتي هدفت إلى الكشف عن تقبل المعلمين واستخدامهم للتعديلات المختلفة في مدارس الدمج بولاية البنجاب في باكستان، حيث استُخدم المنهج الوصفي، وشملت العينة (124) معلماً، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقبل واستخدام المعلمين للتعديلات المختلفة بين المعلمين في المناطق الريفية والمناطق الحضرية، وأن التعديلات الشائعة تعد مناسبة لجميع الطلبة، وأن التعديلات المتعلقة بتقديم المحتوى وتحسين بيئة التعليم كانت الأكثر قبولا واستخداما، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم دورات تدريبية للمعلمين لإعدادهم في التعامل مع التنوع والدمج في المدارس العامة، وتطوير دليل للمعلمين حول التعديلات التعليمية وتقديمها لهم.

وأما دراسة مينسيه وآخرين (Minsin et al., 2021) التي هدفت إلى وصف خصائص المنهج التعليمي لتعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتعديلات التي ترافقه في مدرسة باجانج الابتدائية في إندونيسيا كمدرسة توفر التعليم الشامل، وقد استُخدم المنهج النوعي لتحقيق أهداف الدراسة من خلال تقنيات جمع البيانات باستخدام المقابلات والملاحظة والوثائق، وشملت العينة (70) معلماً، وأظهرت النتائج أن خصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة تمثلت في ستة أنواع وهي (بطء التعلم، ضعف البصر، التوحد، الشلل الدماغي، صعوبات النطق، الصم والبكم). كما أظهرت النتائج أن المدرسة تستخدم منهجاً للتكيف والتعديل مصمماً خصيصاً وفقاً لاحتياجات الطفل تم تعديله وتكييفه وفقاً لمرحلة قدرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان هذا التعديل في المواد والأساليب التعليمية.

كما هدفت دراسة ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al., 2021) إلى الكشف عن العوامل التي تساهم في تطوير تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأنواع تعديلات المنهج التعليمي بصفوف الدمج في المدارس الابتدائية بسنغافورة، حيث استخدم المنهج النوعي، وتكونت العينة من (13) معلماً ومساعدات معلمين، أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا يعتمدون بصورة رئيسة على التعديلات في التعليم الصفي، وبشكل جزئي على التعديلات في المنهج واستخدام البدائل، بالإضافة إلى وجود عوائق في حجم الصف والمناهج والاختبارات الوطنية، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم

العام إجراء بعض التعديلات التغييرية، ليكون منهجاً تعليمياً خاصاً بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج (McGlynn & Kelly, 2019). ولعملية التعداد أدوات تساعد المعلمين على جعل بيئة التعلم في متناول جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Sandall et al., 2019)، وتنفيذها لتلبية احتياجات الطلبة بمن فهم ذوي الإعاقة (Forlin & Chambers, 2011)؛ مما يشير إلى أن برامج إعداد المعلمين تساهم في تمكين مخرجاتها من تعديل المناهج التعليمية العامة وفقاً لقدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج (Amoako et al., 2021).

وقد كشف العديد من نتائج الدراسات السابقة عن معرفة واستعداد معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد أشارت دراسة كورث وكيجان بأن معلمات صفوف التربية الخاصة يطبقن التعديلات أكثر من معلمي التعليم العام (Kurth & Keegan, 2012)، بينما أظهرت توقعات المعلمين متحيزة بصورة سلبية نحو القدرة المعرفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعلمون المنهج التعليمي المعدل (Greber et al., 2017; Sahli, 2022)؛ ولذلك فإن الكثير من مدارس الدمج فشلت في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة عدم إدراك احتياجاتها للدعم عبر تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لهم (Gibson & Kendall, 2010)، مما يتطلب إزالة العوائق التي تحول دون تنفيذ عملية التعديل في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج والتي تعتمد إلى حد كبير على معرفة المعلمين (Pearce et al., 2010).

وفي دراسة الشمري والبلهد (2023) التي هدفت إلى التعرف على أساليب وصول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمناهج التعليم العام والعوامل المؤثرة فيها في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدم منهج البحث الوصفي، وشملت العينة (119) من المعلمين، وأظهرت النتائج أن أساليب وصول هؤلاء الطلبة إلى منهج التعليم العام بما يتعلق بالإضافة والحذف والتعديل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث كانت مرتبة حسب الأكثر استخداماً (الحذف، التعديل، الإضافة)، ووجود فروق دالة إحصائية حول الأساليب الثلاثة (الإضافة، الحذف، التعديل)، وأوصت الدراسة بتضمين مناهج التعليم العام لمحتويات دراسية وأنشطة توائم الاحتياجات الطلابية، وتدعيم أهداف ومحتوى مناهج التعليم العام

وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين لضمان تطوير تعديلات المنهج التعليمي ليكون أكثر فاعلية، وتوفير الدورات التدريبية المتخصصة لتعزيز معرفة المعلمين بالتعديلات اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات.

وأشارت دراسة الطيار والنجار (2018) التي هدفت إلى التعرف إلى إمكانية وصول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمناهج التعليم العام، والتعرف على التعديلات اللازمة في المناهج، وتأثير المتغيرات البيئية في تحقيق الوصول، وأبرز التحديات التي تشكل عقبة أمام تحقيق الوصول في المملكة العربية السعودية، حيث استخدم المنهج الوصفي، وشملت العينة (31) من المعلمين، وقد أظهرت النتائج أن البرامج التربوية المصممة لذوي الإعاقة الفكرية ينبغي أن تكون وفقا لمبادئ التصميم الشامل، وتهدف إلى الوصول للمنهج العام مع مراعاة الاحتياجات الفردية لأفراد هذه الفئة، وإمكانية وصول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام وتحقيق التقدم فيه إذا كان يلي احتياجاتهم، وإجراء التعديلات في المنهج التعليمي لتحقيق الوصول، وفاعلية الإستراتيجيات التدريسية في تحقيق الوصول لمناهج التعليم العام، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الدورات والورش لمعلمي التربية الخاصة وتدريبهم على التعديلات والإستراتيجيات اللازمة لتحقيق الوصول لمناهج التعليم العام.

وأجرى جريش (2017) دراسة هدفت إلى تصني آراء معلمي الدمج نحو قرار الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أبرزها توفير جميع السبل والإمكانات والتجهيزات والمناهج الخاصة التي تيسر العملية التعليمية قبل تنفيذه، بمدارس الدمج التابعة لمحافظة الإسماعيلية في جمهورية مصر العربية، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (100) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وأظهرت النتائج اختلاف المعلمين نحو تدريس مناهج التعليم العام للمعاقين في ظل عدم وضع مناهج خاصة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة تتلاءم مع قدراتهم، وأوصت الدراسة بإجراء البحوث التي تركز على بناء محتوى لبعض المواد الدراسية لكل فئات الدمج.

وأجرى الوابلي والموسى (2016) دراسة هدفت إلى أهمية استخدام إستراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (298) من المعلمين، وقد أظهرت النتائج تأكيد المعلمين لأهمية تطبيق إستراتيجيات تعديل المحتوى في المنهج التعليمي، وعدم وجود فروق دالة لاستجابات

وتطبيق التعديلات في التعليم، وبتبني منهج خالٍ من الاختبارات لتعزيز التنوع في التعديلات بالتعليم، وتحسين مهارات المعلمين في تطبيق التعديلات المناسبة لاحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأيضا في دراسة يونيدا (Yoneda, 2020) والتي هدفت إلى تقييم مدى تطوير النظام التعليمي الشامل في اليابان، وتبع تاريخ الإقامة للأطفال ذوي الإعاقة من عام (1947) إلى عام (2017) باستخدام التقارير والملاحظات والإحصاءات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في وزارات (التعليم، الثقافة، الرياضة، العلوم والتكنولوجيا اليابانية)، والكشف عن التعديلات التي أجريت في المناهج اليابانية للطلبة في المدارس العادية والخاصة؛ حيث تم استخدام المنهج النوعي عن طريق استعراض الأدبيات. أظهرت النتائج تحوُّلاً في تعليم الدمج من التركيز على مكان التعليم إلى التركيز على محتوى التعليم، وأوصت الدراسة بأن يكون هذا التحول قاعدة لانطلاق مرحلة جديدة في إصلاح التعليم.

