

Knowledge Level and Orientation of Female Teachers Towards Inclusive Education to Support Female Students with Learning Disabilities and Fulfill Their Training Needs

مستوى معرفة المعلمات بالتعليم الشامل لدعم الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتوجيههن نحوه واحتياجاتهن التدريبية لتطبيقه

Maha Abdullah Altalib*

مها عبدالله آل طالب*

Master's researcher in Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

باحثة ماجستير تربية خاصة بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

Received:25/9/2022 Revised:15/11/2022 Accepted: 14/12/2022

تاريخ التقديم: 25/9/2022 تاريخ ارسال التعديلات: 15/11/2022 تاريخ القبول: 14/12/2022

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة وتوجه المعلمات بالتعليم الشامل لدعم الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واحتياجاتهن التدريبية لتطبيقه، وعلاقته بعدد من المتغيرات. وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيّنتها من (290) معلمة. وأظهرت النتائج أن المشاركات لديهن معرفة متوسطة بالتعليم الشامل، وتوجهًا عاليًا نحو تطبيقه. كما تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير التخصص، وذلك لصالح معلمات التربية الخاصة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير الخبرة، وذلك لصالح المعلمات العاملات لأكثر من عشر سنوات. وأخيرًا أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير التدريب السابق. كما أوضحت النتائج أن هناك احتياجًا تدريبيًا عاليًا في مجال تطبيق التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، تعليم ذوي صعوبات التعلم، الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

Abstract:

The purpose of this study is to identify the knowledge level and orientation of female teachers towards inclusive education to support female students with learning disabilities, fulfilling their training needs, and map their association with several variables. In this study, the descriptive survey method was applied with a sample consisted of (290) female teachers. The results showed that the participants had moderate knowledge of inclusive education and were highly oriented to utilize it. Additionally, some statistical differences have been discerned for the scientific qualification variable in favor of female teachers with postgraduate education, while statistical differences for academic discipline variable in favor of special education teachers. Results contained in this study also demonstrates that there were statistical differences for the experience variable for female teachers who had worked for over ten years. Ultimately, the results have revealed statistical differences for the pre-training variable. The results indicate a high need for training for the application of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education, Education of Students with Learning Disabilities, Students with Learning Disabilities.

Doi: <https://doi.org/10.54940/ep35681852>

1658-8177 / © 2024 by the Authors.

Published by J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.

*المؤلف المراسل: مها بنت عبدالله آل طالب

البريد الإلكتروني الرسمي: E: t.maha.altalib@gmail.com

مقدمة

يُحظى تعليم الطلاب ذوي الإعاقة باهتمام المختصين في مجال التربية الخاصة، ففي الربع الأخير من القرن العشرين طرأ على الخدمات التربوية الخاصة العديد من التطورات التي غيرت نهج تقديم البرامج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة. ويُعزى هذا التغيير إلى ما مارسه أولياء أمور الطلاب الذين لديهم إعاقات من ضغوط بهدف الحصول على خدمات تربوية أفضل (أبو نيان، 2020). وقد أدت هذه الضغوط إلى اتساع النظرة لمفهوم التنوع والتميز في المجتمع، فأصبح من حق كل تلميذ مهما كانت قدراته، أن يكون جزءًا من التعليم العام؛ بحسب ما تسمح له قدراته (Abell et al., 1102). وهذا ما دعا إليه القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة، فهو يؤكد تربية الطلاب ذوي الإعاقة وتعليمهم في المدارس الحكومية مع أقرانهم العاديين المساوين لهم في العمر والمرحلة التعليمية (Individuals with Disabilities Education Improvement, 2004). وفي ظل الاتجاهات الحديثة والاهتمام العالمي الذي لقيه تعليم الأفراد ذوي الإعاقة؛ فقد كانت المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة في تقديم الخدمات التربوية الخاصة بهم، فكانت التربية الخاصة جزءًا أساسيًا من منظومة التعليم.

ووفقًا للتوجه العالمي الحديث الذي ينادي بتطبيق التعليم الشامل؛ أصبح من المهم تطوير التربية الخاصة لتتماشى مع تطبيق إصلاحات وتغيرات في منظومة التعليم عمومًا؛ سعيًا للوصول إلى المدارس الشاملة في جميع أنحاء المملكة (باعثمان والسديري، 2018)؛ إذ تعد بيئة التعليم الشامل أقل البيئات التعليمية تقييدًا (الدباس والحسين، 2019)، وترتكز على وجوب تعليم جميع الطلاب دون تمييز، بغض النظر عن خصائصهم، وتوفير التعليم المناسب للجميع في المدرسة العادية، باستخدام أفضل الممارسات التربوية، وأكثرها فعالية، والتي تراعي احتياجات الطلاب التعليمية (Hettiarachchi & Das, 2014). فهو يعدُّ رؤية حديثة في التدريس، وللمعلم دور كبير في تنفيذه تنفيذًا ناجحًا، أو في فشله؛ لذلك يجب إعداد المعلمين لهذه الخطوة، وأن يكونوا مؤمنين بها، ومتحمسين وداعمين لها.

إن معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل يؤثر تأثيرًا كبيرًا في استعدادهم لتطبيقه، وقد أشارت عديد من الدراسات إلى أن إلمام المعلمين بالتعليم الشامل والممارسات الشاملة أسهم إيجابيًا في تطبيقه تطبيقًا صحيحًا (Avramidis & Kalyva, 2007; cetin & sahan, 2020). وعلى الرغم من أن المعلمين يواجهون مجموعات غير متجانسة داخل الفصول الدراسية المتنوعة؛ فإن الأبحاث تُظهر أن معلمي التعليم العام غالبًا ما يشعرون بأنهم أقل كفاءة ومعرفة في دعم الطلاب ذوي الإعاقة، مقارنة بمعلمي التربية الخاصة (Pit-ten Cate, al., 2018; Hettiarachchi & Das, 2014).

كما تقدم يتضح ارتباط كفاءة المعلم ومعرفة بموقفه تجاه التعليم الشامل؛ فبالرغم من إجراء الدراسات في بلدان مختلفة؛ فإن النتائج متسقة إلى حدٍ ما. ومن ناحية أخرى فإن للتدريب على الممارسات الشاملة دورًا في رفع

كفاءة المعلمين واستعدادهم لتطبيقه، فقد أثبتت عديد من الدراسات أن التدريب في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة يؤثر إيجابيًا في مواقف المعلمين (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013; Morina et al., 2020; Costello & Boyle, 2013). مع ذلك فلا يزال هناك القليل من الدورات التي تُقدَّم في هذا المجال (Morina et al., 2019; Carew et al., 2017; et al., 2020; Zagona et al., 2017).

مشكلة الدراسة

نصت الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام وفق رؤية (2030)، في الهدف الثالث منها على تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب من ذوي الإعاقة كافة (وزارة التعليم، 1440). وتعدُّ صعوبات التعلم ضمن الإعاقات التي يمكن تلبية احتياجات طلابها التعليمية داخل الفصل الدراسي، بجهود تعاونية بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة (Ford, 2013). ويتضح من مراجعة الأدبيات السابقة، أهمية توفير التعليم المناسب للطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئات تعليمية شاملة، والبعد عن البيئات المعزولة، والتي لا تتناسب مع خصائص هؤلاء الطلبة واحتياجاتهم (Ahmad & May, 2018; Tremblay, 2013; McLeskey & Waldron, 2013). إن تضمين الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية تضمينًا كاملاً يدعم التحسينات في ممارسات التدريس التي تفيد جميع الطلاب؛ إذ يتطلب الدمج الفعال تطوير قدرات المعلمين لدعم نقاط القوة، والاحتياجات الفردية لكل طالب، ولا يقتصر فقط على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Bouillet, 2013).

لذلك يعدُّ التعليم الشامل أحد الأساليب التي تحقق تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم تحقيقًا فعالًا داخل فصول التعليم العام، جنبًا إلى جنب مع أقرانهم العاديين. وتشير مجموعة كبيرة من الأبحاث إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تلقوا تعليمهم في المدارس الشاملة، تطورت لديهم مهارات القراءة والحساب، وقلل من احتمالية تعرضهم لمشاكل سلوكية (Ahmad & May, 2018; Ford, 2013; McLeskey & Waldron, 2011; Tremblay, 2013). من ناحية أخرى أشارت بافري ولوفتيغ (Pavri & Luftig, 2001) إلى أن مقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب ذوو صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين يرتبط بمجموعة من المزايا الأكاديمية والاجتماعية، من أهمها تكوين علاقات إيجابية بين الأقران، وهذه العلاقة لها آثار مهمة على تعلم الطالب، ونموه النفسي. كما أشارت دراسة كندية أجريت على الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى أن الطلاب الذين تلقوا الدعم الأكاديمي داخل الفصل العادي كانوا أكثر قبولًا من قبل أقرانهم، وكان لديهم علاقات اجتماعية أفضل، أكثر من الطلاب الذين تلقوا الدعم في غرفة المصادر (Wiener & Tardif, 2004).

- تقديم معرفة للمسؤولين عن قطاع التعليم حول توجه المعلمين ومعرفتهم بالتعليم الشامل.

الأهمية التطبيقية

تقديم نتائج يستفاد منها في إعداد برامج تدريبية للمعلمين حول التعليم الشامل، مما يساهم في تطوير معارفهم، ورفع اتجاهاتهم الإيجابية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

الحدود البشرية: معلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية التابعة لمكتب تعليم شمال الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: مستوى معرفة وتوجه المعلمات بالتعليم الشامل لدعم الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واحتياجاتهن التدريبية لتطبيقه.

مصطلحات الدراسة

المستوى (Level): ويُعرف إجرائيًا بأنه: الدرجة التي ستحصل عليها المعلمات في أداة الدراسة، وفقًا للفتات المحددة.

المعرفة (Knowledge): وتُعرف إجرائيًا بأنها: إلمام المعلمة وامتلاكها لمعلومات علمية حول التعليم الشامل. وسُيُعرف عليها من خلال مجموع درجات المعلمات على محور المعرفة في أداة الدراسة.

التوجه (Orientation): ويُعرف إجرائيًا، بأنه شعور المعلمة ودوافعها تجاه تطبيق التعليم الشامل، من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها. وسُيُعرف عليها من خلال مجموع درجات المعلمات على محور الاتجاهات في أداة الدراسة.

التعليم الشامل (Inclusive Education): ويُعرف إجرائيًا بأنه: تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين داخل الصف العادي، بواسطة معلمي التعليم العام، وبمساعدة من معلم التربية الخاصة.

الاحتياجات التدريبية (Training Needs): وتُعرف إجرائيًا بأنها: ما تحتاج إليه المعلمات في مدارس التعليم الشامل، من معلومات أو مهارات؛ من أجل تفعيل التعليم الشامل بدرجة عالية من الإتقان. وسُيُعرف عليها من خلال مجموع درجات المعلمات على محور الاحتياجات التدريبية في أداة الدراسة.

وبالرغم من أهمية التعليم الشامل، ودوره في تحقيق الأثر المنشود للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ إلا أنَّ أحد الاعتبارات المهمة التي يجب مراعاتها قبل تنفيذه معرفة مستوى إلمام المعلمين، ومواقفهم تجاه تنفيذه؛ إذ تشير عديد من الدراسات إلى أن المعلمين عمومًا مؤيدون لمفهوم التعليم الشامل، لكنهم يشكون في قدرتهم على تلبية الاحتياجات التعليمية الفردية لكل طالب؛ ويعزون ذلك إلى نقص التدريب المناسب (Carew et al., 2019; Morina et al., 2020; Zagona et al., 2017; Pit-ten Cate et al., 2018).

إن معرفة مدى إلمام معلمات التعليم العام والتربية الخاصة بالتعليم الشامل له دور مهم في ممارسته ممارسةً فعالة، كما أن معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمات المرتبطة بتنفيذ التعليم الشامل من العوامل المساعدة في تطبيقه تطبيقًا صحيحًا، وقد يترتب عليه معرفة العوائق التي تحول دون استخدامه الاستخدام المطلوب، ومع ذلك فقد أظهرت مراجعة الأدبيات العربية ندرة في تلك الدراسات؛ واستنادًا على ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى معرفة المعلمات بالتعليم الشامل لدعم الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتوجههن نحوه؟ وما احتياجاتهن التدريبية لتطبيقه؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى معرفة المعلمات بالتعليم الشامل؟
- ما مستوى توجه المعلمات نحو التعليم الشامل؟
- ما الاحتياجات التدريبية للمعلمات حول تطبيق التعليم الشامل؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول إلمامهن بالتعليم الشامل تعزى إلى اختلاف المتغيرات: (المؤهل العلمي - التخصص - عدد سنوات الخدمة - الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى معرفة المعلمات بالتعليم الشامل.
- التعرف على مستوى توجه المعلمات نحو التعليم الشامل.
- التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمات حول تطبيق التعليم الشامل.
- معرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول إلمامهن بالتعليم الشامل تعزى إلى اختلاف المتغيرات: (المؤهل العلمي - التخصص - عدد سنوات الخدمة - الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

الأهمية النظرية

- إلقاء الضوء على التعليم الشامل، ورفع الوعي بمفهومه، وأهميته، والأهداف التي يرمي إليها هذا التوجه.

وفي مراجعة لأهم الأطر القانونية الداعمة لوضع السياسات لمفهوم التعليم الشامل، تتضح الكثير من الأنظمة والتشريعات التي دعمت هذا المفهوم، كان من أهمها: اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في التعليم، والتي صدرت في عام (1994)، وقد نصت على وجوب تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الالتحاق بالمدارس العادية. كما أكدت الاتفاقية أن المدارس الشاملة هي أكثر الاتجاهات فاعلية لبناء مجتمع شامل، ومحقة لمبدأ التعليم للجميع (اليونسكو، 2009). وفي عام (2004) دعا القانون الأمريكي لتعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات إلى تربية الطلاب ذوي الإعاقة وتعليمهم في المدارس الحكومية مع أقرانهم العاديين المساوين لهم في العمر والمرحلة التعليمية. تلا ذلك اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي صيغت في عام (2006)، والتي نصت على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم شامل، ومجاني، وذو جودة عالية. كما أشارت في المادة (24) إلى وجوب عدم استبعاد الطلاب ذوي الإعاقة من التعليم العام. وفي المملكة العربية السعودية أشارت وثيقة برنامج التحول الوطني (2020) على عدد من الأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم، من ضمنها: إتاحة خدمات التعليم، وفرص التعلم المتكافئة، ونظم الدعم لجميع الطلاب. كما أكدت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم، واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع.

ولقد أكدّ نظام دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام مجموعة من الاعتبارات الأساسية التي تقوم عليها فلسفة التعليم الشامل؛ فمن الناحية الأخلاقية يعدّ التعليم حقاً للجميع، ومن حق الأفراد ذوي الإعاقة حصولهم على الدعم في مدارس الحي القريبة من سكنهم. ومن الناحية القانونية، فإن فصل ذوي الإعاقة في مدارس أو فصول خاصة في التعليم يتعارض مع مبدأ المساواة، والتي هي حق مدني يكفله القانون. ومن الناحية التربوية، فمعظم الدراسات تشير إلى أنه كلما قضى الطلاب ذوو الإعاقة وقتاً أطول في فصول المدرسة العادية، زاد تحصيلهم التربوي والمهني مع تقدمهم في العمر (Turnbull & Turnbull, 2020).