وأما دراسة الشهري والقروني (2020) التي هدفت إلى التعرف على مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالبرامج الملحقة بالمدارس في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (32) من معلمي طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين توافقوا بدرجة كبيرة على أن أهداف المنهج غير مناسبة وغير مرتبة بشكل منطقي، ولا تراعي الفروق الفردية للطلبة، وبعضها لا يمكن تحقيقها، ولا تتناسب مع الوقت المخصص لها، وأن محتوى المناهج لا يتناسب مع مستوى الطلبة، وإنما يركز على الأشياء المجردة غير المحسوسة ويغفل عن الصور والأشكال التوضيحية، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة تناسب أهداف المنهج لمرحلة نمو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتضمين محتوى المناهج للصور والأشكال التوضيحية المناسبة لهؤلاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وكذلك أشارت دراسة ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al., 2018) التي هدفت إلى وصف وتقييم نوع وجود تعديلات المنهج التعليمي للطلبة ذوي الإعاقات في صفوف التدريس التشاركي بمدارس الدمج في اليونان، باستخدام المنهج المختلط النوعي والكمي، شملت العينة (34) من معلمات صفوف التربية الخاصة والتعليم العام، وقد أظهرت النتائج أن جودة التعديلات كانت منخفضة.

طيف التوحد في المنهج التعليمي العام وتطبيق التعديلات في المنهج التعليمي العام التي يقوم بها معلمو التعليم العام في ثلاث مدارس إعدادية بولاية فلوريدا الأمريكية، حيث استُخدم المنهج التصميمي المختلط الموازي، وشملت العينة (9) معلمين. أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد يعملون بشكل جيد في صفوفهم، وقد لاقوا تقديراً إيجابياً تجاه غيرهم من الطلبة، بالرغم من وجود بعض السلوكيات التي كانت تؤثر على تعلمهم، وتم تطبيق التعديلات بدقة لتلبية احتياجات الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية حول أثر عدم وجود تعديلات في المنهج التعليمي العام على تفاعل الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد مع زملائهم، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية.

ومن خلال ما عُرض في نتائج الدراسات السابقة، يتضح أن هناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها (جريش، 2017؛ الشمري والبلهد، 2023؛ الشهري والقرني، 2020؛ الطيار والنجار، 2018؛ الوابلي والموسى، 2016؛ Ambady & Mathew, 2015; Chauhdry, 2021) كما أن جزءاً منها اعتمد على البحث النوعي باستخدام التحليل والمقابلات والملاحظة (القرني، 2015؛ Minsin et al., 2020؛ Yoneda, 2020؛ Strogilos et al., 2021) وبعضها الآخر استخدم المنهج المختلط (Moore-Abdool, 2011؛ Strogilos et al., 2018).

كما ركزت غالبية الدراسات على المستوى العربي على دور عملية تعديل المناهج التعليم العام لتتوافق مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى المعارف والمعلومات الخاصة بعملية تعديل المنهج التعليمي (الشمري والبلهد، 2023؛ الطيار والنجار، 2018؛ الوابلي والموسى، 2016) وأيضاً على المستوى الأجنبي (Ambady & Mathew, 2015؛ Chauhdry, 2021؛ Minsin et al., 2021؛ Moore-Abdool, 2011؛ Strogilos et al., 2018؛ Strogilos et al., 2020؛ Yoneda, 2021)، واتباع المنهج الوصفي (الشمري والبلهد، 2023؛ الشهري والقرني، 2020؛ الطيار والنجار، 2018؛ Ambady & Mathew, 2015؛ Chauhdry, 2021).

كما أظهرت بعض الدراسات استخدام مناهج التكيف والتعديل ووجود تقبل للتعديلات بالمناهج التعليمية (الوابلي والموسى، 2016؛ Ambady & Mathew, 2015؛ Chauhdry, 2021؛ Minsin et al., 2021؛ Moore-Abdool, 2011؛ Yoneda, 2020)، في حين أن دراسات أخرى أظهرت أن جودة التعديلات للطلبة ذوي الإعاقات

المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة التدريسية والدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تعديل المنهج التعليمي في سياق الدمج الشامل، وتدارك احتياجات هؤلاء الطلبة في المنهج من خلال استخدام إستراتيجيات التعديل للمنهج التعليمي العام.

وهدفت دراسة أمبادي وماتيو (Ambady & Mathew, 2015) إلى الكشف عن مستوى الوعي بتعديل المناهج لذوي الإعاقة الفكرية والاتجاهات نحوها لدى المعلمين والعلاقة بينهما في مدارس المرحلة الابتدائية بالهند، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وشملت العينة (107) من المعلمين، أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يملكون وعياً بدرجة متوسطة، واتجاهات محايدة تجاه تعديل المناهج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ووجود علاقة إيجابية بين الوعي والاتجاهات لدى المعلمين نحو تعديل المناهج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الجهود في تحسين الاتجاهات والوعي لدى المعلمين نحو عملية تعديل المناهج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق تجربة تعليمية أكثر شمولاً في بيئة الدمج.

وأشارت دراسة القريني (2015) التي هدفت إلى تحديد طبيعة مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمتغيرات الصفية التي قد تؤثر على وصولهم إلى المنهج العام في المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج النوعي، لدى عينة تكونت من (6) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، أنه لا يوجد اختلاف بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو هؤلاء الطلبة بأنهم لن يستطيعوا الوصول إلى المنهج العام نتيجة لصعوبة في فهم النصوص القرائية ومعرفة التفاصيل لبعض الموضوعات العلمية أو حل المعادلات الرياضية، وأنهم يستغرقون وقتاً أطول للاستفادة من المنهج العام ويكتسبون مهارات أقل، وأنهم لن يستطيعوا الوصول إلى المنهج والاستفادة منه ما لم يتم تعديله بطريقة تتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم مع تقديم الدعم الفردي لهم، وأن عملية تعديل متغير تؤثر على وصولهم إلى المنهج العام، وأوصت الدراسة إلى ضرورة العمل على إعادة صياغة السياسات والتشريعات التربوية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة لتتضمن تقديم التعديل المناسب للمنهج العام وتوفير ورش العمل التدريبية للمعلمين لإكسابهم الكفايات الخاصة بكيفية تعديل المنهج العام.