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت معرفة المعلمين وتوجهاتهم نحو تطبيق التعليم الشامل.

تؤدي معرفة المعلمين وتوجهاتهم دوراً تكاملياً في التطبيق الناجح للتعليم الشامل، وهناك عديد من الدراسات تشير إلى أن المعلمين تنقصهم عديد من المهارات والمفاهيم المتعلقة بالتعليم الشامل، من بينها دراسة ماريا (Maria, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن تصور المعلمين ومعرفةهم بالتعليم الشامل، وتمثلت العينة في (200) معلم ومعلمة. واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها أن عدداً من المعلمين تنقصهم المعرفة بالتعليم الشامل، والمفاهيم المتعلقة به، كما أظهرت النتائج تحوّل المعلمين من هذا التوجه لعدم كفاية التدريب اللازم لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وإلى الصورة النمطية والتحيز من المجتمع تجاه هؤلاء الطلاب. كما

صعوبات التعلم (Learning Disability): "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. يظهر في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الإملاء، أو إجراء العمليات الرياضية. ولا تعود هذه الصعوبة إلى إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو إلى إعاقة فكرية، أو لظروف بيئية" (البтал، 2017، ص. 113). ويقصد في هذه الدراسة بالطلاب ذوات صعوبات التعلم، هنّ الطالبات اللاتي يواجهن صعوبة في تعلم المقررات الدراسية الأساسية، ولا ترجع هذه الصعوبة إلى إهمال، أو حرمان ثقافي، أو إلى إعاقة حسية أو عقلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التعليم الشامل

ظهر الدمج الشامل (Full Inclusion) في منتصف عقد الثمانينيات من القرن السابق بوصفه مبادرة إصلاحية لتحسين أداء الطلاب ذوي الإعاقة؛ من خلال مشاركتهم في مدارس التعليم العام وفصوله الدراسية (Turnbull, 2020)، فقام على فلسفة أن الطلاب ذوي الإعاقة يحق لهم الوصول إلى التعليم العام (Hettiarachchi & Das, 2014)، ثم أصبحت بعده كل الاتجاهات والميول تتجه للدمج، وتسعى لتوحيد نظام التعليم لكل الطلاب، سواء كانوا طلاباً من ذوي الإعاقة، أو من غيرهم (Tremblay, 2013; McLeskey & Waldron, 2013)، إلى أن تبنى التعليم العام مفهوم التعليم الشامل (Inclusive Education) بوصفه مصطلحاً أعمق وأشمل؛ إذ عرفه تيرنان (Tiernan, 2021) بأنه استجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين، ومنهم ذوو الإعاقة، داخل الفصول العادية، والحد من الاستبعاد أو الإقصاء من التعليم داخل الفصل العادي (Ewing et al., 2018). فكان الشعار المنادى به أن كل المعلمين معلمون لكل الطلاب، ومنهم الطلاب ذوو الإعاقة.

يؤكد التعليم الشامل سياسة الاستيعاب (Implementation of Inclusion)؛ من خلال استيعاب أكبر عدد ممكن من ذوي الإعاقة في المدارس العامة (Ford, 2013)؛ إذ قام على مبدأ عدم وجود تعليم خاص، وأن المعلم العادي يمكنه تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة دون تمييز؛ بالاستعانة ببعض التكييفات (cetin & sahan, 2020)، وهذا ما يتطلب من الإدارات التعليمية دعم التربية الخاصة دعماً كبيراً للوصول إلى التعليم الشامل. وضُمن ذلك في الاقتراحات التي تبنتها منظمة اليونسف (UNICEF) في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، فقد أشارت إلى أن الاختلاف بين الناس أمر طبيعي؛ نتيجة التزايد الهائل لأعداد الطلاب في المدارس ممن هم بحاجة إلى برامج وخطط فردية (أخضر، 2017). ومنذ ذلك الوقت ظهر دمج الطلاب الذين يعانون من إعاقات شديدة دمجاً شاملاً في المدارس العادية الموجودة في أحيائهم السكنية، وفي إبقاء الطلاب الذين يعانون من إعاقات بسيطة في الصفوف العادية، وتقديم الخدمات التربوية داخل الصف، دون الحاجة إلى عزلهم عن أقرانهم في فصول خاصة (Ewing et al., 2018).

لخبرات المعلمين واستعدادهم للتعليم الشامل، وتحديد العوامل التي قد تسهم في رفع استعدادهم. وتمثلت العينة في معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، واستخدمت الاستبانة والمقابلة أدوات لجمع البيانات، وفق المنهج المختلط. وكان من أبرز نتائجها: أن هناك علاقة بين استعداد المعلمين للتعليم الشامل، وما إذا كانوا تلقوا تدريباً جامعياً، أو تدريباً خاصاً عن التعليم الشامل. كما كشفت نتائج المقابلات أن المعلمين الذين سبق لهم التدريب شعروا بالاستعداد ودافع أكبر للتعليم الشامل.

وفي دراسة مورينا وزملائه (Moriña et al., 2020) التي بعنوان الاحتياجات التدريبية للتعليم الشامل هدفت إلى معرفة خبرات الأكاديميين واحتياجاتهم التدريبية نحو التعليم الشامل. وتمثلت عينة الدراسة في (20) مشاركاً في تخصصات مختلفة. استخدمت الاستبانة والمقابلة أدوات لجمع البيانات، وفق المنهج المختلط. وكان من أبرز نتائجها: أن المشاركين لا يمتلكون المهارات الكافية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وأعربوا عن رغبتهم في تلقي التدريب على الجوانب المتعلقة بتعليم ذوي الإعاقة في الجامعات.

وفي دراسة فايز كرني وريتير (Vizer-Karni & Reiter, 2014) بعنوان الظروف التنظيمية وثقافة المدرسة التي تعزز التعليم الشامل. والتي هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين عن التعليم الشامل. وتمثلت عينة الدراسة في (754) معلماً في المدارس العربية في فلسطين. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي المسحي. وكشفت نتائجها عن وجود فجوة بين المواقف الإيجابية تجاه الدمج والممارسة الفعلية له؛ فقد عبر المشاركون عن مواقف إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة داخل صفوف الطلاب العاديين، وفي الوقت نفسه لم يَرَ المشاركون فوائد انعكست على الطلاب ذوي الإعاقة أو العاديين. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين المواقف الإيجابية تجاه الدمج، والتدريب قبل الخدمة وأثناءها.

وفي دراسة كروي وزملائه (Carew et al., 2019) بعنوان تأثير تدخل التعليم الشامل على استعداد المعلم لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة. هدفت إلى تقييم تأثير التدخل في رفع الكفاءة الذاتية، والمواقف تجاه الدمج. وتمثلت عينة الدراسة في (130) معلماً ممن هم على رأس العمل. وطُبق البرنامج التدريبي وفق المنهج شبه التجريبي. وأظهرت نتائجها: أن التدخل رفع من الكفاءة الذاتية للتدريس، وأظهر مواقف معرفية وعاطفية أكثر ملاءمة تجاه التعليم الشامل. كما قلل من مخاوف المعلمين تجاه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة.

يتضح مما سبق أن التدريب أثناء الخدمة أو قبلها من الأسس المهمة في إعداد المعلمين، وتحسين توجههم نحو التعليم الشامل. كما أن تزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة يعزز ممارسات التعليم الشامل في الصفوف الدراسية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية التدريب على الإستراتيجيات الفعالة، وكيفية تطبيقها داخل الفصول الدراسية الشاملة، وإلى زيادة الوعي بالمفاهيم الأساسية التي يركز عليها هذا التوجه.

كما أشارت عددٌ من الدراسات أن معظم المعلمين لديهم مواقف سلبية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة داخل الصفوف الدراسية، منها ما أشارت إليه دراسة سالوفيتا (Saloviita, 2020) المعنونة بمواقف المعلمين تجاه التعليم الشامل في فنلندا، والتي هدفت إلى مسح اتجاهات معلمي المدارس الأساسية في فنلندا تجاه التعليم الشامل. وتمثلت عينة في (1764) معلماً. واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي المسحي. وكان من أبرز نتائجها: أن معلمي التعليم العام أقل تقبلاً من معلمي التربية الخاصة في دمج الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصول العادية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يشعرن بإيجابية أكثر تجاه الدمج من المعلمين الذكور، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن المعلمين الأصغر سناً أكثر إيجابية تجاه الدمج.

وهدف دراسة النهدي وزملائه (Alnahdi et al., 2019) التي بعنوان التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية وفنلندا: مواقف المعلمين قبل الخدمة إلى مقارنة عينتين من معلمي ما قبل الخدمة من المملكة العربية السعودية وفنلندا، فيما يتعلق بمواقفهم تجاه التعليم الشامل. وتمثلت العينة في (306) معلمين سعوديين، و (186) معلماً فنلندياً. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المقارن. وكان من أبرز نتائجها: أن مواقف المعلمين الفنلنديين تجاه التعليم الشامل أكثر إيجابية من المعلمين السعوديين. كما أشارت الدراسة أن المشاركات من العينة السعودية أكثر إيجابية تجاه التعليم الشامل من المشاركين الذكور.

كما هدفت دراسة كاليفا وزملائه (Kalyva et al., 2007) المعنونة بمواقف المعلمين الصربيين تجاه الدمج إلى استطلاع مواقف المعلمين تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وتمثلت عينة في (72) معلماً صربياً. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي. وكان من أبرز نتائجها: أن المعلمين الصرب لديهم مواقف سلبية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخبرة في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة كان لها أثر إيجابي في المواقف تجاه الدمج.

ثالثاً: الدراسات السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية والتطوير المهني للمعلمين لرفع كفاءتهم في تطبيق التعليم الشامل.

توصلت الكثير من الدراسات إلى أهمية إعداد معلم التعليم العام؛ لتدريب الطلاب ذوي الإعاقة وتعليمهم. كما أشارت إلى أن المعلمين الذين لم يُعدوا لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، أو لم يكن إعدادهم كافياً للعمل مع هؤلاء الطلاب واجهوا تحديات في تفعيل برنامج التعليم الشامل تفعيلًا جيداً، وهذا ما أسهم في ضعف تقبلهم واستعدادهم نحو هذا التوجه. ففي دراسة زاجونا وزملائه (Zagona et al., 2017) المعنونة بآراء المعلمين حول استعدادهم للتعليم الشامل كان هدفها اكتساب فهم

التعقيب على الدراسات

تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها معالجة شمولية. ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي، بالإضافة إلى الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدراسة. كما استفادت الدراسة الحالية من دراسة (الدباس والحسين، 2019؛ saloviita, 2020; Zagona et al., 2017) في صياغة عبارات أداة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة، ويعرف بأنه: "استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، ووصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، 2010، ص179).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التعليم العام، ومعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم، التابعة لمكتب شمال مدينة الرياض، والبالغ عددها (23) مدرسة، وذلك بواقع (65) معلمة صعوبات التعلم، و (613) معلمة في التعليم العام، من القائمين على رأس العمل في الفصل الدراسي الأول 1443هـ، بحسب الإحصاءات الرسمية لوزارة التعليم لعام 1443هـ (إدارة تعليم الرياض، 1443).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (234) معلمة من معلمات التعليم العام، و(56) معلمة من معلمات التربية الخاصة في المدارس في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم، التابعة لمكتب شمال مدينة الرياض. ويمثل العدد الكلي للعينة (290) معلمة اختيرت بواسطة العينة العشوائية الطبقية؛ لزيادة احتمال تمثيل خصائص المجتمع في العينة (أبو علام، 2014). حيث صُنفت عينة الدراسة في طبقتين وفقاً للتخصص الدراسي.

وصف خصائص أفراد الدراسة

يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص، في ضوء متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخدمة، الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل) كما يوضحها الجدول التالي:

اتفقت الدراسات السابقة على ضعف إلمام المعلمين بالمهارات والمفاهيم المتعلقة بالتعليم الشامل (Maria, 2013; Moriña et al., 2020). وأشارت إلى أهمية التعرف على اتجاهات المعلمين نحو تطبيقه (Alnahdi et al., 2019; Kalyva et al., 2007; Carew et al., 2020). وقد أجمعت الدراسات (Saloviita, 2020; Moriña et al., 2020; Vizer-Karni & Reiter, 2019; Zagona et al., 2017) على ضرورة تدريب المعلمين لدعم الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق التعليم الشامل. كما اتفقت الدراسات السابقة في عينتها، من خلال استهدافها عينة من المعلمين سواء ممن هم على رأس العمل (Maria, 2013; Kalyva et al., 2007; Saloviita, 2020; Carew et al., 2019; Vizer-Karni & Reiter, 2014; Zagona et al., 2017). أو المعلمين قبل الخدمة (Alnahdi et al., 2019) باستثناء دراسة (Moriña et al., 2020) التي استهدفت الأكاديميين.

وقد وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي (Maria, 2013; Saloviita, 2020; Kalyva et al., 2007; Vizer-Karni & Reiter, 2014)، باستثناء دراسة (Alnahdi et al., 2019) التي وظفت المنهج الوصفي المقارن. ودراسة (Zagona et al., 2020; Moriña et al., 2017) التي وظفت المنهج المختلط. ودراسة (Carew et al., 2019) التي وظفت المنهج شبه تجريبي.

ومن خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة، تشير الباحثة إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس، وهدفها العام، إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة، وهي أن عينة الدراسة الحالية تجمع بين معلمات التعليم العام وصعوبات التعلم ممن هم على رأس العمل. كما تستهدف الدراسة الحالية تقصي معرفة المعلمات وتوجههن نحو تطبيق التعليم الشامل لدعم الطالبات ذوات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية التي تسهم في رفع كفاءة المعلمين في تطبيقه، وبحسب المنهجية التي اتبعتها الباحثة للبحث عن الدراسات؛ فإن الدراسات السابقة في المملكة العربية السعودية تناولت الموضوع في الإعاقة السمعية والفكرية والاضطرابات السلوكية، ولم تتناوله في صعوبات التعلم.

أخيراً، لا شك أن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من دراسات؛ إذ حاولت توظيف الكثير من الجهود السابقة للوصول إلى

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخدمة، الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل).

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	237	81.7
	دراسات عليا	53	18.3
	المجموع	290	100.0
التخصص	معلمة تربوية خاصة	56	19.3
	معلمة تعليم عام	234	80.7
	المجموع	290	100.0
عدد سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	34	11.7
	من خمس إلى عشر سنوات	175	60.3
	أكثر من عشر سنوات	81	27.9
	المجموع	290	100.0
الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل	من دورة إلى دورتين	109	37.6
	من ثلاث إلى أربع دورات	44	15.2
	خمس دورات فأكثر	20	6.9
	لم أحضر أي دورة متعلقة بهذا التوجه	117	40.3
	المجموع	290	100.0

جدول 2: معيار الحكم على معرفة المعلمات وتوجيههن نحو التعليم الشامل، واحتياجاتهن التدريبية لتطبيقه.