وهدفت دراسة موريس-عبدول (Moore-Abdool, 2011) إلى استقصاء كيفية توفير دمج الطلبة ذوي اضطرابات

أصبحت تمثل تحديًا ومشكلة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة والقائمين على التعليم بمدارس الدمج في الكويت، خاصة وأن المادة (10) من القانون رقم (10) لسنة (2008) في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أوجبت بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة، بما فهم بطيء التعلم وصعوبات التعلم، في مراحل التعليم المختلفة ضمن مناهج تعليمية وتأهيلية بما يتناسب مع قدراتهم المختلفة، ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى صعوبة تطبيق عملية التعديل لمناهج التعليم العام، وما يترتب عليه من أسباب أخرى ترتبط بصورة مباشرة بمعلمات صفوف التربية الخاصة وقدراتهم المعرفية لفهمها والمهارات اللازمة لتطبيقها بنجاح.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية في مجال تخصصه بالمناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، وعمله أستاذًا لمواد تربية وتدريب ومناهج الفئات الخاصة، وإشرافه على العديد من البرامج والدورات التدريبية المرتبطة بتطوير المناهج التعليمية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال المقابلات والمناقشات مع المعلمين والمعلمات، فقد لاحظ وجود بعض الصعوبات التطبيقية لدى معلمات صفوف التربية الخاصة في تنفيذ عملية التعديل، كما أن بعض الجوانب والمفاهيم المرتبطة بها غير واضحة لديهم، مما دفع وحفز الباحث لإجراء هذه الدراسة للتعرف على مدى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت؛ إذ تقود أهمية هذه المعرفة إلى تحسين تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على أسباب نجاح أو فشل تطوير المنهج التعليمي الخاص، خاصة وأن التوجهات السلبية، أو ضعف المعرفة بأهمية عملية التعديل، قد ينتج عنها الإقصاء الاجتماعي ومحدودية فرص التعليم الناجح للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج (Florian & Black-Hawkins, 2011; Gelle & Dirie, 2023)، مما يتطلب الكشف عن مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة واستعدادهن لتطبيقه في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت.

#### أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:  
السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص

منخفضة (جريس، 2017؛ Strogilos et al., 2018)، وإلى وجود مشكلات ومعوقات (الشهري والقرني، 2020؛ الطيار والنجار، 2018؛ القريني، 2015؛ Strogilos et al., 2021).

وقد استفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة كونها تضيف إضافات مهمة لإجراءات الدراسة الحالية؛ حيث ساعدت في وضع التصورات العامة لصياغة المتغيرات وصياغة المشكلة وبلورتها وتحديد الأهداف وتطوير أداة الدراسة، وتفسير النتائج ومناقشتها. وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت موضوعًا بالغ الأهمية يتمثل في معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت والذي لم تتناوله أي دراسة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية - على حد علم الباحث - أي أنها تفردت عن الدراسات السابقة في تناولها على وجه التحديد متغير الاستعداد لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى تناولها العديد من المتغيرات وربطها مع المحاور الأساسية للمعرفة والاستعداد لدى معلمات صفوف التربية الخاصة.

#### مشكلة الدراسة

تحظى عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بأهمية بالغة في المجتمعات الحديثة من خلال الاهتمام الكبير من قبل المختصين والباحثين والتربويين الذين ركزوا في دراساتهم وأبحاثهم على كيفية دمج الطلبة، وتأهيلهم وتقديم الخدمات التعليمية لهم، وتحسين عملية التعليم لديهم. ومن بين هذه الأساليب ظهر موضوع عملية التعديل لمناهج التعليم ضمن الدراسات الحديثة التي حظيت باهتمام واسع لما لها من أهمية كبيرة وأثر بالغ في تحسين وتطوير العملية التعليمية لطلبة الاحتياجات الخاصة. فقد أشار لارانو وآخرون (Lozano et al., 2024) في دراساتهم إلى أهمية عملية التعديل وتأثيرها على تحسين العملية التعليمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ويتطلب لتنفيذها بنجاح مراعاة قدرات واحتياجات الطلبة، في حين أشار ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al., 2021) إلى أهمية عملية التعديل في تحسين الخبرات التعليمية لدى الطلبة، وأشار ماكجلين وكيلي (McGlynn & Kelly, 2019) إلى أن عملية التعديل تتطلب تعديلات في المحتوى التعليمي والمهارات المراد تعلمها.

وتتمحور مشكلة الدراسة في أن عملية تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

Strogilos et al., 2018; Strogilos et al., 2021; Tello, (2023).

وأما من الجانب التطبيقي، فإن الدراسة الحالية تفيد في تقييم وجهات نظر معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج في الكويت نحو مستوى معرفتهن بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بالإضافة إلى تقديم الدليل المادي والواقعي المبني على أسس علمية، والذي من شأنه أن يساعد القائمين على التعليم من مديري ومسؤولي مدارس الدمج والإدارات المسؤولة عن التربية الخاصة بوزارة التربية في الكويت على تطوير المناهج التعليمية الخاصة بنجاح، مما يؤثر إيجابياً على جودة تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج في الكويت.

#### محددات الدراسة

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

**الحدود الموضوعية:** تحددت بمعرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل في المنهج التعليمي واستعدادهن لتطبيقها بمدارس الدمج في الكويت.

**الحدود البشرية:** تضمنت العينة المنتقاة معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية فقط في الكويت.

**الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة في الفترة الزمنية قبل نهاية الفصل الأول، وتحديدًا ما بين ١٨ ديسمبر إلى ٣ يناير، للعام الدراسي 2023-2024.

#### مصطلحات الدراسة

**عملية التعديل في المنهج التعليمي:** يقصد بعملية التعديل في المنهج التعليمي تلك الإجراءات التغييرية التي يتم تنفيذها على المحتوى الدراسي والمهارات المتوقع من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إتقانها وفقاً لأهداف الخطة التعليمية الفردية (McGlynn & Kelly, 2019).

**المنهج التعليمي الخاص:** يعرف المنهج التعليمي الخاص بأنه منهج التربية الخاصة الذي يعد خصيصاً ليناسب طالباً معيناً من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء قياس مستوى الأداء الحالي للطلاب (القوة والضعف)؛ بحيث يتضمن محتوى دراسياً مطوراً قائماً على الأهداف التعليمية الأساسية للمنهج التعليمي الفردي، والمرتبطة بالعناصر الرئيسية للمنهج التعليمي العام (سليمان، 2019). وإجراءً، المنهج التعليمي الخاص هو تلك الوثيقة التعليمية الخاصة التي يتم تطويرها، لكي تتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديدًا الطلبة بطئي التعلم

بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت؟

**السؤال الثاني:** ما مستوى استعداد معلمات صفوف التربية الخاصة لتطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت؟

**السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في وجهات نظر معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج نحو معرفتهن بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت؟

#### أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(١) الكشف عن مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت.

(٢) الكشف عما إن كان مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت - يتأثر بالمتغيرات الديموغرافية (العمر، تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس) لأفراد عينة الدراسة.

#### أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي، وهي كالآتي:

فمن الجانب النظري، تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً مهماً حول عملية التعديل، من حيث أساسها النظري، مفهومها، أهميتها، أهدافها، بحيث يستفاد منها في إثراء المعرفة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج، بالإضافة إلى إثراء البحوث والدراسات التربوية، ووضع التوصيات في ضوء نتائج الدراسة الحالية لإجراء المزيد من الدراسات التربوية في المستقبل، خاصة أن هناك ما يبرر دراسة معرفة عملية التعديل والاستعداد لتطبيقها في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج وفقاً لمؤشرات التعليم الشامل العالمية (Al-Shammari & Mintz, 2023; Lozano et al., 2024; Minsin et al., 2021;