الاستجابة	المتوسط الحسابي	معيار الحكم
غير موافق بشدة	1.00 – 1.80	ضعيف جداً
غير موافق	1.81 – 2.60	ضعيف
موافق إلى حد ما	2.61 – 3.40	متوسط
موافق	3.41 – 4.20	عالٍ
موافق بشدة	4.21 – 5.00	عالٍ جداً

صدق أداة الدراسة

صدق المحكمين

عُرضت الأداة على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة (ملحق 1)؛ لتحديد مدى دقة العبارات، ووضوحها، ومدى ارتباطها بمحاور الأداة وأبعادها، وأُجريت التعديلات وفق ما أوصى به المحكمون؛ لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

الاتساق الداخلي للأداة

تُحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك عن طريق حساب مدى ارتباط فقرات كل محور بالدرجة الكلية للمحور، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلمة، وفق الجدول التالي:

جدول 3: معاملات ارتباط بنود المحاور الثلاثة بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=35)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	1	**0.8818	5	**0.9237	9	**0.7905
	2	**0.9057	6	**0.9070	10	**0.8344
	3	**0.8984	7	**0.9190	11	**0.7185
	4	**0.8866	8	**0.7706		
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	1	**0.8777	5	**0.9712	9	**0.9152
	2	**0.8470	6	**0.9075	10	**0.6843
	3	**0.9219	7	**0.9335	11	**0.8194
	4	**0.9219	8	**0.9414	12	**0.9023
الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتطبيق التعليم الشامل	1	**0.7142	5	**0.9271	9	**0.5595
	2	**0.9407	6	**0.9219	10	**0.6374
	3	**0.6572	7	**0.9267	11	**0.8458
	4	**0.8712	8	**0.8813		

** دالة عند مستوى 0.01

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى عدد من الأدبيات ذات العلاقة (الدباس والحسين، 2019؛ saloviita, 2020; Zagona et al., 2017) أُعدت استبانة مكونة من قسمين، تضمن القسم الأول: معلومات متعلقة بالخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة: (المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخدمة، الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل). في حين تضمن القسم الثاني ثلاثة محاور: اهتم المحور الأول بمعرفة المعلمات والمعلمين بالتعليم الشامل وذلك في (11) فقرة. أما المحور الثاني فقد تناول اتجاهات المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل، وذلك في (12) فقرة. في حين اهتم المحور الثالث بالاحتياجات التدريبية للمعلمات لتطبيق التعليم الشامل، اشتمل على (12) فقرة. وقد أُجيب عن جميع الفقرات التي تضمنت القسم الثاني، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (أربع درجات)، موافق إلى حد ما (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة).

ولغرض الحكم على درجة كل محور حسب استجابات أفراد الدراسة وفقاً للمقياس الخماسي المستخدم؛ استُخدمت المعادلة التالية لتصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى:

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة - أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة
 $0.80 = 5 \div (1-5)$

جدول 5: استجابات أفراد الدراسة على الفقرات المتعلقة بمستوى معرفتهم بالتعليم الشامل، مرتبة تنازلياً.

م	العبارة	المتوسط الحاسبي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الرتبة
11	لدي المعرفة بطرق التعاون المهني مع الفريق متعدد التخصصات.	3.48	1.10	عالي	1
9	لدي المعرفة في المشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.31	1.09	متوسط	2
8	لدي المعرفة بطرق دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم من الطلاب العاديين.	3.17	1.12	متوسط	3
2	لدي المعرفة بأساليب القياس والتعرف على الطلاب الذين يظهرون ضعفاً في المقررات الدراسية.	2.76	1.13	متوسط	4
5	لدي المعرفة بأهداف التعليم الشامل وتطبيقاته.	2.74	1.08	متوسط	5
6	لدي المعرفة بدور معلم التعليم الشامل ضمن الفريق متعدد التخصصات.	2.72	1.06	متوسط	6
4	لدي المعرفة بأسس التعليم الشامل ومبادئه.	2.70	1.08	متوسط	7
10	لدي المعرفة بكيفية تطبيق مستويات الاستجابة للتدخل داخل الصف الدراسي.	2.66	1.09	متوسط	8
1	لدي المعرفة بأنظمة رعاية الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم وتمكين أسرهم.	2.63	1.11	متوسط	9
7	لدي المعرفة بأدوار معلم التعليم الشامل وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	2.61	1.05	متوسط	10
3	لدي المعرفة بالإستراتيجيات المبينة على الأدلة لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.57	1.09	ضعيف	11
	المتوسط العام = 5 درجات	2.85	0.92	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات في المحور الأول: معرفة المعلمات بالتعليم الشامل، والمحور الثاني: توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل، والمحور الثالث: الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتطبيق التعليم الشامل مرتبطة بالدرجة الكلية للمحور، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على تمتع أداة الدراسة بالصدق، وصلاحية تطبيقها.

ثبات الأداة

تُحَقِّق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وهذه الطريقة غالباً ما تستخدم في إيجاد معامل الثبات للاختبارات ذات الفقرات الموضوعية (أبو علام، 2014)، وكان ذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلمة، وفق الجدول التالي:

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	11	0.96
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	12	0.98
الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتطبيق التعليم الشامل	11	0.95

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحور الأول: معرفة المعلمات بالتعليم الشامل (0.96)، وبلغت قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحور الثاني: توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل (0.98)، في حين بلغت قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحور الثالث: الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتطبيق التعليم الشامل (0.95)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما مستوى معرفة المعلمات بالتعليم الشامل؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5).

المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (6).

جدول 6: استجابات أفراد الدراسة على الفقرات المتعلقة بمستوى توجيههم نحو التعليم الشامل، مرتبة تنازلياً.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوجه	الرتبة
12	أتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمرونة.	3.78	0.81	عالي	1
11	أقبل التنوع الثقافي والاجتماعي داخل الصف الدراسي.	3.75	0.78	عالي	2
3	يجب إعطاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم فرصة للتعليم داخل صف دراسي متكامل الخدمات.	3.64	0.85	عالي	3
4	يمكن تلبية الاحتياجات التعليمية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.61	0.86	عالي	4
5	الدمج الشامل مفيد اجتماعياً للطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين.	3.59	0.89	عالي	5
8	يعزز وجود الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي من قبول الفروق الفردية من قبل المعلمين.	3.59	0.90	عالي	6
7	يعزز وجود الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي من قبول الفروق الفردية من قبل الطلاب العاديين.	3.58	0.91	عالي	7
9	يعزز الدمج الشامل احترام الذات بين الطلاب.	3.57	0.88	عالي	8
2	من السهل الحفاظ على النظام داخل الصف الذي يحتوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين.	3.52	0.92	عالي	9
1	يجب تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين داخل الصف العادي.	3.47	0.93	عالي	10
6	يمكن للطلاب ذوي صعوبات التعلم اكتساب مهارات أكاديمية أكثر داخل الصف العادي.	3.42	0.99	عالي	11
10	يؤثر التدريس في غرفة المصادر سلباً في التطور الاجتماعي والنفسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.34	0.99	متوسط	12
	المتوسط العام = 5 درجات	3.57	0.78	عالي	

تُظهر النتائج أعلاه إلى أن مستوى توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل إيجابي؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (3.34-3.78)، في حين بلغ المتوسط العام (3.57). كما يتبين من الجدول السابق أن العبارات رُتبت تنازلياً حسب استجابات أفراد الدراسة؛ إذ جاءت العبارة