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات صفوف التربية الخاصة (ن=296) بمدارس الدمج لمرحلة التعليم العام الابتدائية في الكويت للعام الدراسي 2023/2024؛ وقد تم تطبيق أداة الدراسة وفقاً للاتفاقية بين جامعة الكويت ووزارة التربية والتعليم بشأن تصريح الزيارة الميدانية للطالبات في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية، التي تشمل إجراء مقابلات شخصية وحضور حصة دراسية وتطبيق الاستبانة في المدارس بدولة الكويت، وذلك بعد الموافقة عليها من رئيس القسم العلمي ومدير مركز التربية العملية في كلية التربية. كما وزعت أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة بواسطة طالبات الزيارات الميدانية بشكل إلكتروني من خلال موقع جوجل درايف (Drive Google)، والتي تضمنت الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي وفقاً لمبادئ تقرير بلمونت (2012, Greaney et al.)، حيث تم عرض عنوان الدراسة وأهدافها على أفراد مجتمع الدراسة متضمناً شروط المشاركة دون تحيز بين معلمات صفوف التربية الخاصة حسب العرق والدين والجنسية، وبيان سرية المعلومات وعدم الوصول لبياناتهن أو الكشف عنها إلا بموافقة مسبقة منهن، وإعلامهن بأنه يمكنهن الانسحاب من تعبئة المقياس في حال عدم الراحة للإجابة عن بعض الأسئلة أو حذف استجابتهن لأي سبب قد يعرضهن للضرر، وفي أي وقت قبل نشر نتائج الدراسة الحالية، وبيان الفائدة لمشاركتهن وللميدان التربوي بدولة الكويت، وأن استجابتهن في مقياس الدراسة تعد موافقة معلومة بعلم اليقين كبالغات سن الرشد وفقاً للقوانين بدولة الكويت؛ وبلغت نسبة الاستجابة بمقدار (ن=228، ونسبة=77.02%)، حيث تم اختيارهن بطريقة العينة المتيسرة بعد استجابتهن على مقياس الدراسة، وبيان جدول 1 توزيع أفراد العينة طبقاً للمتغيرات الديموغرافية.

وذوي صعوبات التعلم وفقاً للمواد (9، 10) من القانون رقم (10) لسنة (2008) في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بدولة الكويت، واحتياجاتهم في مدارس الدمج، والتي تتطلب تصميمًا لمحتوى دراسي معدل وفقاً لإجراءات تغييرية تسعى إلى تحقيق أهداف الخطة التعليمية الفردية.

مدارس الدمج في الكويت: مدارس الدمج هي تلك المدارس التابعة لقطاع التعليم العام بوزارة التربية في الكويت، والتي تقدم برامج تعليمية خاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لنوعين من التعليم، أولهما النوع الذي يتم فيه دمج هؤلاء الطلبة جزئياً مع الطلبة العاديين ممن ليس لديهم مثل هذه الاحتياجات الخاصة في تعليم بعض أجزاء المنهج الدراسي العام، بينما في بعض العناصر الأخرى يتم تدريسهم من قبل معلمات صفوف التربية الخاصة في غرفة المصادر، وثانيهما النوع الذي يتم فيه تدريس هؤلاء الطلبة في فصول دراسية منفصلة تماماً تقع داخل هذه المدارس، حيث يتعلم جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الفصل طوال اليوم الدراسي (Al-Shammari & Mintz, 2023).

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم المنهج الوصفي، والذي يعد الأنسب لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، حيث يقصد به دراسة المشكلة ووصفها بطريقة علمية وصفا نوعياً وكيمياً، وتفسيرها لوضع الأطر وتحديد النتائج (بوحوش والذنيبات، 2016)، وذلك لجمع وتحليل البيانات المتعلقة بمعرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم استنتاج أهم النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.

### مجتمع الدراسة وعينتها

جدول 1: توزيع أفراد العينة طبقاً للمتغيرات الديموغرافية

مُتغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
العمر	29 سنة فأقل	82	36.0
	30 سنة فأكثر	146	64.0
	المجموع	228	100.0%
تخصص المؤهل العلمي	مناهج وطرق التدريس	150	65.8
	تربية خاصة	78	34.2
	المجموع	228	100.0%
عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس	10 سنوات فأقل	135	59.2
	أكثر من 10 سنوات	93	40.8
	المجموع	228	100.0%



## أدوات الدراسة

صممت أداة الدراسة لقياس مستوى معرفة واستعداد معلمات صفوف التربية الخاصة لتطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت، حيث تم إعدادها وتصميمها وفقاً للخطوات التالية: (١) تحديد محاور الأداة وفقاً للأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بعملية التعديل والاستعداد لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Harrison et al., 2013; Murphy et al., 1998; Tello, 2023). (٢) صياغة العبارات لكل محور من محاور أداة الاستبانة، (٣) وتم إعادة صياغة وتعديل العبارات والمحاور لأداة الاستبانة التزاماً بأراء المحكمين. كما تتكون أداة الدراسة من جزأين، أولهما: الخصائص الديموغرافية للعينة والتي تضمنت المتغيرات الديموغرافية (العمر، تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس)، وهي المتغيرات المستقلة؛ وثانيهما: عبارات المحورين الرئيسيين للاستبانة (معرفة عملية التعديل، والاستعداد لتطبيق عملية التعديل)، وهما المتغيران التابعان اللذان تضمنتا (10) عبارات، حيث توزعت على المحور الأول وشمل العبارات من (1-5) التي ترتبط بمعرفة عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص، والمحور الثاني والذي شمل العبارات من (6-10) التي ترتبط بالاستعداد لتطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص.

جدول 2: قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة على كل محور من المحاور التي تنتمي إليه محاور الأداة (المتغيرات التابعة)

الاستعداد لتطبيق عملية التعديل			معرفة عملية التعديل		
القيمة الاحتمالية	معامل ارتباط العبارة	العبارة	القيمة الاحتمالية	معامل ارتباط العبارة	العبارة
0.000	**0.958	6	0.000	**0.737	1
0.000	**0.952	7	0.000	**0.785	2
0.000	**0.928	8	0.000	**0.801	3
0.000	**0.823	9	0.000	**0.752	4
0.000	**0.807	10	0.000	**0.685	5

\*\*دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ )، \*دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

(0.801). كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية لمتغير الاستعداد لتطبيق عملية التعديل بين (0.807-0.958)، وجاءت جميع القيم مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha \leq 0.01$ ).

كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة المستخدمة عن طريق حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لعبارات أداة

وبين جدول 2 قيم معاملات الارتباط للعبارات على أداة معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بدولة الكويت، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية لمتغير معرفة عملية التعديل بين (0.685-

جدول 3: القيم المعيارية للحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

الدرجة	قيمة المتوسط
مُنخفضة	1.00–1.99
مُتوسطة	2.00–2.99
مرتفعة	3.00–4.00

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم لعبارات معرفة عملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت، والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين في جدول 4 التالي.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة عملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	3.30	0.88	3	مرتفعة
2	3.32	0.89	2	مرتفعة
3	3.27	0.91	4	مرتفعة
4	3.33	0.87	1	مرتفعة
5	2.75	1.35	5	مُتوسطة
				الدرجة الكلية
				3.19
				0.65
				مرتفعة

الدمج بالكويت تراوحت بين (2.75–3.33)، وبدرجة تتراوح ما بين المتوسطة إلى المرتفعة على العبارات؛ في حين جاء

الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach–Alpha)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات على متغير معرفة عملية التعديل (0.896)، وبلغت قيمة معامل الثبات على متغير الاستعداد لتطبيق عملية التعديل (0.942)، وتعد هذه القيم جيدة لأغراض الدراسة، في ضوء ما أشارت له الدراسات السابقة (الشمري والبلهد، 2023؛ الشهري والقرني، 2020؛ الطيار والنجار، 2018؛ الوابلي والموسى، 2016؛ Ambady & Mathew, 2015).

#### أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام بعض الاختبارات لإجراء المعالجة الإحصائية في الدراسة الحالية، متضمنة الآتي: المتوسطات الحسابية (Means)، تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات التابعة (3-Way MANOVA). ولأغراض تحليل النتائج والحكم على قيم المتوسطات الحسابية لعبارات الأداة، تم اعتماد القيم المعيارية للحكم، كما هو مبين في جدول 3.