تُظهر النتائج أعلاه أن المشاركات في الدراسة لديهن معرفة متوسطة بالتعليم الشامل؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (3.48-2.57)، في حين بلغ المتوسط العام (2.85). كما يتبين من الجدول السابق أن العبارات رُتبت تنازلياً حسب استجابات أفراد الدراسة، فجاءت العبارة "لدي المعرفة بطرق التعاون المهني مع الفريق متعدد التخصصات" في المرتبة الأولى، بمتوسط (3.48)، وانحراف معياري (1.10). في حين جاءت العبارة "لدي المعرفة في المشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.31)، وانحراف معياري (1.09)، وجاءت العبارة "لدي المعرفة بطرق دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم من الطلاب العاديين" في المرتبة الثالثة، بمتوسط (3.17)، وانحراف معياري (1.12). من جهة أخرى حصلت العبارة: "لدي المعرفة بأهداف التعليم الشامل وتطبيقاته" على متوسط (2.74)، وانحراف معياري (1.08)، والعبارة "لدي المعرفة بدور معلم التعليم لشامل ضمن الفريق متعدد التخصصات" على متوسط (2.72)، وانحراف معياري (1.06)؛

وعلى ذلك، تشير نتيجة السؤال الأول؛ إلى أهمية زيادة الوعي بالمفهوم العام للتعليم الشامل، والأهداف التي يرمي إليها هذا التوجه، وجاءت هذه النتيجة موافقة لما توصلت إليه عدد من الدراسات؛ كدراسة (Pit-ten Cate al., 2018; Hettiarachchi & Das, 2014; Maria, 2013; Morña et al., 2020) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من المعرفة بالتعليم الشامل، وإلى أهمية رفعها للممارسين في الميدان. كما توصلت النتائج إلى أن العبارتين: "لدي المعرفة بطرق التعاون المهني مع الفريق متعدد التخصصات"، "لدي المعرفة في المشاركة في إعداد البرامج التربوية للفردية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم" جاءت في المستوى الأعلى من المعرفة، وقد يشير ذلك إلى أن التدريب والممارسة والتعاون المستمر والفعال مع معلمات صعوبات التعلم داخل المدرسة له دور كبير في رفع مستوى المعرفة في هذا الجانب، وينعكس هذا التعاون إيجابياً على الجوانب الأخرى المتعلقة بتطبيق التدخلات الأكاديمية بمستوى عالٍ من المهنية، كما يشير ذلك إلى وعي معلمات صعوبات التعلم بضرورة إشراك معلمات التعليم العام ضمن الفريق متعدد التخصصات في الإعداد والتنفيذ لهذه البرامج.

في حين حصلت العبارتان: "لدي المعرفة بأهداف التعليم الشامل وتطبيقاته"، "لدي المعرفة بدور معلم التعليم لشامل ضمن الفريق متعدد التخصصات" على مستوى أقل من المعرفة، ولعل تفسير ذلك يعود إلى قلة البرامج التعريفية، والدورات التدريبية التي تهدف إلى رفع الوعي بالتوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، وإلى عدم التطرق إلى هذه المفاهيم والتوجهات في برامج إعداد المعلمين في الجامعات، وهذا ما أدى إلى ضعف المعرفة بهذا التوجه. وبالرغم مما نصت عليه رؤية المملكة العربية السعودية (2030) بوجوب تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب من ذوي الإعاقة كافة؛ فإن هذا يتطلب تعاوناً وتنسيقاً كبيراً من القيادات المدرسية، والعاملين في المدارس؛ من أجل رفع الوعي بمفهوم التعليم الشامل، وإعداد المعلمين لهذه الخطوة؛ حتى يكونوا متحمسين وداعمين لها.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى توجه المعلمات نحو التعليم الشامل؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات

هذا السؤال؛ من خلال خبرتها في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في أن الكثير من الحالات يمكنها تلقي الدعم الأكاديمي داخل الصف الدراسي، بالتعاون مع معلمة التعليم العام، دون الحاجة لخروجها لغرفة المصادر. من ناحية أخرى، قد تعود النتيجة الإيجابية لهذا السؤال لعامل الخبرة، والدورات التدريبية التي حضرها المعلمات المشاركات في هذه الدراسة؛ حيث بلغت نسبة المعلمات ذوات الخبرة من خمس إلى عشر سنوات (60%). في حين بلغت نسبة الدورات التدريبية التي حضرناها حول هذا التوجه ما يقارب (58%). وهذه النتيجة تؤكد ما آلت إليه الدراسات (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013; Morina et al., 2020; Costello & Boyle, 2013)، التي أشارت إلى أن للخبرة العملية والدورات التدريبية عاملاً كبيراً في اتخاذ مواقف إيجابية تجاه التعليم الشامل.

نتائج السؤال الثالث: ما الاحتياجات التدريبية للمعلمات حول تطبيق التعليم الشامل؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (7).

"أتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمرونة" في المرتبة الأولى، بمتوسط (3.78)، وانحراف معياري (0.81)، في حين جاءت العبارة "أقبل التنوع الثقافي والاجتماعي داخل الصف الدراسي" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.75)، وانحراف معياري (0.78)، كما جاءت العبارة "يجب إعطاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم فرصة للتعلم داخل صف دراسي متكامل الخدمات" في المرتبة الثالثة، بمتوسط (3.64)، وانحراف معياري (0.85). وعلى ذلك، تشير نتيجة السؤال الثاني؛ إلى إدراك المعلمات لأهمية التعليم الشامل للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، ووعيهن بأن الاحتياجات التعليمية لهؤلاء التلميذات يمكن تلبيتها داخل الفصل الدراسي بجهود تعاونية مع معلمات صعوبات التعلم. وتختلف هذه النتيجة عن (Alnahdi et al., 2019; Saloviita, 2020; Kalyva et al., 2007) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين لديهم مواقف سلبية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وقد يعود سبب الاختلاف إلى أن نتائج الدراسات السابقة جاءت شاملة لتوجهات المعلمين نحو التعليم الشامل لدعم جميع الطلاب ذوي الإعاقة. أما الدراسة الحالية فجاءت لقياس اتجاهات المعلمات لتطبيق التعليم الشامل للطالبات ذوات صعوبات التعلم، والتي تعد ضمن الإعاقات البسيطة التي يمكن أن تتلقى الدعم الأكاديمي داخل فصول التعليم العام، وهذا ما جاءت به دراسة (Ahmad & May, 2018; Tremblay, 2013; McLeskey & Waldron, 2013). وتتفق الباحثة مع نتيجة

جدول 7: استجابات أفراد الدراسة على الفقرات المتعلقة باحتياجاتهن التدريبية لتطبيق التعليم الشامل، مرتبة تنازلياً.

م	العبارة	المتوسط الحاسبي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
9	أحتاج إلى معرفة إستراتيجيات إدارة الصف الذي يتضمن طلاباً من ذوي صعوبات التعلم، عند تطبيق التعليم الشامل.	4.38	0.70	عالية جداً	1
10	أحتاج إلى معرفة الإستراتيجيات المبنية على الأدلة، وتوظيفها في التدريس داخل الصف العادي.	4.37	0.71	عالية جداً	2
3	أحتاج إلى معرفة أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تؤثر في العملية التعليمية.	4.34	0.73	عالية جداً	3
1	أحتاج إلى معلومات حول مفهوم التعليم الشامل.	4.28	0.74	عالية جداً	4
8	أحتاج إلى معرفة أدوار المعلم وفق منظومة التعليم الشامل.	4.15	0.78	عالية	5
5	أحتاج إلى معرفة كيفية تعاون معلم صعوبات التعلم مع معلم الصف العادي في وضع أهداف تعليمية وسلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	4.09	0.78	عالية	6
7	أحتاج إلى معرفة كيفية تعاون معلم صعوبات التعلم مع معلم الصف العادي في كيفية تطبيق التعليم الشامل.	4.07	0.78	عالية	7
4	أحتاج إلى معرفة كيفية تعاون معلم صعوبات التعلم مع معلم الصف العادي في التحضير والإعداد السابق للدروس.	4.06	0.77	عالية	8
11	أحتاج إلى معرفة كيفية التعاون في إعداد البرنامج التربوي الفردي المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عند تطبيق التعليم الشامل.	4.06	0.80	عالية	9
6	أحتاج إلى معرفة كيفية تعاون معلم صعوبات التعلم مع معلم الصف العادي في التقييم المستمر للأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	4.04	0.79	عالية	10
2	أحتاج إلى مهارات التواصل مع المهنيين للحصول على المساعدة عندما أواجه صعوبات في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.	4.04	0.81	عالية	11
	المتوسط العام = 5 درجات	4.17	0.64	عالي	

وعلى ذلك، تؤكد نتيجة السؤال الثالث؛ ما آلت إليه نتائج الدراسات (Carew et al., 2019; Morina et al., 2020; Vizer-Karni & Reiter, 2014; Zagona et al., 2017) التي أشارت إلى ضعف إعداد المعلمين وتطويرهم المهني بالمستجدات والتوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، وخاصة فيما يتعلق في مجال التعليم الشامل. وبالرغم مما نصت عليه رؤية المملكة العربية السعودية (2030) بشكل صريح على دمج الطلاب ذوي الإعاقة، بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، وإمدادهم بكل التسهيلات التي تساعدهم على تحقيق النجاح. وما أشار إليه برنامج التحول الوطني لتحقيق أهداف الرؤية في الهدف الاستراتيجي الثاني الذي نص على "تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم" (برنامج التحول الوطني، 2020، ص. 62)، فإن ذلك يؤكد على ضرورة إعداد المعلمين إعداداً جيداً سواء قبل الخدمة، أو أثناءها؛ لرفع جودة تدريس الطلاب ذوي الإعاقة؛ مما يحقق أهداف وتطلعات الرؤية، ويواكب التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة. كما تشير درجة احتياج المعلمات إلى الدورات التدريبية إلى حماسهن، ودافعيتهم العالية للتدريب والتطوير المهني الذي يسهم إيجابياً في تطبيق التعليم الشامل بفعالية. إضافة إلى ذلك، تشير احتياجات المعلمات للتطبيقات العملية لهذا التوجه إلى أهمية الممارسة العملية، وعدم اقتصار الدورات على المحاضرات النظرية، وهذا أدعى إلى إيصال المعرفة وتثبيتها، بحيث لا ينساها المتدربون سريعاً.

هذا وقد جاءت العبارات: "أحتاج إلى معرفة إستراتيجيات إدارة الصف الذي يتضمن طلاباً من ذوي صعوبات تعلم"، "أحتاج إلى معرفة الإستراتيجيات المبنية على الأدلة، وتوظيفها في التدريس داخل الفصل العادي"، "أحتاج إلى معرفة أساليب التعامل مع المشاكل السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تؤثر في العملية التعليمية" في مقدمة الاحتياجات التدريبية، وهذا يؤكد ضرورة إقامة البرامج التدريبية، وتطوير المهني للعاملين أثناء الخدمة لمعرفة الإستراتيجيات التعليمية والسلوكية الحديثة، والتي أثبتت الأبحاث فعاليتها؛ إذ يسهم ذلك في إكساب المعلمات المعرفة التي تدعم أهداف التعليم الشامل، وتسهم في تفعيله على النحو المطلوب.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول إلمامهن بالتعليم الشامل تعزى إلى اختلاف المتغيرات: (المؤهل العلمي - التخصص - عدد سنوات الخدمة - الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول إلمامهن بالتعليم الشامل تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (المؤهل العلمي - التخصص). واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف المتغير: (عدد سنوات الخدمة - الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل). والجدول التالي تبين النتائج المتوصل إليها:

يوضح الجدول رقم (7) أن الاحتياجات التدريبية للمشاركات حول التعليم الشامل عالية؛ إذ كان المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (4.17)، وانحراف معياري قدره (0.64)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية للعبارة بين (4.38 - 4.04)، كما يتضح من الجدول السابق أن العبارات رُتبت تنازلياً حسب استجابات المشاركات؛ إذ تمثل العبارة الأولى في الترتيب الاحتياج الأعلى، في حين تشير العبارة التي تحتل الترتيب الأخير إلى الاحتياج الأقل.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية للعبارة، نجد أن العبارات الأكثر احتياجاً هي العبارات الأربع التالية (9-10-3-1)؛ إذ جاءت العبارة رقم (9) وهي "أحتاج إلى معرفة إستراتيجيات إدارة الصف الذي يتضمن طلاباً من ذوي صعوبات التعلم، عند تطبيق التعليم الشامل" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.38)، وانحراف معياري (0.70)، وجاءت العبارة رقم (10) وهي "أحتاج إلى معرفة الإستراتيجيات المبنية على الأدلة، وتوظيفها في التدريس داخل الصف العادي" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.37)، وانحراف معياري (0.71)، تلتها العبارة رقم (3) وهي "أحتاج إلى معرفة أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تؤثر في العملية التعليمية" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.34)، وانحراف معياري (0.73)، ثم جاءت العبارة رقم (1) وهي "أحتاج إلى معلومات حول مفهوم التعليم الشامل" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.74).

وتضمن السؤال المفتوح عن الاحتياجات التدريبية الأخرى التي تحتاج إليها المعلمة لتطبيق التعليم الشامل بفعالية ثلاث عشرة إجابة. يوضحها الجدول التالي:

جدول 8: استجابات أفراد الدراسة على السؤال المفتوح المتعلق باحتياجاتهن التدريبية الأخرى لتطبيق التعليم الشامل.

الرتبة	العبارة	عدد التكرارات
1	تدريب المعلمات في التعليم العام على مهارات التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومعرفة احتياجاتهن التعليمية، وأساليب تدريسهن.	5
2	تدريب المعلمات من ناحية تطبيقية، إلى جانب المعلومات النظرية للمفاهيم العلمية التي يضمنها هذا التوجه.	4
3	حضور فصول مماثلة وغودجية.	3
4	تقديم دورات تثقيفية للطالبات حول خصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واحتياجاتهن التعليمية.	1
	عدد الاستجابات	13

الفروق باختلاف المؤهل العلمي

جدول 9: اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل باختلاف المؤهل العلمي.

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	بكالوريوس	237	2.67	0.82	7.77	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	دراسات عليا	53	3.66	0.93			
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	بكالوريوس	237	3.42	0.72	7.45	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	دراسات عليا	53	4.23	0.65			
	دراسات عليا	53	4.11	0.57			

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01 في المحاور: حول إلمامهم بالتعليم الشامل في تلك المحاور، تعود إلى اختلاف المؤهل العلمي (معرفة المعلمات بالتعليم الشامل، توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل)، لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد عينة الحاصلات على مؤهل وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة دراسات عليا.

الفروق باختلاف التخصص:

جدول 10: اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل باختلاف التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	صعوبات تعلم	56	3.80	0.86	9.93	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	تعليم عام	234	2.62	0.78			
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	صعوبات تعلم	56	4.22	0.56	9.08	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	تعليم عام	234	3.41	0.74			
	تعليم عام	234	4.13	0.60			

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01 في المحاور: (معرفة المعلمات بالتعليم الشامل، توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل في تلك المحاور، تعود إلى اختلاف تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة ذوات تخصص تربية خاصة-صعوبات التعلم.