يلاحظ من جدول 4 أن المتوسطات الحسابية لعبارات مستوى معرفة عملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس

للتعديلات الشائعة في مدارس الدمج بولاية البنجاب في باكستان تعتبر مناسبة لجميع الطلبة. كما تتفق مع دراسة أمبادي وماثيو (Ambady & Mathew, 2015) التي أشارت إلى أن غالبية المعلمين يملكون وعياً بدرجة متوسطة تجاه تعديل المناهج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، واتجاهات محايدة تجاه تعديل المناهج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ووجود علاقة إيجابية بين الوعي والاتجاهات لدى المعلمين نحو تعديل المناهج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وتختلف هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة الوابلي والموسى (2016) التي تشير إلى تدني مستويات المعرفة لدى المعلمين واستخدامهم للتعديلات في المناهج التعليمية أو العناصر المرتبطة بها، كما تختلف مع دراسة الشهري والقرني (2020) التي بينت أن المعلمين وافقوا بدرجة كبيرة على أن أهداف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالبرامج الملحقه بالمدارس غير مناسبة وغير مرتبة بشكل منطقي، ولا تراعي الفروق الفردية للطلبة، وبعضها لا يمكن تحقيقها ولا تتناسب مع الوقت المخصص لها، وأن محتوى المناهج لا يتناسب مع مستوى الطلبة، وإنما يركز على الأشياء المجردة غير المحسوسة ويغفل عن الصور والأشكال التوضيحية. وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al., 2018) التي أظهرت أن جودة تعديلات المنهج التعليمي للطلبة ذوي الإعاقات في صفوف التدريس التشاركي بمدارس الدمج في اليونان كانت منخفضة، ومع دراسة ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al., 2021) التي أظهرت أن المعلمين كانوا يعتمدون بصورة رئيسة على التعديلات في التعليم الصقي، وبشكل جزئي على التعديلات في المنهج واستخدام البدائل، بالإضافة إلى وجود عوائق في حجم الصف والمناهج والاختبارات الوطنية.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى استعداد معلمات صفوف التربية الخاصة لتطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم لعبارات مستوى الاستعداد لتطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت، والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين في جدول 5.

يلاحظ من جدول 5 أن المتوسطات الحسابية لعبارات مستوى الاستعداد لتطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج

المتوسط الحسابي ككل (3.19)، وانحراف معياري (0.65)، وبدرجة مرتفعة.

وجاءت العبارة (4) في المرتبة الأولى والتي تنص على: "أستطيع تغيير الأنشطة التعليمية في مدرستنا بما يتناسب مع تحقيق أهداف المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، وبمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة مرتفعة. كما جاءت العبارة (2) في المرتبة الثانية والتي تنص على: "أعرف كيفية تغيير المواد والوسائل التعليمية حسب التغييرات في المحتوى الدراسي للمنهج التعليمي الخاص فيما يتناسب مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا"، وبمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة مرتفعة. وفي حين جاءت العبارة (5) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على "تتطلب عملية التعديل إجراء التغييرات المناسبة في المحتوى الدراسي والمهارات التي يتوقع إتقانها ضمن المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج"، وبمتوسط حسابي (2.75)، وانحراف معياري (1.35)، بدرجة متوسطة.

وُستخلص من النتائج بجدول 4، أن مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت جاءت بدرجة مرتفعة أي أن مستوى المعرفة بعملية التعديل لديهم مرتفع، وذلك يُفسر إلى أن التأهيل العلمي والإعداد الذي خضعت له المعلمات ساهم في زيادة وتحسين مستوى المعرفة لديهم وعزز القدرة على مواكبة التطورات والتعديلات التي طرأت وتطرأ على المناهج التعليمية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن أن يعزى أيضاً إلى دور المؤسسات التعليمية والوزارة الذي ساهم في تعزيز وتحسين المعرفة لدى المعلمات من خلال تقديم كافة الخدمات والوسائل المتعلقة بتغيير الاستراتيجيات التدريسية، وتغيير المواد والوسائل التعليمية، وتغيير التوقيت في تقديم الخدمات التعليمية، وتغيير الأنشطة التعليمية وغيرها من العناصر الفعالة في تحسين وتطوير الاستعداد لدى المعلمات، إضافة إلى تقديم الندوات والدورات وورش العمل والبرامج الخاصة بكيفية تعديل وتطوير المنهج التعليمي الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة، والذي ساهم في تعزيز وتطوير المعرفة لدى المعلمات في مدارس الدمج بالكويت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تشودري (Chauhdry, 2021) التي أظهرت نتائجها أن تقبل واستخدام المعلمين

التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت تراوحت بين (3.21 – 3.31)، وبدرجة مرتفعة؛ في حين جاء المتوسط الحسابي ككل في (3.27)، وبانحراف معياري (0.79)، وبدرجة مرتفعة.

جدول 5: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات الاستعداد لعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت مرتبة تنازليا

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	تعديل المحتوى الدراسي للمنهج الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا من خلال خفض كمية المحتوى الدراسي والأسئلة المناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم والتركيز على التدريبات القائمة على المهارات.	3.26	0.82	4	مرتفعة
7	تقليل عدد الأسئلة المراد أن يجيب عنها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا للمنهج التعليمي الخاص بتعليمهم في مدرستنا فيما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.	3.27	0.87	3	مرتفعة
8	تعديل التدريبات القائمة على المهارات ضمن المحتوى العلمي للمنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا فيما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.	3.28	0.88	2	مرتفعة
9	تبسيط المفردات اللغوية المستخدمة في المحتوى الدراسي والاختبارات لاكتساب المعرفة والمهارات وفقا لأهداف المنهج التعليمي المعدل خصيصا لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا.	3.31	0.87	1	مرتفعة
10	توفير البرامج الداعمة للتصحيح الإملائي لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فهم المحتوى الدراسي واكتساب المهارات المراد إتقانها وفقا للمنهج التعليمي المعدل خصيصا لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا.	3.21	0.90	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.27	0.79		مرتفعة

تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت جاءت بدرجة مرتفعة أي أن مستوى الاستعداد لعملية التعديل أيضا لديهم مرتفع، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة بالدرجة الأولى إلى أن مستوى المعرفة لديهم كان مستوى مرتفعاً، كما تعزى إلى العلاقة بين مستوى المعرفة والاستعداد؛ حيث إن العلاقة متبادلة إذ إن زيادة المعرفة تساعد على زيادة الاستعداد وكذلك فإن وجود الاستعداد يعزز المعرفة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التطوير المهني وحضور الدورات اللذين تخضع لهما المعلمات حيث ساهما في تعزيز المعرفة والاستعداد من حيث تعديل المحتوى الدراسي للمنهج الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوافق الأسئلة مع قدرات الطلاب، وتعديل التدريبات القائمة على المهارات ضمن المحتوى العلمي للمنهج التعليمي بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وتبسيط المفردات اللغوية المستخدمة وتوفير البرامج الداعمة للتصحيح الإملائي وغيرها من العناصر الفعالة في تحسين الاستعداد لدى المعلمات. كما يعزو الباحث هذه النتيجة لدور الوزارة والمؤسسات التعليمية في تقديم الدورات التدريبية والبرامج

وجاءت العبارة (9) في المرتبة الأولى والتي تنص على "تبسيط المفردات اللغوية المستخدمة في المحتوى الدراسي والاختبارات لاكتساب المعرفة والمهارات وفقا لأهداف المنهج التعليمي المعدل خصيصا لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا"، بمتوسط حسابي (3.31)، وبانحراف معياري (0.87)، وبدرجة مرتفعة. كما جاءت العبارة (8) في المرتبة الثانية والتي تنص على "تعديل التدريبات القائمة على المهارات ضمن المحتوى العلمي للمنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا فيما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم"، وبمتوسط حسابي (3.28)، وبانحراف معياري (0.88)، وبدرجة مرتفعة. وفي حين جاءت العبارة (10) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على "توفير البرامج الداعمة للتصحيح الإملائي لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فهم المحتوى الدراسي واكتساب المهارات المراد إتقانها وفقا للمنهج التعليمي المعدل خصيصا لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستنا، وبمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (0.90)، وبدرجة مرتفعة.

وُستخلص من النتائج أعلاه بجدول 5، أن مستوى استعداد معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل

الخاصة بالبرامج الملحقه بالمدارس غير مناسبة وغير مرتبة بشكل منطقي، ولا تراعي الفروق الفردية للطلبة، وبعضها لا يمكن تحقيقها ولا تتناسب مع الوقت المخصص لها، وأن محتوى المناهج لا يتناسب مع مستوى الطلبة، وإنما يركز على الأشياء المجردة غير المحسوسة ويغفل عن الصور والأشكال التوضيحية، كما تختلف مع دراسة ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al., 2018) التي أشارت الى أن جودة تعديلات المنهج التعليمي للطلبة ذوي الإعاقات في صفوف التدريس التشاركي بمدارس الدمج في اليونان كانت منخفضة.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في وجهات نظر معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج نحو معرفتهن بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات صفوف التربية الخاصة نحو معرفتهن بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت وفقا للمتغيرات الديموغرافية، كما هو مبين في جدول 6.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات صفوف التربية الخاصة نحو معرفتهن بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص وفقا للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	المستويات	معرفة عملية التعديل		الاستعداد لتطبيقها في تطوير المنهج	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	29 سنة فأقل	3.16	0.63	3.20	0.78
	30 سنة فأكثر	3.21	0.66	3.30	0.80
المؤهل العلمي	المناهج وطرق التدريس	3.11	0.67	3.16	0.83
	التربية الخاصة	3.35	0.57	3.47	0.66
سنوات الخبرة الوظيفية	10 سنوات فأقل	3.23	0.64	3.29	0.76
	أكثر من 10 سنوات	3.14	0.66	3.24	0.83
المجموع الكلي		3.19	0.65	3.27	0.79

الخاصة في الكويت وفقا للمتغيرات الديموغرافية؛ ولبيان دلالة الفروق إحصائيا بين المتوسطات، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة، كما هو مبين في جدول 7.

المستمرة الخاصة بالعناصر الأساسية التي تساعد على تحسين عملية الاستعداد لدى المعلمات.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الوابلي والموسى (2016) والتي أشارت إلى تأكيد المعلمين على أهمية تطبيق استراتيجيات تعديل المحتوى في المنهج التعليمي، كما تتفق مع نتيجة دراسة موريس-عبدول (Moore-Abdool, 2011) التي بينت أن الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد يعملون بشكل جيد في صفوفهم، وقد لاقوا تقديرا إيجابيا إزاء غيرهم من الطلبة، بالرغم من وجود بعض السلوكيات التي كانت تؤثر على تعلمهم، وتم تطبيق التعديلات بدقة لتلبية احتياجات الطلبة، وأيضا مع دراسة تشودري (Chauhdry, 2021) التي أظهرت تقبل واستخدام مقبول من قبل المعلمين للتعديلات المتعلقة بتقديم المحتوى وتحسين بيئة التعليم في مدارس الدمج بولاية البنجاب في باكستان، كما تتفق مع دراسة يونيدا (Yoneda, 2020) التي بينت تحولا في تعليم الدمج من التركيز على مكان التعليم إلى التركيز على محتوى التعليم. وكذلك تتفق مع دراسة مينسيه وآخرون (Minsin et al., 2021) التي أظهرت أن مدرسة باجانج الابتدائية في إندونيسيا والتي تضم حالات متعددة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تستخدم منهجا تعليميا معدلا يتناسب مع احتياجات الأطفال. وتختلف هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة الشهري والقرني (2020) التي بينت أن المعلمين وافقوا بدرجة كبيرة على أن أهداف مناهج التعليم العام للطلبة ذوي الاحتياجات

ويلاحظ من جدول 6 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات صفوف التربية الخاصة نحو معرفتهن بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات

جدول 7: نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لاستجابات الأفراد حول معرفة عملية التعديل والاستعداد لتطبيق عملية التعديل وفقاً لمتغيرات الدراسة الديموغرافية

القيمة الاحتمالية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	مصدر التباين / المتغير الديموغرافي
.135	2.251	.919	1	.919	معرفة عملية التعديل	العمر 0110.=Hotelling's 1.281F = 280Sig = 0.
.127	2.341	1.418	1	1.418	الاستعداد لتطبيق عملية التعديل	تخصص المؤهل العلمي 0400.= Hotelling's 4.445F = 0135Sig = 0.
*.010	6.744	2.754	1	2.754	معرفة عملية التعديل	عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس 0070.=Hotelling's 0.758F = 470Sig = 0.
*.003	8.732	5.288	1	5.288	الاستعداد لتطبيق عملية التعديل	الخطأ
.257	1.294	.528	1	.528	معرفة عملية التعديل	المجموع المعدل
.550	.358	.217	1	.217	الاستعداد لتطبيق عملية التعديل	
		.408	224	91.454	معرفة عملية التعديل	
		.606	224	135.658	الاستعداد لتطبيق عملية التعديل	
			227	95.429	معرفة عملية التعديل	
			227	142.253	الاستعداد لتطبيق عملية التعديل	

\*دالة عند مستوى الدلالة (0.05 ≤ α).

القيم دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق على كل من معرفة عملية التعديل والاستعداد لتطبيق عملية التعديل بين الأفراد من تخصص المؤهل العلمي بالمنهج وطرق التدريس والأفراد من تخصص المؤهل العلمي بالتربية الخاصة لمصلحة الأفراد من تخصص المؤهل العلمي بالتربية الخاصة بمتوسط حسابي أعلى.

وكذلك أشارت النتائج في جدول 7 إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤ α) بين متوسط تقديرات الأفراد على كل من معرفة عملية التعديل والاستعداد لتطبيق عملية التعديل تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على معرفة عملية التعديل (1.294)، وبقية احتمالية (0.257)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على الاستعداد لتطبيق عملية التعديل (0.358) وبقية احتمالية (0.550)، وهي قيم أكبر من (0.05)، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 ≤ α).

إذ تشير النتائج وفق ذلك إلى عدم وجود تأثير لمتغيرات الديموغرافية (العمر، وعدد سنوات الخبرة بالتدريس في صفوف التربية الخاصة) على مستوى معرفة معلمات

ويلاحظ من نتائج جدول 7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤ α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات صفوف التربية الخاصة على جميع المتغيرات التابعة (معرفة عملية التعديل، والاستعداد لتطبيق عملية التعديل) تعزى لمتغير العمر، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على معرفة عملية التعديل (2.251) وبقية احتمالية (0.135)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على الاستعداد لتطبيق عملية التعديل (2.341)، وبقية احتمالية (0.127)، وهي قيم أكبر من (0.05)، لذا تعد هذه القيم غير دالة إحصائياً.

كما أشارت النتائج في جدول 7 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≤ α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات صفوف التربية الخاصة لجميع المتغيرات التابعة (معرفة عملية التعديل، والاستعداد لتطبيق عملية التعديل) تعزى لمتغير تخصص المؤهل العلمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على معرفة عملية التعديل (6.744)، وبمستوى الدلالة (0.010)، كما بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على الاستعداد لتطبيق عملية التعديل (8.732)، وبقية احتمالية (0.003)، وهي قيم أقل من (0.05)، وتعد هذه

تطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن هذه الكفاءة في قدرتهم على تطبيقها تظهر كفاءة معرفتهم العالية بعملية التعديل، كما أن معلمات التربية الخاصة لديهن الخبرة العالية في كيفية تطبيق البرامج التعليمية الخاصة وكيفية عمل برامج الدمج وتطبيقها بالإضافة إلى كيفية تطوير البرامج التعليمية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من التخصصات الأخرى بحكم طبيعة التخصص التي تساعد على ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جريش (2017) التي أظهرت اختلاف المعلمين بالتعليم العام والتربية الخاصة نحو تدريس مناهج التعليم العام للمعاقين في ظل عدم وضع مناهج خاصة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة تتلاءم مع قدراتهم. وتختلف مع ما أشارت إليه دراسة القريشي (2015) بأنه لا يوجد اختلاف بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو الطلبة وأنهم لن يستطيعوا الوصول إلى المنهج العام نتيجة لصعوبة في فهم النصوص القرائية ومعرفة التفاصيل لبعض الموضوعات العلمية أو حل المعادلات الرياضية، وأنهم يستغرقون وقتاً أطول للاستفادة من المنهج العام مع كونهم أقل مهارات، وأنهم لن يستطيعوا الوصول إلى المنهج والاستفادة منه ما لم يتم تعديله بطريقة تتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم مع تقديم الدعم الفردي لهم، وأن عملية تعديل المتغير تؤثر على وصولهم للمنهج العام.

#### الاستنتاجات

- (1) أن مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت يتراوح بين النسبة المتوسطة إلى المرتفعة.
- (2) أن مستوى استعداد معلمات صفوف التربية الخاصة لتطبيق عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نسبته مرتفعة.
- (3) أن معلمات صفوف التربية الخاصة ذوات المؤهل العلمي في التربية الخاصة بمدارس الدمج في الكويت يطبقن عملية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة.

#### جوانب القصور

- تواجه الدراسة الحالية قيوداً عدة يمكن للباحثين في المستقبل أخذها بعين الاعتبار، وهي كالآتي:
- (1) عينة الدراسة صغيرة وتقتصر على معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج، وتحديدًا لمرحلة التعليم

صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمات التربية الخاصة تختلف معرفتهم ومهاراتهم في تطبيق عملية التعديل باختلاف كفايات برامج إعداد المعلمين وتطويرهم، حيث إن عملية التعديل هي عملية أساسية في تطوير المنهج التعليمي المراد تعليمه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من تأثره بالمتغيرات الأخرى، كما تعزى النتائج أيضاً إلى ارتفاع مستوى استجابات المعلمات على أبعاد الأداة حيث حصلت على متوسطات حسابية ما بين متوسطة إلى مرتفعة مما يعني عدم وجود فروق بين المعلمات وذلك لارتفاع مستويات (معرفة عملية التعديل، والاستعداد لتطبيق عملية التعديل) والذي جاء من خلال الدور الكبير الذي قامت به وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية في التأهيل والتطوير للمعلمات بتزويدهن بالمعارف والمعلومات والمهارات اللازمة من خلال البرامج والدورات التدريبية والندوات وورش العمل التي ساهمت بشكل فعال في تحسين وتطوير المعرفة والاستعداد لدى المعلمات، حيث كانت برامجها موجهة لجميع المعلمات على اختلاف الأعمار والتخصصات وسنوات الخبرة لديهن حيث كان لها الأثر الواضح في تحسين وتطوير المعرفة والاستعداد لدى المعلمات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الوابلي والموسى (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لاستجابات المعلمين حول أهمية تطبيق استراتيجيات تعديل المحتوى في المنهج التعليمي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة التدريسية والدورات التدريبية. كما تتفق مع دراسة تشودري (Chaudhry, 2021) وقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقبل واستخدام المعلمين للتعديلات المختلفة في مدارس الدمج بولاية البنجاب في باكستان تبعاً للمناطق الريفية والمناطق الحضرية.

كما ظهر وجود التأثير لمتغير تخصص المؤهل العلمي فقط على المتغيرين التابعين (معرفة عملية التعديل، والاستعداد لتطبيق عملية التعديل) لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى الدرجة الكلية للأداة ولمصلحة المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة؛ وتعزى هذه النتيجة إلى كون المعلمين ذوي تخصص المؤهل العلمي في التربية الخاصة أكثر معرفة بعملية التعديل من منظور المنهج التعليمي الخاص المراد تعليمه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والأكثر قدرة على

## المراجع References

- بوحوش، عمار؛ والذنيبات، محمد محمود (2016). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. ديوان المطبوعات الجامعية.
- جرينش، دنيا سليم (2017). آراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط*, 39(4), 1-39. <https://doi.org/10.21608/mfes.2023.299476>
- سليمان، محمود جلال الدين (2019). *مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة.. ضرورة يفرضها الواقع*. مجلة كلية التربية بدمياط، 73، 33-42.
- سماح، عليا (2013). *تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصرياً- مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكرة- أنموذجاً* [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- الشمري، مي فرزول؛ والبلهد، مها سعود (2023). أساليب وصول ذوي الإعاقة الفكرية لمناهج التعليم العام والعوامل المؤثرة فيها من وجهة نظر المعلمين في منطقة الجوف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 47(7), 47-63.
- الشهري، سليمان علي؛ والقرني، محمد حامد (2020). *مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم وضعاف السمع) من وجهة نظر معلمين بمنطقة عسير*. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*, 36(10), 88-118.
- الطيبار، أسماء؛ والنجار، خالد (2018). مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*, 6(25), 169-221.
- القريني، تركي (2015). *طبيعة منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمتغيرات الصفية المؤثرة فيه*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*, 16(4), 241-272.
- الوالب، عبد الله؛ والموسى، غادة (2016). أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*, 2(2), 97-136.
- Aglazor, G. (2019). Capacity-building needs in vocational and technical education training programmers through curriculum modification for special needs learners. *Educational Extracts*, 7(1), 3-10. <https://doi.org/ISSN 2320-7612>
- Alquraini, T. A. (2015). The nature of the perspective of general and special education teachers on the concept of access to the general curriculum for students with intellectual disabilities and classroom variables affecting it. *Journal of Educational and Psychological Sciences-University of Bahrain*, 16(4), 241-272. (In Arabic). <http://dx.doi.org/10.12785/JEPS/160408>
- Al-Shahri, S. A., & Al-Qarni, M. H. (2020). Challenges of implementing general education curricula for students with special needs (the deaf and hard of hearing) from the perspective of their teachers in the Asir region. *Journal of Faculty of Education-Assiut University*, 36(10), 88-118. (In Arabic). [https://mfes.journals.ekb.eg/article\\_132067.html?lang=en](https://mfes.journals.ekb.eg/article_132067.html?lang=en)
- Alshammari, M. F., & Albulayhid, M. S. (2023). Methods of access for people with intellectual disabilities to public education curricula and the factors affecting them from the point of view of teachers in Al-Jouf region. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 47(7), 47-63. (In Arabic). <https://doi.org/10.26389/AJSRP.M051023>

العام الابتدائية في الكويت، مما يحد من إمكانية تعميمها على جميع مدارس الدمج بمختلف المراحل التعليمية الأخرى بأكملها.

(٢) ثقافة المشاركين، وهو ما يحد من إمكانية تعميمه على البيئة الغربية أو الآسيوية.

(٣) قد يكون هناك بعض التحيز الذاتي في الاستجابات لأن البيانات التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة كانت مبنية على أداة الدراسة بمجالها المعرفة بعملية التعديل والاستعداد لتطبيق علمية التعديل في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

## توصيات الدراسة ومقترحاتها

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل واستعدادهن لتطبيقها في تطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت، يوصي الباحث بالآتي:

(١) ضرورة العمل على زيادة المعرفة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت لرفع مستويات بعضها والمحافظة على المستويات العالية لبعضها الآخر.

(٢) ضرورة العمل للمحافظة على المستويات المرتفعة المتحققة من الاستعداد لدى معلمات صفوف التربية الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت من خلال الاستمرار في تقديم البرامج والدورات والورشات التدريبية الخاصة بذلك.

(٣) ضرورة الاهتمام بمعلمات التعليم العام والتركيز على تزويدهن بالمعارف والمعلومات لزيادة المعرفة والاستعداد وذلك من خلال تقديم البرامج الخاصة بعملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) إجراء دراسات مشابهة على المعلمين للتعرف على مستوى المعرفة والاستعداد لديهم في عملية التعديل لتطوير المنهج التعليمي الخاص بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بالكويت.



- strategies. *East African Journal of Education Studies*, 6(3), 351–359. <https://doi.org/10.37284/eajes.6.3.1611>
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187–193. <https://doi.org/10.1111/sufl.2010.25>
- Greaney, A. M., Sheehy, A., Heffernan, C., Murphy, J., Mhaolrúnaigh, S. N., Heffernan, E., & Brown, G. (2012). Research ethics application: A guide for the novice researcher. *British Journal of Nursing*, 21(1), 38-43.
- Greber, L., Sahli Lozano, C., & Steiner, F. (2017). Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen [Teachers' perceptions of children with and without integrative programs]. *Empirische Pädagogik*, 31(3), 303-322.
- Greish, D. S. (2017). Mainstream schoolteachers' opinions on the inclusion of people with special needs into public schools in light of inclusion decision. *Scientific Journal of the Faculty of Education-Assiut University*, 39(4), 1-39. (In Arabic). <https://doi.org/10.21608/mfes.2023.299476>
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 83(4), 551-597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2012). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>
- Lozano, C. S., Brandenburg, K., Wicki, M., Troesch, L. M., & Wüthrich, S. (2024). The effects of accommodations and curriculum modifications on academic performance and perceived inclusion: A prospective longitudinal study among students in Switzerland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 399-414. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2227527>
- Malm, B. (2019). *Benefits of modifications and accommodations training* [Dissertation]. Northwestern Classical Academy. [https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=education\\_masters](https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=education_masters)
- McGlynn, K., & Kelly, J. (2019). Adaptations, modifications, and accommodations. *Science Scope*, 43(3), 36–41. <https://www.jstor.org/stable/26899082>
- Minsin Wulandari, W. A., & Kurnia, I. (2021). Modification curriculum for learning by child with special needs at inclusive education provider school. In *Proceeding of The Progressive and Fun Education International Conference*, 3, 123-130. <http://repository.profunedu.id/index.php/proceeding/article/view/96>
- Moore-Abdool, W. (2011). *The use of curriculum modifications and instructional accommodations to provide access for middle school students with autism to the general curriculum* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida International University. <https://digitalcommons.fiu.edu/etd>
- Morin, A. (2020). *Common accommodations and modifications in school*. <https://www.floridainclusionnetwork.com/wp->
- Al-Shammari, Z., & Mintz, J. (2023) The scope for using international indicators of inclusive education in Kuwait and GCC countries: A preliminary study involving special education teachers. *British Journal of Special Education*, 50(3), 344–354. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12473>
- Al-Tayyar, A. & Al-Najjar, K. (2018). The extent to which students with intellectual disabilities have access to the general education curriculum and the challenges and adjustments necessary to achieve this from the point of view of teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6(25), 169-221. (In Arabic). <https://doi.org/10.12816/0052798>
- Alwabli, A. M., & Almousa, G. N. (2016). The importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students from the perspective of teachers. *The Saudi Journal of Special Education*, 2(2), 97-136. (In Arabic). [https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/bhth\\_gd\\_lmws\\_wb\\_d\\_llh\\_lwbly.pdf](https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/bhth_gd_lmws_wb_d_llh_lwbly.pdf)
- Ambady, K., & Mathew, S. (2015). Awareness and attitude of school teachers on curriculum modification for students with intellectual disability in inclusive setup. *Cognitive Discourses International Multidisciplinary Journal*, 2(6), 1–30. <https://doi.org/http://cdimj.naspublishers.com>
- Amoako, R., Attia, I., Awini, A., & Denteh, R. (2021). Colleges of education tutors' perceptions on the adaptation and modification approaches for children with special educational needs and disabilities in Ghana. *European Journal of Education Studies*, 8(5), 396-409. Doi: <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i5.3756>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Bouhoush, A., & Al-Dhanibat, M. M. (2016). *Scientific research curriculum and methods of preparing research*. University Publications Office. (In Arabic).
- Chauhdry, N. (2021). Modifications accepted and used by teachers in inclusive classrooms of Punjab, Pakistan. *UMT Education Review*, 4(2), 93-108. <https://doi.org/10.32350/uer.42.05>
- Fitri, A. (2022). Inclusive education curriculum management with modification humanistic design. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(3), 150-173. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4401>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Inclusion of students with disabilities in mainstream schools: A review of literature from an international perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 251-269.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Gelle, L. Y., & Dirie, A. I. (2023). Accommodating students with special needs in Puntland, Somalia: An examination of the current state, existing legal frameworks, and adaptable accommodation

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca statement 25 years on*.  
<https://doi.org/10.54675/ASIM9654>
- Yoneda, H. (2020). Development of the Japanese inclusive education system: From special schools to curriculum modification for special-needs education in regular schools. *Proceedings of the 1st Progress in Social Science, Humanities and Education Research Symposium*, 464, 1031-1040.  
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.200824.228>
- content/uploads/2020/07/Common-Classroom-Accommodations-and-Modifications-1.pdf
- Mummaw, A. (2010). *Classroom adaptations and modifications for students with learning disabilities: Student ratings: A descriptive study* [published doctoral dissertation, Northcentral University]. UMI Dissertation Publishing.  
<https://www.proquest.com/openview/41a66c1eadee0669377791c639966357/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Murphy, D., Meyers, C., Oelson, S., McKean, K., & Custer, S. (1998). *Exceptions: A handbook of inclusion activities for teachers of students in grades 6-12 with mild disabilities*. Longmont.
- Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2010). Challenges of the secondary school context for inclusive teaching. *Issues in Educational Research*, 20(3), 294–313. <https://www.ier.org.au/iier20/pearce.pdf>
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Ganz, A. S., & Wüthrich, S. (2022). Accommodations, modifications, and special education interventions: Influence on teacher expectations. *Educational Research and Evaluation*, 27(5-8), 396-419.  
<https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2103571>
- Samah, A. (2013). *Adapting educational curricula to the needs of the visually impaired - Taha Hussein School for blind children in Biskra - As a model* [unpublished doctoral dissertation]. University of Mohamed Kheider Biskra. (In Arabic).  
[http://thesis.univ-biskra.dz/2263/1/Th%C3%A8se\\_2014.pdf](http://thesis.univ-biskra.dz/2263/1/Th%C3%A8se_2014.pdf)
- Sandall, S., Schwartz, I., Joseph, G., & Gauvreau, A. (2019). *Building blocks for teaching preschools with special needs*. Brooks Publishing Company.
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2018). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: Types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443–461. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>
- Strogilos, V., Lim, L., & Binte Mohamed Buhari, N. (2021). Differentiated instruction for students with SEN in mainstream classrooms: contextual features and types of curriculum modifications. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(3), 850-866.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1984873>
- Sulaiman, M. J. E. (2019). Curricula for people with special needs: A necessity imposed by reality. *Journal of the Faculty of Education, Damietta*, 73, 33-42. (In Arabic).  
<https://doi.org/10.21608/jsdu.2019.132100>
- Tello, K. (2023). *Understanding accommodations and modifications: Professional development for general education teachers* [Dissertation]. California State University.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12680/sj1398891>
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=f6bb3fd1-7864-43ff-b25e-dd788ae9360b>