الفروق باختلاف عدد سنوات الخدمة:

جدول 11: اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل باختلاف عدد سنوات الخدمة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	بين المجموعات	7.25	2	3.62	4.36	0.014	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	238.67	287	0.83			
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	10.67	2	5.34	9.35	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	163.72	287	0.57			
	داخل المجموعات	118.84	287	0.41			

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم (ف) دالة عند مستوى 0.01 في المحاور: (معرفة المعلمات بالتعليم الشامل، توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل في تلك المحاور، تعود إلى اختلاف عدد سنوات خدمة أفراد العينة. واستُخدم اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (الجدول رقم ١٢)

جدول 12: اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل باختلاف عدد سنوات الخدمة

المحور	عدد سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	الفرق لصالح
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	أقل من 5 سنوات	2.44				
	من 5 إلى 10 سنوات	2.86				
	أكثر من 10 سنوات	2.99	*		أكثر من 10 سنوات	
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	أقل من 5 سنوات	3.23				
	من 5 إلى 10 سنوات	3.51				
	أكثر من 10 سنوات	3.84	*	*	أكثر من 10 سنوات	

تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 في محور توجه المعلمات بين المعلمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات). وذلك

الفروق باختلاف الدورات التدريبية التي حضرها حول التعليم الشامل:

جدول 13: اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل باختلاف الدورات التدريبية التي حضرها حول التعليم الشامل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	بين المجموعات	97.62	3	32.54	62.75	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	148.30	286	0.52			
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	25.48	3	8.49	16.31	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	148.91	286	0.52			

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم (ف) دالة عند مستوى 0.01 في المحاور: (معرفة المعلمات بالتعليم الشامل، توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل.

جدول 14: اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول إلمامهم بالتعليم الشامل باختلاف الدورات التدريبية التي حضرها حول التعليم

المحور	الدورات التدريبية التي حضرها حول التعليم الشامل	المتوسط الحسابي	من دورة إلى دورتين	من ثلاث إلى أربع دورات	خمس دورات فأكثر	لم تحضر أي دورة متعلقة بهذا التوجه	الفرق لصالح
معرفة المعلمات بالتعليم الشامل	من دورة إلى دورتين	2.93				*	من دورة إلى دورتين
	من ثلاث إلى أربع دورات	3.64	*			*	من ثلاث إلى أربع دورات
	خمس دورات فأكثر	4.07	*			*	خمس دورات فأكثر
توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل	لم تحضر أي دورة متعلقة بهذا التوجه	2.27					
	من دورة إلى دورتين	3.59				*	من دورة إلى دورتين
	من ثلاث إلى أربع دورات	3.98	*			*	من ثلاث إلى أربع دورات
	خمس دورات فأكثر	4.23	*			*	خمس دورات فأكثر
	لم تحضر أي دورة متعلقة بهذا التوجه	3.28					

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلف أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلف يعلن عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص اسناد الابداع التشاركي غير تجاري 4.0 (CC BY- NC)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

المراجع

- أبوعلام، رجاء (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.
- أبونيان، إبراهيم (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- أخضر، أروى (2017). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- باعثمان، شروق؛ والسديري، نوف (2018). *تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق (رؤية المملكة العربية السعودية 2030)*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل 6(24)، 135-165. https://sero.journals.ekb.eg/article_91667.html
- البقال، زيد (2017). *معجم صعوبات التعلم*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. [dictionary.pdf\(ksedr.org.sa\)](https://dictionary.pdf(ksedr.org.sa))
- الدباس، راشد؛ والحسين، عبد الكريم (2019). *مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(3)، 439-469. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-908616.469>
- العساف، صالح (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (2020). *برنامج التحول الوطني 2020*. <https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp>

References

- Abell, M. M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of 'Universal Design for Learning'. *Learning Environments Research*, 14(2), 171.

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 على النحو التالي توجد فروق دالة في محور معرفة المعلمات بالتعليم الشامل بين المعلمات اللواتي لم يحضرن أي دورة حول التعليم الشامل والمعلمات اللواتي حضرن (من دورة إلى دورتين)، وبين المعلمات اللواتي حضرن (خمس دورات فأكثر) حول التعليم الشامل، وذلك لصالح المعلمات اللواتي حضرن (خمس دورات فأكثر).

كما توجد فروق دالة في محور توجه المعلمات نحو تطبيق التعليم الشامل بين المعلمات اللواتي لم يحضرن أي دورة حول التعليم الشامل والمعلمات اللواتي حضرن (من دورة إلى دورتين)، وبين المعلمات اللواتي حضرن (خمس دورات فأكثر) حول التعليم الشامل، وذلك لصالح المعلمات اللواتي حضرن (خمس دورات فأكثر) وعلى ذلك، توصلت نتائج السؤال الرابع، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول إلمامهن بتطبيق التعليم الشامل، وذلك لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل دراسات عليا، وذوات خبرة أكثر من 10 سنوات. كما كشفت الدراسة أن المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية حول مفهوم التعليم الشامل، كان لهن معرفة وتوجه إيجابي أكثر من المعلمات اللاتي لم يحضرن دورات تدريبية حول هذا التوجه.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013; Morina et al., 2020; Costello & Boyle, 2013). كما كشفت نتائج الدراسة أن معلمات التربية الخاصة كانت معرفتهن وتوجههن نحو تطبيق التعليم الشامل إيجابية أكثر من معلمات التعليم العام، وتدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات السابقة (Pit-ten Cate & Hettiarachchi & Das, 2014; al., 2018). وفي مجمل القول فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن للتخصص، والخبرة، وحضور الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل أثراً ودوراً مهماً وفعالاً في رفع مستوى المعرفة والتوجه نحو تطبيق التعليم الشامل (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013; Morina et al., 2020; Costello & Boyle, 2013).

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بالآتي:

- زيادة وعي المعلمين بمفهوم التعليم الشامل؛ من خلال إقامة البرامج التعريفية، والدورات التدريبية، التي يحتاجها المعلمون من أجل تقديم الدعم الأكاديمي.

- إضافة مقررات دراسية حول التعليم الشامل في برامج إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم.

إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية حول التعليم الشامل، والاستفادة من الخبرات العالمية لهذا التوجه؛ لرفع مستوى معرفة المعلمين ودافعيتهم نحو تطبيقه

- preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229-244.
- ÇETİN, M., & ŞAHAN, H. H. (2020). Determining the Competency Levels and Views of Prospective Teachers Concerning Inclusive Education Practices. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 14(2).
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4).
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
- Ford, J. (2013). Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 2.
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52.
- Majlis alshuwuwn alaiqtisadiat waltanmiati. (2020). barnamaj altahawul alwatanii2020. <https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp/>
- Abuelam, raja' (2014). manahij albaht fi aleulum alnafsiat waltarbawiat. dar alnashr liljamieati.
- Abunyan, 'iibrahim (2021). sueubat altaealum min altaarikh 'iilaa alkhadamati. dar jamieat almalik sueud lilnashri.
- Ahmad, N. A., & May, Y. S. (2018). Challenges in preparing teachers for inclusive education and its impact to students with learning disabilities. *DEVELOPMENT*, 7(3).
- Akhdar, 'arwaa (2017). almurshid fi takyif manahij altaelim aleami liltulaab dhawi al'ieaqat wifq manzummat altaelim alshaamili. alnaashir alduwlii lilnashr waltawziei.
- Albatal, zayd (2017). muejam sueubat altaealum. markaz almalik salman li'abhath al'ieaqati. dictionary.pdf (kscdr.org.sa)
- Aldabas, rashid; walhusaynu, eabd alkarim (2019). madaa astiedad almuealimin liastikhdam altadris altasharukii fi madaris altaelim alshaamil wahtiajatihim altadribiat liastikhdamihi. majalat aleulum altarbawiat walnafsiati, 20(3), 439-469. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-908616>
- Aleasaafi, salih (2010). almadkhal 'iilaa albaht fi aleulum alsulukiiti. dar alzahra'.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for learning*, 34(1), 71-85.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.
- Biaethiman, shuruq; walsidiri, nuf (2018). tasawur muqtarah li'iedad muealim altaelim aleami fi altaelim alshaamil wifq (ruyat almuamlakt alarabiat alsaeudiat 2030). majalat altarbiat alkhasat waltaahili6(24), 135-165. https://sero.journals.ekb.eg/article_91667.html
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education—teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93-117.
- Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher