جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

مُسْتَوَى مَعْرِفَةَ الْمُعَلِّمِين مِنْ طَلَبَهِ الدراسات الْعُلْيَا بِكُلِّيَّة التَّرْبِيَة بِجَامِعَة أُمُّ الْقُرَى بِالتَّعْلِيم الشَّامِل (الْمَفْهُوم-المَهارات) من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد

أ / زينب محمد حسن فضل

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

د/ محمد مثري الحويطي

أستاذ التربية الخاصةالمشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام: ٦ سبتمبر ٢٠٢١ - تاريخ القبول: ٢٦ سبتمبر ٢٠٢١ م

DOI :10.21608/JYSE.2021. 188040

ملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بالتعليم الشامل (المفهوم – المهارات)، وتكونت عينة الدراسة من معلمي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى والتي بلغ حجمها (٢١١) طالب وطالبة، ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحثان استبانة مكونة من (٤٥) مفردة موزعة على محورين الأول يحتوي على (٢٢) مفردة، والثاني ويحتوي على (٢٣) مفردة؛ لقياس مستوى المعرفة حول التعليم الشامل، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل جاء بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفتهم بالتعليم الشامل يعزى إلى (الجنس، العمر، نوع البرنامج)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفتهم بالتعليم الشامل يعزى إلى (نوع التخصص ونوع وعدد الدورات).

الكلمات المفتاحية: مستوى معرفة المعلمين، الدراسات العليا، التعليم الشامل.

The Proficiency Level of Teachers who are Pursuing their Higher Degree in the College of Education at Umm-Alqura University on the Comprehensive Education (Concept - Skills(

Abstract

The study aimed to identify the proficiency level of Teachers who are pursuing their higher degree in the College of Education at Umm-Alqura University on the comprehensive Education (concept – skills). The study sample consisted of teachers of postgraduate students in the College of Education at Umm Al-Qura University. A random sample (211) male and female students. And the researcher used a questionnaire consisting of (45) items distributed on two axes. The first contains (22) items, The second contains (23) items to achieve the objectives of the study and analyze the data collected , The results of the study concluded that the proficiency level of Teachers who are pursuing their higher degree in the College of Education at Umm-Alqura University on the comprehensive Education is medium. There are no statistically significant differences (at the level 0.05) between the respondents' averages about the proficiency level of Teachers who are pursuing their higher degree in the College of Education at Umm-Alqura University on the comprehensive Education , both understood and skills, attributable to gender, age, and type of program), There are statistically significant differences (at the level 0.05) between the averages of the respondents' answers about the proficiency level of Teachers who are pursuing their higher degree in the College of Education at Umm-Alqura University on the comprehensive Education and skills together due to(the type of specialization, type and number of courses.(

key words: the proficiency level of Teachers, Postgraduate, inclusive education.

مقدمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة تغيرات هائلة في الثورة التكنولوجية والتدفق العلمي والمعرفي، وتطور التعليم بخطى سريعة في ضوء الاتجاهات العالمية التي اتبعتها الدول المتقدمة؛ لذا يُعد التعليم ركيزة أساسي في نهضة وبناء المجتمع، وكما انه يغير ويطور ليصل إلى أعلى وأرقى مستويات العلم والثقافة والقيم الأخلاقية، كما أنه الآن أصبح معياراً يُحدد مدى تقدم البلدان وتطويرها.

وهذا ما تسعى إليه دول العالم والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة كتوجه حديث نسبياً؛ لتعزيز نوعية الخدمات، وزيادة البرامج المقدمة لطلبة التعليم بشكل عام وتزويد طلبة الدراسات العليا في الجامعات بمهارات معرفية ومهنية بشكل خاص؛ من أجل استثمار معارفهم العلمية، والاستفادة منها، وتوظيفها في السياسات العامة للتطوير والتنمية المستدامة في المجالات التعليمية، والصحية، والاقتصادية، والسياسية، وغيرها (مختار وآخرون، 2014).

ويعتبر التعليم الشامل حقاً من حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة كفلته الأنظمة والتشريعات؛ حيث نص القانون العام (94-142) من قانون التعليم العام لكل الأشخاص ذوي الإعاقة الذي صدر في بداية 1975م ناصًا على أن يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة بجانب أقرانهم العاديين تعليماً ملائماً ومجّانياً، ويتم توفير البرامج التربوية الفردية لهم. كما أكد هذا القانون على أحقية تعليم هؤلاء الأشخاص في أقل البيئات تقييداً بما يتناسب مع قدراتهم (Hyatt & Filler, 2011). كما يتطلب التعليم الشامل وجود الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وتخطيطاً إستراتيجياً جديداً، وهيكلةً شاملةً للتعليم تشمل البيئة المدرسية، وطرق التدريس، والمناهج والبرامج، وإعداد المعلمين (أخضر، ٢٠١٧).

وقد مر التعليم الشامل في وقتنا الحاضر بتطورات مبتكرة وسريعة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، وتنوعت في أساليبه وأدواته وتقنياته وممارساته الميدانية؛ ويرجع ذلك إلى ما واجهه من تحديات، وما يتطلبه النظام العالمي الجديد من الإمكانيات المتنوعة والمتميزة، وقد ساهمت هذه التطورات في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف المنظومة التعليمية (المطوع، 2014).

هذا وقد كرّست العديد من المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية جهودها في عملية النهوض بالتعليم ووضعها ضمن أبرز أولوياتها، وخصصت لها نسباً عاليةً من ميزانياتها. وفي هذا الإطار أيضاً تعمل اليونسكو – بوصفها من المنظمات ذات الصلة المباشرة بقضايا

التعليم – على استنهاض الهمم والدفع بعملية تعميم التعليم وتجويده بشتى الوسائل والسبل، وذلك من خلال برامج وخطط مدروسة؛ وخصوصاً في الدول النامية والفقيرة (الشيبانية، 2013).

ولم يقتصر توجه المملكة العربية السعودية نحو تطوير العملية التعليمية على فئات العاديين من المتعلمين فحسب؛ بل وضعت رؤية مستقبلية للأشخاص ذوي الإعاقة حتى يتمكنوا من أخذ حقوقهم كاملة من التعليم الشامل. وبالرغم من أهمية عملية الدمج الشامل فإن بعض الدراسات أكدت أن هذه العملية لها مميزات تتمثل في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين والأشخاص ذوي الإعاقة، ولضمان نجاح تلك العملية يجب توفر خدمات التربية الخاصة (حنفي، 2015).

وهذا ما أكدته وزارة التعليم السعودية (2020) حول أحقية كافة الافراد لتلقي التعليم المناسب بغض النظر عن طبيعتهم، وذلك ضمن مدارس التعليم من خلال الاستشارة والعمل الجماعي للفريق متعدد التخصصات، وتقديم التكيفات والتسهيلات للطلبة وفق برنامج تربوي فردي يتم تصميمه وفقاً لاحتياجاتهم.

وأخذت منظومة تطوير للخدمات التعليمية كافة معايير الجودة العالمية والكفاءة التعليمية في وضع المناهج التي على أساسها يكون المنهج، ويستفيد الطلبة ذوو الإعاقة من مناهج التعليم العام؛ لضمان حقهم في المساواة بكل المصادر التعليمية التي يتلقاها أقرانهم في التعليم العام (القريني، 2015).

وبما أن خدمات الدمج متاحة لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة؛ فيجب أن يكون المنهج المستخدم مع الطالب ذو الإعاقة هو منهج التعليم العام نفسه مع إجراء التكييفات اللازمة عليه بما يتناسب مع قدراته وخصائصه، ووفقاً لمبدأ الفروق الفردية بين الطلبة.

مُشْكِلَةُ الدراسة:

يساهم التعليم في بناء مجتمعات شاملة وديمقراطية؛ حيث يمكن التعبير عن الآراء المختلفة بحرية، والاستماع لها؛ لتحقيق التماسك، والاحتفاء بالتنوع، وبالرغم من هذا فهناك معوقات واجهت التعليم الشامل في المؤسسات التعليمية؛ حيث أجرى العتيبي (2019) دراسة اهتمت بمعوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض، وكانت من أهم نتائجها: إلمام معلمي ومعلمات التعليم العام بإستراتيجيات التعليم الشامل وموافقتهم على استخدامها.

ويُعد التعليم الشامل ضمان "التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع"، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة هي جزء من خطة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة (2030)، وقد تعهدت بأنه لا يختلف أحد عن أحد، وتتعهد الخطة بقيام عالم قوامه العدل والإنصاف والتسامح والانفتاح والإشراك الاجتماعي للجميع، وتُلبي فيه احتياجات أشد الفئات حرماناً (UNESCO, 2019).

وهذا ما أكدت عليه رؤية المملكة العربية السعودية (2030): "سنمكّن أبناءنا من ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، كما سنمدهم بكل التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح".

وفي ضوء استعرضنا للدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع نجد العديد من الصعوبات والتحديات، حيث أشارت دراسة العتيبي (٢٠١٩) إلى وجود معوقات ترتبط باتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل، وأنهم يعتقدون بأنه على طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية الدراسة في الفصل الخاص، إضافةً إلى أفراد عينة الدراسة موافقون على أثنين من المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل. كما أشارت دراسة باعثمان والسديري (٢٠١٨) إلى أن هناك تباينًا في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل ما بين الإيجابية والسلبية، وارتبطت هذه الاتجاهات بعدّة عوامل، من أهمها: الإعداد ما قبل الخدمة، والدورات التدريبية، وخبرات العمل السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة. كما أكدت دراسة الربيعان والخطيب (٢٠١٧) على أن المديرين أكدوا بالإجماع على أن التدريب مهم لتطوير معرفة معلمي التربية الخاصة ليتمكنوا من تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، خاصة في ظل عدم وجود تدريب للمعلمين أثناء الخدمة للعمل مع الطلاب

ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية في الوقت الحالي. كما أشارت دراسة الشمري (٢٠١٩) إلى أن هناك احتياجات تدريبية مرتفعة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في مجالات التقييم والتشخيص والاتجاهات الحديثة في التدريس وتكنولوجيا التعليم وتعديل السلوك، إضافةً إلى وجود احتياجات بدرجة متوسطة لدى المعلمين في إعداد الوسائل التعليمية والتأهيل المهني والتعليم الشامل وغيرها من الاحتياجات. كما أشارت دراسة عبد العالي (٢٠١٥) أن معلمو التربية الخاصة يفتقرون إلى جميع الكفايات اللازمة للتعامل مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة، مما يتطلب توفير برامج فعالة لتوعية المعلمين. كما أشارت دراسة المطيري والربيعان (٢٠١٩) إلى أن معوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة هي أعلى المعوقات توافراً لدى المعلمين الذين مثلوا عينة الدراسة. كما أشارت دراسة القحطاني وربابعة (٢٠١٩) إلى أن أبرز ملامح الاحتياج في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل تمثل في عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية إضافةً إلى مشكلات تتعلق في قدرة وإمكانيات المعلمين.

وعلى حسب علم الباحثان ندرة الدراسات المتعلقة بمفهوم التعليم الشامل في المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية، وجاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بمفهوم ومهارات التعليم الشامل بكلية التربية بجامعة أم القرى؛ للتوصل إلى رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم من خلال تزويد طلبة الدراسات العليا بمفاهيم تنموية حديثة تتماشى مع خطط التنمية التي تسعى إليها الدول كافة، وعليه فإن مشكلة الدراسة تكمن في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بالتعليم الشامل (المفهوم – المهارات)؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات الآتية:

١. ما مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل؟
٢. ما مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى لمهارات تطبيق التعليم الشامل؟

٣. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل تبعًا لمتغير الجنس، العمر، التخصص، الخبرة التدريسية، عدد الدورات، نوع البرنامج؟**

أَهْدَاف الدراسة:

١. **التعرف على مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل.**
٢. **التعرف على مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى لمهارات تطبيق التعليم الشامل.**
٣. **التعرف على مستوى اختلاف معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل باختلاف الجنس، العمر، التخصص، الخبرة التدريسية، عدد الدورات، نوع البرنامج.**

أَهَمِّيَّة الدراسة:

الأَهَمِّيَّة النَّظَرِيَّة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونه من الدراسات المهمة للمعلمين من طلبة الدراسات العليا للتعرف على مفاهيم ومهارات التعليم الشامل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية للتعليم والتنمية المستدامة (2030)، ودراسة المشكلات التي تواجه المعلمين من طلبة الدراسات العليا حول التعليم الشامل وإيجاد حلولًا لها، ويعتبر ايضاً مصدر معلومات لأبحاث أخرى في المملكة العربية السعودية، ويسهم في تحسين المعرفة حول تطبيق التعليم الشامل واستعداد الطلبة نحوه، إضافةً إلى ما سيضيفه من مفاهيم حديثة في ركائز العملية التعليمية بشكل عام وللمعلمين من طلبة الدراسات العليا بشكل خاص، والكشف عن مدى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا لمفاهيم ومهارات التعليم الشامل، والمساهمة في التقويم التربوي الشامل لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، وتحقيق التوازن بين الهدف التعليمي ومخرجات الدراسة.

الأَهَمِّيَّة التَّطْبِيقِيَّة:

تتمثل الأهمية التطبيقية أن هذه الدراسة فيما خرج به من نتائج قد تخدم القائمين على برنامج الدراسات العليا، ومكاتب التعليم في المملكة توصيفاً لواقع مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بالتعليم الشامل (المفهوم – المهارات)،

والذي يعد بمثابة تغذية راجعة يمكن من خلالها الوقوف على مواطن القصور ومعالجتها، إضافةً إلى أنها قد تسهم في إعطاء مؤشر يمكن أصحاب القرار من معرفة ماهية المهارات والمعارف المتوفرة والعمل على تطوير من خلال تطوير المهني اللازمة لتعزيز قدرات المعلمين والطلاب المعلمين في التعليم الشامل.

حُدُود الدراسة:

الحدود الموضوعية: انحصر موضوع الدراسة في التعرف على مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بالتعليم الشامل (المفهوم – المهارات).

الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (1442هـ).

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في كلية التربية بجامعة أم القرى.

الحدود البشرية: شملت هذ الدراسة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى.

مصطلحات الدراسة:

أ- **المعرفة: عرف يعقوب (2011) بأنها: " نتاج التعلم، وهي عالمية المعلومات والبيانات والتجربة وفق المنهج التنظيمي. وتعرف كذلك بأنها: هي معلومات حولت إلى قدرات؛ من أجل عمل فاعل". (ص6).**

ويعرِّفه الباحثان إجرائياً بأنها: مقدار الحصيلة المعلوماتية التي يمتلكها طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى، والتي تتعلق بمفهوم ومهارات التعليم الشامل الخاصة الهادف لدمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم الشامل.

ب- **المُعلِّم: عرفت عليوة (2017) بأنه: "كل معلم مؤهل متخصص تقوم وزارة التعليم بإعطائه المهام والمسؤوليات والواجبات التدريسية في المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة". (ص512).**

ويعرِّفه الباحثان إجرائياً بأنه: هو الموظف المؤهل لتدريس الطلبة العاديين وذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية، ويكون على قدر كافٍ من القدرات والإمكانيات لتوظيفها أثناء التدريس في هذه المدارس.

ج- **الدراسات العليا: عرف عيسى وأبو المعاطي (2011) بأنها: "هي مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، التي يتابع فيها الطلبة دراستهم بإشراف أحد أعضاء هيئة**

التدريس لنيل درجة الماجستير، أو الدكتوراه، وهي في هذه الدراسة المرحلة التي يتابع فيها الطلبة دراستهم في برنامج الماجستير والدكتوراه بإرشاد أو إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس". (ص12).

ويعرِّفه الباحثان الدراسات العليا إجرائياً بأنها: هي مرحلة استكماليه للتعليم يحصل من خلالها الطالب على درجة الماجستير أو الدكتوراه في تخصص من التخصصات.

د- التعليم الشامل: عرف (Salend, 2015) بأنه: "تقديم فرص التعليم والمساندة لجميع الطلبة بلا استثناء – من ضمنهم: الأشخاص ذوو الإعاقة بكافة أنواعها وفئاتها، والعاديون، والموهوبون، والمختلفون ثقافيًا – في فصول التعليم العام؛ حيث يتم استخدام طرق التدريس المناسبة، وتصميم البرامج السلوكية، وتطبيق الإستراتيجيات المتنوعة حسب الفروق الفردية، حتى يتسنى للجميع تمكينهم من المشاركة الأكاديمية والاجتماعية الكاملة". (ص68).

ويعرِّفه الباحثان التعليم الشامل إجرائياً بأنه: هو استراتيجية إصلاح متكاملة لمنظومة التعليم التي تهدف إلى تحقيق تعليم جيد للجميع. كما يقصد به أيضاً: أنه مبدأ عام موجه لتقويم التعليم من أجل تنمية متواصلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مبادئ التصميم الشامل للتعلم

ذكر السالم (٢٠١٦) أن هناك ثلاثة مبادئ لتخطيط ومعالجة التنوع والاختلاف في الفصول الدراسية الذي يساعد المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة:

١ – توفير وسائل متعددة للطلبة لإثارة الدافعية للتعلم.

٢ – توفير وسائل متعددة لكيفية عرض وتقديم المعلومات من قبل المعلم.

٣ – توفير وسائل متعددة للتعبير عن الفهم والتعلم تلائم الفروق الفردية بين الطلبة.

أهمية التعليم الشامل وأبعاده التنموية

لتطبيق التعليم الشامل أهمية كبيرة تعود على المجتمع بشكل عام؛ سواء على المستوى القريب أو البعيد، ومن أهم مظاهر أهمية تطبيق التعليم الشامل في الأنظمة التعليمية:

١. تصحيح موقف المجتمع فيما يتعلق بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وإقرار المجتمع بضرورة توفير فرص متساوية لهم (Alajmi, 2019).

٢. **إتاحة الفرص المتساوية لجميع الفئات للحصول على التعليم العام (Korableva et. al, 2019).**

٣. **تعمل إستراتيجية التعليم الشامل على تطوير النظام التعليمي بشكل عام، بما في ذلك تطوير الأساليب والمناهج التعليمية التي تعزز من العملية التعليمية وتحسن مخرجاتها (Fedulova et. al, 2019).**

٤. **يسهم التعليم الشامل في تعزيز قيم التعاون والعمل الجماعي؛ من أجل العمل على اكتشاف قدرة التعلم لدى الطلبة من خلال المشاركة في العملية التعليمية (المقيطيب والنعيم، 2018).**

أدوار وكفاءات المعلمين للوصول إلى جودة التعليم الشامل

لخص (Siddik & Kawai, 2020) عملية إعداد المعلمين التي تتطابق مع كفاءتهم ومتطلبات التعليم الشامل وهي:

١. **الوعي بتنوع فئات الطلبة والقضايا الاجتماعية في مجتمعاتهم.**

٢. **معرفة طرق تحديد الاختلافات الفردية بين الطلبة، وكيفية تنفيذ إستراتيجيات التعلم لهم جميعًا.**

٣. **تنمية القدرة على العمل الجماعي ضمن معلمي المدرسة وأصحاب المصلحة المرتبطين بالعملية التعليمية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.**

٤. **تعليم المعلمين ضمن بيئة واضحة، وتقديم النماذج الحاسمة التي يمكنهم من خلالها فهم مهامهم في العملية التعليمية، والاستعداد لها بشكل كامل.**

٥. **تعزيز التواصل بين المعلمين من مجتمعات مختلفة؛ لتبادل الخبرات، والتعرف على المهارات التعليمية الجديدة.**

٦. **تقديم مستويات متعددة من المعارف والخبرات العملية لزيادة قدرة المعلمين على التعامل مع الثقافات والفلسفات المتعددة للطلبة واحتياجاتهم.**

الدراسات السَّابِقَة:

استهدفت دراسة الدباس والحسين (2019) التعرف على مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه في مدارس التعليم الشامل، وعلاقته بعدد من المتغيرات وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم أداة الاستبانة للدراسة، وتكونت عينتها من (212) معلما ومعلمة وأظهرت النتائج أن المشاركين لديهم

استعداد متوسط الاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص لصالح معلمي ومعلمات التربية الخاصة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التدريب المسبق، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود المتغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي، ودلات لصالح المشاركين الذين سبق لهم استخدام التدريس التشاركي، وأوضحت النتائج أن هناك احتياجا تدريبيا عالياً في مجال استخدام التدريس التشاركي. في ضوء ذلك تم الخروج بعدد من التوصيات التي من شأنها زيادة مستوى استخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل بشكل أكثر فاعلية.

أجرى القحطاني، وربابعه (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استعداد معلمي المملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية لتطبيق التعليم الشامل طبقاً للمتغير (الجنس، الخبرة، المؤهل التعليمي، نوع التعليم)، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التعليم الشامل من وجهة نظرهم. واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، وقاما ببناء الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على (531) معلمًا ومعلمة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أبرز ملامح الاحتياج في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل وتتمثل في عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية، يليه قدرة وإمكانيات المعلمين، وأخيرًا جاءت الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) فأقل في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل يعزى لمتغير (الجنس). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين كانت سنوات خبراتهم من 6 إلى 10 سنوات. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) فأقل في استعداد أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانيات المعلم، مدى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل) باختلاف متغير (التخصص) لصالح معلمي التربية الخاصة. كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانيات المعلم) لصالح أفراد العينة الذين يملكون مؤهل دراسات عليا.

هدفت دراسة المطيري والربيعان (2019) التعرّف على معوّقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة من وجهة نظر التربويّين في ضوء بعض المتغيرات (الخبرة، نوع العمل– الجنس– المستوى التعليمي– الدورات التدريبية)، وقام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على الاستبانة كأداة وطبقت على عينة مكونة من (٨٩) معلما ومعلمة، و(٢٧) مشرفا ومشرفة تربية خاصة. وتوصلت النتائج إلى أن المعوقات المرتبطة بالمنهج المستخدم ومعوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة، هي أعلى المعوقات توافراً، كما أظهرت نتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل تبعا لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية، وايضاً وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل ككل تبعا لمتغير الجنس.

وكذلك دراسة Sesay (2018) هدفت إلى معرفة مواقف المعلمين تجاه التعليم الشامل في الفصول الدراسية. وتم ذلك باستخدام ارتباطات سبيرمان والإحصاءات الوصفية لتحليل البيانات والجنس والعمر والخلفية التعليمية والخبرة التدريس لتحديد ما إذا كان لديهم أي علاقة مهمة مع مواقف المعلمين تجاه الدمج. وتم استخدام المنهجيات المختلطة، وشارك ١٠ مدرسين في مقابلة فردية. وفقًا لنتائج الدراسة، لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة (الجنس، والعمر، والخلفية التعليمية، والخبرة التدريسية) والمتغيرات التابعة (المواقف تجاه الدمج). على الرغم من عدم وجود علاقة مهمة، كشف المشاركون عن فهم عميق للموقف السلبي للمعلمين تجاه التعليم الشامل. قد تشجع النتائج التغيير الاجتماعي الإيجابي من خلال توفير المعلومات التي يمكن أن تستخدمها وزارة التربية والتعليم لتطوير نموذج الدمج الشامل بمساعدة المعلمين. يمكن استخدام هذه الدراسة للمساعدة في إنشاء منصة لتدريب المعلمين تضمن موقفًا إيجابيًا تجاه التعليم الشامل.

أجرى Kangere et al (2017) دراسة هدفت باستخدام المنهج نوعي إلى مقارنة تطوير سياسات التعليم الشامل مقارنة بالدول الأخرى، ومعرفة ما يكفي لضمان تطوير مهارات المديرين والمعلمين الذين سيشاركون في التعليم الشامل بشكل صحيح. علاوة على ذلك، تم

القيام باستعدادات محدودة للتأكد من توفر المهارات اللازمة لتكييف المناهج الدراسية. ولا يزال المدراء يكافحون مع مشكلة تكييف المناهج لتلبية مجموعة من احتياجات التعلم المتنوعة. غالبًا ما يجدون أنفسهم في موقف صعب، حيث يُتوقع منهم أيضًا تقديم الدعم والتوجيه للمعلمين الذين ليسوا أيضًا ماهرين فيما يتعلق بالتعليم الشامل. وتفاقمت مشكلة المهارات بين المعلمين بسبب السياسة البطيئة لإدارة التعليم المتمثلة في تمكين المعلمات ومديرات المدارس. وفي أغلب الأحيان، يتم التركيز على تدريب معلمي الصف الثاني عشر بدلاً من معلمي المرحلة التأسيس، والذين يشكل الإناث غالبيتهم. لذلك، حددت هذه الدراسة الفجوات المعرفية في تدريب مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية، فيما يتعلق بإدارة التعليم الشامل، ولازالت هذه الدراسة مستمرة، ويتوخى الباحث التأثير على السياسة ووضع توصيات في تدريب التعليم الشامل.

قام Pancsofar & PEttroff (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تنفيذ التدريس المشترك في الفصول الدراسية وإبراز طرق تدريب المعلمين ودعم التدريس المشترك. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي الاستكشافين وتكونت العينة (١٢٩) مدرسًا شاركوا في مقياس Hang and Rabren المعدل. ووجدت هذه الدراسة أن المعلمين أبلغوا في أغلب الأحيان عن تنفيذ نهج للتدريس المشترك حيث يقوم أحد المدرسين بتصميم درس وتقديمه ويقدم المعلم الآخر دعمًا فرديًا لطلاب محددين من ذوي الإعاقة، وإن أسلوب التدريس المشترك يشارك فيه مختصو التوعية في التخطيط والمشاركة بشكل أقل في توجيه المكونات المختلفة لمحتوى المناهج. وأشارت نتائج تحليلات الانحدار اللوجستي إلى أن الجوانب الهيكلية للتدريس المشترك (عدة سنوات مع مدرس مساعد، والوقت الذي يتم قضاؤه يوميًا مع مدرس مساعد، وعدد المعلمين الحاليين)، ومواقف المعلمين، وفرص التطوير المهني (ما قبل الخدمة وفي الخدمة) مع استخدام مناهج مختلفة في التدريس المشترك.

التَّعْلِيقِ عَلَى الدراسات السَّابِقَة:

رغم تشابه الدراسات السابقة مع الدراسة من حيث الأهداف والمنهج والأداة، وفي العينة تميزت الدراسة بدراسة المعلمين الملتحقين ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى، وبالرغم من ذلك لم تبحث أي من دراسات عن مفهوم التعليم الشامل في المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية، وتعتبر هذه فجوة بحثية انطلقت منها الدراسة وهدف لدراستها. ويشير الباحثان إلى أن الفجوة البحثية هي فجوة معرفية حيث لم يسبق التطرق إلى

من قبل في أي من الدراسات عن مستوى معرفة ومهارة (الطلبة المعلمين في برامج الدراسات العليا) بمفهوم التعليم الشامل.

الطَّرِيقَة والإجراءات:

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه " المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها" (العساف، ٢٠١٢).

طرق جمع البيانات

اعتمد الباحثان على نوعين من البيانات وهما:

١-البيانات الأولية:

اعتمد الباحثان في الجانب الميداني على توزيع استبيانات لدراسة بعض مفردات الدراسة وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع الدراسة ، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج (Statistical Package for Social Science) SPSS V.26 الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

٢-البيانات الثانوية:

قام الباحثان بمراجعة الكتب والدوريات والمنشورات الخاصة أو المتعلقة بالموضوع البحثي، والتي يرى الباحثان أنها تسهم في إثراء الدراسة بشكل علمي، وينوي الباحثان التعرف على الأسس والطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات، وكذلك أخذ تصور عام عن آخر المستجدات في مجال الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى ونظراً لصعوبة حصر اعدادهم بسبب الأوضاع الراهنة جائحة كورونا (كوفيد-١٩)، فقد اكتفى الباحثان بالعينة العشوائية الطبقية الممثلة للمجتمع والمكونة من٢١١ معلم ومعلمة تم توزيع الاستبانة الكترونيا عليهم.

الجدول ١ *خصائص عينة* الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	89	42.2
	أنثى	122	57.8
العمر	٢٥ سنة فأقل	36	17.1
	٢٦-٣٥ سنة	119	56.4
	٣٦ سنة فأكثر	56	26.5
عدد سنوات الخبرة التدريسية	٥ سنوات فأقل	87	41.2
	٦-١٠ سنوات	86	40.8
	١١ سنة فأكثر	38	18.0
عدد الدورات التي تم الحصول عليها عن التعليم الشامل	لا يوجد	85	40.3
	١-٥ دورات	67	31.8
	٦-١٠ دورات	34	16.1
	١١ دورة فأكثر	25	11.8
نوع البرنامج الملتحق به بجامعة أم القرى	ماجستير	163	77.3
	دكتوراه	48	22.7
التخصص	المناهج وطرق التدريس	55	26.1
	علم النفس	62	29.4
	التربية الخاصة	68	32.2
	التعليم الالكتروني	8	3.8
	تخصصات أخرى مختلفة	18	8.5

أداة الدراسة

أعد الباحثان استبانة تقيس مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام القرى بالتعليم الشامل ولتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وتحقيق التوازن بين الهدف التعليمي ونتائج الدراسة، وقد مرت بخطوات وهي التالي:

١- تم إعداد استبانة أولية من اجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات وفق أسئلة الدراسة، وتم عرضها على المشرف لقياس مدى وملاءمتها لجمع البيانات، حيث قدم مع ست مختصين من جامعات مختلفة العديد من التعديلات والتوجيهات والتغييرات التي كان لها أثر إيجابي في مستوى وقوة الاستبانة، حيث قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم، وبعد ذلك تم إجراء دراسة اختباريه ميدانية أولية للاستبانة على عينة استطلاعية والتعديل عليها بما يلزم.

وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: يتكون من البيانات الشخصية لعينة الدراسة ويتكون من ٦ فقرات.

القسم الثاني: يتناول مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بتعليم الشامل (المفهوم – المهارات) والمكون من محورين وهما:

المحور الأول يحتوي على ٢٢ فقرة، المحور الثاني يحتوي على ٢٣ فقرة.

ولقياس استجابات المفحوصين لعبارات الاستبانة تم الاعتماد على "مقياس ليكرت" خماسي الدرجات.

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بثلاث طرق وهي:

١-الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين)

قام الباحثان بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على السادة المحكمين بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض الدراسة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين من الأكاديميين والمختصين، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسيه، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الاضافة أو إعادة الصياغة، حيث سيقدم السادة المحكمين العديد من التعديلات الجوهرية على أداة الدراسة، واستجاب الباحثان لهذه التعديلات، وستقوم بإعادة صياغة الاستبانة في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين.

٢-القوة التميزية للفقرات

تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وبين كل محور والدرجة الكلية للفقرات، وقد كانت قوة تمييز الفقرات عالية. ونستعرض في الجدولين التالين معاملات الارتباط للمحورين:

الجدول ٢ *القوة التميزية للفقرات*

الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	.862**	0.000	١	.788**	0.000
٢	.856**	0.000	٢	.815**	0.000
٣	.849**	0.000	٣	.791**	0.000
٤	.865**	0.000	٤	.799**	0.000
٥	.843**	0.000	٥	.796**	0.000
٦	.874**	0.000	٦	.843**	0.000
٧	.883**	0.000	٧	.863**	0.000
٨	.886**	0.000	٨	.821**	0.000
٩	.872**	0.000	٩	.844**	0.000
١٠	.812**	0.000	١٠	.860**	0.000
١١	.818**	0.000	١١	.847**	0.000
١٢	.890**	0.000	١٢	.818**	0.000
١٣	.753**	0.000	١٣	.827**	0.000
١٤	.855**	0.000	١٤	.788**	0.000
١٥	.886**	0.000	١٥	.837**	0.000
١٦	.824**	0.000	١٦	.854**	0.000
١٧	.822**	0.000	١٧	.875**	0.000
١٨	.813**	0.000	١٨	.878**	0.000
١٩	.777**	0.000	١٩	.844**	0.000
٢٠	.803**	0.000	٢٠	.874**	0.000
٢١	.868**	0.000	٢١	.805**	0.000
٢٢	.844**	0.000	٢٢	.830**	0.000
			٢٣	.872**	0.000

****معامل الارتباط دال عند ٠.٠١**

الجدول ٣ *معامل الارتباط بين معدل كل محور من المعدل الكلي لفقرات الاستبانة*

المحور	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل	.954**	0.000
المحور الثاني: مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمهارات التعليم الشامل.	.958**	0.000

****معامل الارتباط دال عند ٠.٠١**

٣-صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة بحساب المتوسط الحسابي لمعاملات الارتباط بين فقرات المحور الواحد ويبين الجدول ٤ إن متوسط معاملات الارتباط كبير وإن أقل ارتباط بين الفقرات يجب أن يكون أكبر من ٠.٣، وقد تراوحت معاملات الارتباط للمحور الأول بين (٠.٤٤٥، ٠.٨٧٦) والمتوسط الحسابي ٠.٦٩٨، وكذلك تراوحت معاملات الارتباط للمحور الثاني بين (٠.٤٦٦، ٠.٨٩٦) والمتوسط الحسابي (٠.٦٨١)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

الجدول ٤ *ملخص الإحصاءات للاتساق الداخلي للفقرات*

المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	أقل قيمة	أكبر قيمة	المدى
مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل	٢٢	0.698	0.445	0.876	0.431
مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمهارات التعليم الشامل.	٢٣	0.681	0.466	0.869	0.403

ثبات فقرات الاستبانة

وقد أجرى الباحثان خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقة معامل ألفا كرونباخ.

- طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات.

الجدول ٥ *معامل الثبات (طريقة والفا كرونباخ)*

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل	٢٢	٠.٨٥١
المحور الثاني: مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمهارات التعليم الشامل.	٢٣	٠.٨٥٠
جميع فقرات الاستبانة	45	٠.٨٥٧

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS V26) وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

١- **تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي حسب مقياس ليكرت الخماسي، ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة أي (٤/٥=٠.٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا والجدول ٦ يوضح أطوال الفترات كما يلي:**

الجدول ٦ *مقياس ليكرت الخماسي*

الفترة (متوسط الفقرة)	1-1.8	1.8-2.6	2.6-3.4	3.4-4.2	4.2-5
التقدير	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق لحدٍ ما	أوافق	أوافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الشخصية لمفردات الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

٣-**المتوسط الحسابي Mean لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.**

٤-**تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في**

استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس (إذا كان الانحراف المعياري واحد صحيحا فأعلى فيعني عدم تركز الاستجابات وتشتتها).

٥-اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

٦-معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات والعلاقات بين ابعاد الدراسة.

٧-معادلة سبيرمان براون للثبات.

٨-القوة التميزية للفقرات.

٩-اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

١٠-اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين متوسط ثلاث عينات فأكثر.

١١-اختبار شفيه للفروق المتعددة.

نَتَائِج الدراسة ومناقشتها

السؤال الرئيسي: ما مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام القرى بالتعليم الشامل (المفهوم – المهارات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيسي لابد من الإجابة على عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

1 -ما مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل؟

تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالمحور الأول (مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل).

الجدول ٧ *مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل*

م	العبارة	ك/ %	أوافق بشدة	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة
١	أمتلك المعرفة بمفهوم التعليم الشامل ومبادئه.	ك	5	31	57	81	37	3.54	كبيرة
		%	2.4	14.7	27.0	38.4	17.5		
٢	أمتلك المعرفة بآليات توظيف تطبيقات التعليم الشامل واستخدامها.	ك	7	44	56	76	28	3.35	متوسطة
		%	3.3	20.9	26.5	36.0	13.3		
٣	أدرك توصيف مفاهيم الوصول الشامل للطلبة.	ك	8	47	59	57	40	3.35	متوسطة
		%	3.8	22.3	28.0	27.0	19.0		
٤	أدرك توصيف مبادئ الوصول الشامل للطلبة.	ك	8	45	61	64	33	3.33	متوسطة
		%	3.8	21.3	28.9	30.3	15.6		
٥	أمتلك المعرفة الكافية بالقوانين التي تدعم فلسفة التعليم الشامل.	ك	10	53	61	54	33	3.22	متوسطة
		%	4.7	25.1	28.9	25.6	15.6		
٦	أمتلك المعرفة الكافية باحتياجات ذوي الإعاقة في بيئات التعلم الشامل.	ك	9	41	62	63	36	3.36	متوسطة
		%	4.3	19.4	29.4	29.9	17.1		
٧	أمتلك المعرفة الكافية بأساليب التواصل المناسبة مع ذوي الإعاقة في بيئات التعلم الشامل.	ك	10	36	65	62	38	3.39	متوسطة
		%	4.7	17.1	30.8	29.4	18.0		
٨	أمتلك المعرفة الكافية بطرق التقييم المناسبة لبيئات التعلم الشامل.	ك	9	44	58	65	35	3.35	متوسطة
		%	4.3	20.9	27.5	30.8	16.6		
٩	أُدرك فلسفة التعليم الشامل وأهدافه وطرقه التدريسية.	ك	9	42	66	61	33	3.32	متوسطة
		%	4.3	19.9	31.3	28.9	15.6		

١٠	أُدرك طرق تدريس التعليم الشامل وأقوم بممارستها.	ك	12	59	56	56	28	3.14	متوسطة
		%	5.7	28.0	26.5	26.5	13.3		
١١	أمتلك التوقعات الإيجابية تجاه التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة.	ك	9	34	61	59	48	3.49	كبيرة
		%	4.3	16.1	28.9	28.0	22.7		
١٢	أمتلك المعرفة الكافية بأهم التعديلات الصفية في بيئات التعليم الشامل.	ك	9	36	60	70	36	3.42	كبيرة
		%	4.3	17.1	28.4	33.2	17.1		
١٣	أُدرك حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في الحصول على التعليم العام.	ك	8	29	43	66	65	3.72	كبيرة
		%	3.8	13.7	20.4	31.3	30.8		
١٤	أمتلك المعرفة الكافية بدوري المهني داخل فصول التعليم الشامل.	ك	9	34	62	62	44	3.46	كبيرة
		%	4.3	16.1	29.4	29.4	20.9		
١٥	أعرف الاحتياجات التعليمية داخل فصول التعليم الشامل.	ك	8	36	58	72	37	3.45	كبيرة
		%	3.8	17.1	27.5	34.1	17.5		
١٦	أشترك مع معلم/ـة التعليم العام في تخطيط المناهج لفصول التعليم الشامل.	ك	12	47	54	61	37	3.30	متوسطة
		%	5.7	22.3	25.6	28.9	17.5		
١٧	أمتلك المعرفة الكافية لشرح نظام الدعم متعدد المستويات وإجراءات تنفيذه.	ك	10	48	64	65	24	3.21	متوسطة
		%	4.7	22.7	30.3	30.8	11.4		
١٨	أستطيع تحديد احتياجات طلبة ذوي الإعاقة من التقنيات المساعدة.	ك	7	40	62	64	38	3.41	كبيرة
		%	3.3	19.0	29.4	30.3	18.0		
١٩	أدرك أدوار المعلم/ـة المساعد في الفصل الدراسي.	ك	6	39	57	68	41	3.47	كبيرة
		%	2.8	18.5	27.0	32.2	19.4		

٢٠	أمتلك المعرفة الكافية بكيفية تطبيق البرنامج التربوي الفردي لطلبة ذوي الإعاقة.	ك	8	40	56	60	47	3.46	كبيرة
		%	3.8	19.0	26.5	28.4	22.3		
٢١	أمتلك المعرفة الكافية بالوسائل التعليمية المناسبة في بيئات التعلم الشامل.	ك	7	36	64	63	41	3.45	كبيرة
		%	3.3	17.1	30.3	29.9	19.4		
٢٢	أمتلك الحافز للمطالعة المستمرة لأحداث الدراسات المتعلقة في التعليم الشامل.	ك	9	37	59	60	46	3.46	كبيرة
		%	4.3	17.5	28.0	28.4	21.8		
	جميع الفقرات	ك	189	898	1301	1409	845	3.39	متوسطة
		%	4.1%	19.3%	28.0%	30.4%	18.2%		

جاء المتوسط العام لجميع فقرات المحور الأول الذي يقيس مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل بمقدار (٣.٣٩)، وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن برامج البكالوريوس أو الماجستير لم تشمل مقررات متخصصة تستهدف مفهوم التعليم الشامل، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن تصميم برامج إعداد المعلمين لم يولي الاهتمام بمفهوم التعليم الشامل بالشكل الذي يكسبهم المعارف والإمكانيات والمهارات اللازمة لتعليم الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في فصل واحد، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن مفهوم التعليم الشامل مفهوم مستجد إلى حد ما وتحديداً في العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ حيث طبقت شركة تطوير للخدمات التعليمية التعليم الشامل في ستة مدارس نموذجية، وعليه فإن من الطبيعي أن تكون معارف المعلمين بمفهوم الشامل معرفة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصالح (Alsaleh, 2019) والتي أشارت إلى أن جميع المعلمين لديهم المعلومات الأساسية والعامة حول الدمج التعليمي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عمرو (٢٠١١) والتي أشارت إلى أن مواقف المعلّمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة غالبًا ما يكون لديهم مواقف سلبية نحو هؤلاء الأطفال أو دمجهم، ويرجع ذلك إلى أنهم يفتقرون إلى المعرفة بشأن هؤلاء الأطفال وكيفية العمل معهم في إطار التعليم الشامل، وبناءً على ذلك فقد أوصت دراسة (Kangere & Mafumo,2017)

بأهمية تدريب معلّمي التعليم العام مهمّ؛ لأنه يدعم ترسخ المفهوم لديهم ويعزز الاتجاهات الإيجابية تجاه التعليم الشامل.

2 – ما مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدارسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى لمهارات تطبيق التعليم الشامل؟

تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالمحور الأول (مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل).

الجدول ٨ *مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل*

م	العبارة	ك %	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق لحدٍ ما	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة
١	اشترك مع معلم/ـة التعليم العام في تحديد التكييفات المدخلة على المنهج.	ك	11	41	58	65	36	3.35	متوسطة
		%	5.2	19.4	27.5	30.8	17.1		
٢	احدد الاستراتيجيات المختلفة مع معلم/ـة التعليم العام لتطوير الأداء داخل قاعات البحث.	ك	10	39	65	62	35	3.35	متوسطة
		%	4.7	18.5	30.8	29.4	16.6		
٣	أمتلك مهارات تصميم استراتيجيات مبتكرة من أجل تدريس الطلبة ذوي الإعاقة على حسب قدراتهم.	ك	14	43	57	67	30	3.27	متوسطة
		%	6.6	20.4	27.0	31.8	14.2		
٤	أوظف الخدمات التعليمية المناسبة لذوي الإعاقة من أدوات ووسائل تعليمية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم في الصفوف العادية.	ك	12	39	54	67	39	3.39	متوسطة
		%	5.7	18.5	25.6	31.8	18.5		
٥	أمتلك مهارة التخطيط المبكر للسنة الدراسية لضمان تنفيذ الدمج بشكل مناسب.	ك	12	4`0	60	64	35	3.33	متوسطة
		%	5.7	19.0	28.4	30.3	16.6		
٦	أستخدم الأساليب التدريسية الفعالة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة داخل مدارس التعليم العام.	ك	12	34	61	63	41	3.41	كبيرة
		%	5.7	16.1	28.9	29.9	19.4		
٧	أكون بيئة تعلم إيجابية لتحفيز الطلبة وتحسين دافعيتهم.	ك	9	28	56	59	59	3.62	كبيرة
		%	4.3	13.3	26.5	28.0	28.0		
٨	أستخدم التقنيات الحديثة في مناهج التدريس لدعم عملية التعلم.	ك	8	32	61	53	57	3.56	كبيرة
		%	3.8	15.2	28.9	25.1	27.0		
٩	أُنمي المهارات الحياتية المختلفة لدى طلبة ذوي الإعاقة.	ك	8	32	59	73	39	3.49	كبيرة
		%	3.8	15.2	28.0	34.6	18.5		

١٠	أستطيع دمج المهارات المهنية وحل مشكلات المناهج الدراسية.	ك	9	35	53	78	36	3.46	كبيرة
		%	4.3	16.6	25.1	37.0	17.1		
١١	أمتلك مهارة أساليب التقييم الملائم للطلبة في فصول التعليم الشامل.	ك	8	44	62	57	40	3.36	متوسطة
		%	3.8	20.9	29.4	27.0	19.0		
١٢	أمتلك مهارة إدارة الفصول الدراسية.	ك	6	32	62	56	55	3.58	كبيرة
		%	2.8	15.2	29.4	26.5	26.1		
١٣	أُنمي إدارة السلوك لدى طلبة فصول التعليم الشامل.	ك	9	35	56	71	40	3.46	كبيرة
		%	4.3	16.6	26.5	33.6	19.0		
١٤	أعد الفصول الدراسية لتحتوي المتعلمين سواء طلبة ذوي الإعاقة والعاديين.	ك	9	37	65	62	38	3.39	متوسطة
		%	4.3	17.5	30.8	29.4	18.0		
١٥	أوظف البرامج السلوكية لذوي الاعاقة في مدارس التعليم الشامل.	ك	10	44	59	60	38	3.34	متوسطة
		%	4.7	20.9	28.0	28.4	18.0		
١٦	أمتلك الاستراتيجيات اللازمة لتنمية المهارات الاستقلالية لدى طلبة من ذوي الإعاقة.	ك	9	38	58	65	41	3.43	كبيرة
		%	4.3	18.0	27.5	30.8	19.4		
١٧	أمتلك مهارة تيسير التفاعل بين كافة الطلبة داخل فصول التعليم الشامل.	ك	8	37	66	56	44	3.43	كبيرة
		%	3.8	17.5	31.3	26.5	20.9		
١٨	أمتلك القدرة على توزيع الاهتمام بين كافة الطلبة.	ك	6	31	58	65	51	3.59	كبيرة
		%	2.8	14.7	27.5	30.8	24.2		
١٩	أمتلك مهارة بناء ثقافة إيجابية تدعم العمل بين الطلبة.	ك	6	33	61	59	52	3.56	كبيرة
		%	2.8	15.6	28.9	28.0	24.6		
٢٠	أمتلك مهارة تشكيل مجموعات متنوعة من الطلبة لتحقيق الأهداف.	ك	6	28	63	64	50	3.59	كبيرة
		%	2.8	13.3	29.9	30.3	23.7		
٢١	أُنمي المهارات الاجتماعية لكافة الطلبة خارج محيط المدرسة.	ك	8	34	62	58	49	3.50	كبيرة
		%	3.8	16.1	29.4	27.5	23.2		
٢٢	أُحقق مبدأ المساواة والعدالة بين كافة الطلبة.	ك	6	28	57	56	64	3.68	كبيرة
		%	2.8	13.3	27.0	26.5	30.3		
٢٣	أختار أنماط التعلم المفضلة لدى كافة الطلبة.	ك	6	30	54	70	51	3.62	كبيرة
		%	2.8	14.2	25.6	33.2	24.2		
	جميع الفقرات	ك	202	814	1367	1450	1020	3.47	كبيرة
		%	4.2%	16.8%	28.2%	29.9%	21.0%		

جاء المتوسط العام لجميع فقرات المحور الأول الذي يقيس مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل بمقدار (٣.٤٧)،

وبدرجة كبيرة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى التأهيل العملي الجيد للمعلمين أو بسبب احتكاكهم مع المعلمين المساعدين أو معلمي التربية الخاصة، وذلك ما قد يكسبهم ولو بشكل عملي طرق ومهارات وآليات التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ما يسهل من تعاملهم مع هذه الفئة في فصل واحد مع الطلاب العاديين، وقد يرجع السبب أيضاً إلى وامتلاكهم، كما قد يرجع ذلك إلى تركيز التحاق الطلبة المعلمين ببرامج تدريبية أو ورش عمل أو ندوات أو مؤتمرات ساهمت في اكتسابهم مهارات التعليم الشامل اللازمة للتعامل مع الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات في مدرسة واحدة، رغماً عن تباين القدرات والفروق بين هاتين الفئتين من الطلاب.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطيري والربيعان (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن عدم توفر المعرفة المسبقة والمهارة الكافية لدى المعلمين المشاركين في تطبيق استراتيجية التعليم الشامل للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة وخصائصهم. كما تتفق مع نتائج دراسة والتي أشارت إلى أن وجود الخبرة النظرية والعملية لدى المعلمات عن التعليم الشامل ساهم في تأهيلهن في صقل خبراتهن العملية واكتسابهن لمهارات التعليم الشامل للطالبات وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه.

اختبار فرضيات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل باختلاف الجنس، العمر، التخصص، الخبرة التدريسية.

ويتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بالتعليم الشامل المفهوم والمهارات معا يعزى إلى الجنس.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والنتائج مبينة كما يلي:

الجدول ٩ *اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين يعزى إلى الجنس*

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	ذكر	89	3.48	0.89	1.156	0.249
	أنثى	122	3.33	0.96		
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	ذكر	89	3.51	0.86	0.616	0.539
	أنثى	122	3.43	0.98		
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل.	ذكر	89	3.50	0.83	0.921	0.358
	أنثى	122	3.38	0.93		

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي نصت على عدم وجود فروق بين الجنسين على مستوى مفهوم ومهارات التعليم الشامل إلى أن كلا الجنسين لم يخضعا لدورات تدريبية تتعلق بالتعليم الشامل، أو لم يحضروا مقررات دراسية في دراستهم الجامعية عن التعليم الشامل، وذلك ما قد يكون سبباً في تساوي الكفتين إلى حد ما وجاءت درجة الفروق متدنية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Dukmak, 2013) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين أظهروا اتجاهاتٍ إيجابيةً تجاه التعليم الشامل وتجهزهم لذلك على المستوى المعرفي والمهاري، كما أظهرت أن المعلّمين الذكورَ كانوا أكثر إيجابية من الإناث.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل يعزى إلى نوع البرنامج الملتحق به بجامعة أم القرى.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والنتائج مبينة كما يلي:

الجدول ١٠ *اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين يعزى إلى نوع البرنامج الملتحق به بجامعة أم القرى*

المحور	نوع البرنامج الملتحق به بجامعة أم القرى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	ماجستير	163	3.40	0.89	0.333	0.739
	دكتوراه	48	3.35	1.07		
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	ماجستير	163	3.51	0.87	1.306	0.193
	دكتوراه	48	3.31	1.10		
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل.	ماجستير	163	3.46	0.83	0.867	0.387
	دكتوراه	48	3.33	1.06		

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي نصت على عدم وجود فروق تبعاً لنوع البرنامج الملتحق به من قبل المعلمين في مستوى معرفتهم بمفهوم ومهارات التعليم الشامل إلى أنه لم يدرسوا مقررات جامعية تختص بالتعليم الجامعي، وأنهم لم يخوضوا تجربةً سابقة في مدارس التعليم الشامل من قبل، ما أدى إلى تساويهم في المستوى المعرفي والمهاري بما يتعلق بالتعليم الشامل، وقد يرجع أيضاً إلى أن لم يتم تطبيق التعليم الشامل في الجامعات التي يدرسون بها، وقد يرجع السبب في ذلك أيضاً إلى عدم مطالعتهم المستمرة للدراسات والأبحاث الحديثة التي تستهدف الدمج أو التعليم الشامل بصورة أدق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sesay, 2018) والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخلفية التعليمية وتصورات ومعارف المعلمين بالتعليم الشامل. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة القحطاني وربابعة (2019) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في استجاباتهم حول التعليم الشامل لصالح مؤهلات البحث العليا وذلك لوعيهم بمفهوم التعليم الشامل والنتائج الإيجابية المترتبة عليه. فيما تختلف مع نتائج دراسة المزيرعي (2019) والتي جاءت فروقها لصالح من يحملون مؤهل البكالوريوس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل يعزى إلى العمر.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للعينات المستقلة والنتائج مبينة كما يلي:

الجدول ١١ *المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام القرى بالتعليم الشامل المفهوم والمهارات معا لمتغير العمر*

المحور	٢٥ سنة فأقل	٢٦-٣٥ سنة	٣٦ سنة فأكثر
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	3.33	3.46	3.29
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	3.27	3.58	3.36
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل.	3.30	3.52	3.32

الجدول ١٢ *اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفرق بين متوسط عينات مستقلة يعزى إلى العمر*

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	بين المجموعات	1.347	2	0.674	0.773	0.463
	داخل المجموعات	181.319	208	0.872		
	المجموع	182.667	210			
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	بين المجموعات	3.583	2	1.791	2.090	0.126
	داخل المجموعات	178.243	208	0.857		
	المجموع	181.825	210			
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل	بين المجموعات	2.272	2	1.136	1.439	0.240
	داخل المجموعات	164.236	208	0.790		
	المجموع	166.508	210			

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي نصت على عدم وجود فروق تبعاً لعمر المعلمين في مستوى معرفتهم بمفهوم ومهارات التعليم الشامل إلى أن المجموعة التي مثلت فئة العمر من ٢٦-٣٥ سنة هي الأكبر بأضعاف من الفئتين الأخرى، وأنه مهما ظهرت الفروقات في استجابات أفراد هاتين الفئتين فلن تشكل فروق مع الفئة العمرية الأكثر تكرراً، وقد يرجع السبب أن هذه النتيجة لا تتفق ولا تختلف مع اي دراسة من الدراسات السابقة – على حد علم الباحثان.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفتهم من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل يعزى إلى التخصص.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للعينات المستقلة والنتائج مبينة كما يلي:

الجدول ١٣ *المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام القرى بالتعليم الشامل المفهوم والمهارات معا لمتغير التخصص*

المحور	المناهج وطرق التدريس	علم النفس	التربية الخاصة	التعليم الالكتروني	تخصصات أخرى
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	2.99	3.51	3.64	3.05	3.45
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	2.93	3.50	3.84	3.57	3.56
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل.	2.96	3.50	3.74	3.31	3.51

الجدول ١٤ *اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفرق بين متوسط عينات مستقلة يعزى إلى التخصص*

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	بين المجموعات	14.973	4	3.743	4.598	0.001
	داخل المجموعات	167.694	206	0.814		
	المجموع	182.667	210			
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	بين المجموعات	25.480	4	6.370	8.393	0.000
	داخل المجموعات	156.346	206	0.759		
	المجموع	181.825	210			
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل	بين المجموعات	19.318	4	4.829	6.759	0.000
	داخل المجموعات	147.190	206	0.715		
	المجموع	166.508	210			

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

الجدول ١٥ اختبار شفيه للفروق المتعددة حسب متغير التخصص

المتغير	الفرق بين المتوسطات	المناهج وطرق التدريس	علم النفس	التربية الخاصة	التعليم الالكتروني	تخصصات أخرى
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل	المناهج وطرق التدريس		-0.51734	-.65179-*	-0.05620	-0.46024
	علم النفس	0.51734		-0.13444	0.46114	0.05710
	التربية الخاصة	.65179*	0.13444		0.59559	0.19155
	التعليم الالكتروني	0.05620	-0.46114	-0.59559		-0.40404
	تخصصات أخرى	0.46024	-0.05710	-0.19155	0.40404	
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل	المناهج وطرق التدريس		-.56378-*	-.90750-*	-0.63864	-0.63079
	علم النفس	.56378*		-0.34372	-0.07486	-0.06701
	التربية الخاصة	.90750*	0.34372		0.26886	0.27671
	التعليم الالكتروني	0.63864	0.07486	-0.26886		0.00785
	تخصصات أخرى	0.63079	0.06701	-0.27671	-0.00785	
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل	المناهج وطرق التدريس		-.54108-*	-.78248-*	-0.35389	-0.54741
	علم النفس	.54108*		-0.24141	0.18719	-0.00633
	التربية الخاصة	.78248*	0.24141		0.42859	0.23508
	التعليم الالكتروني	0.35389	-0.18719	-0.42859		-0.19352
	تخصصات أخرى	0.54741	0.00633	-0.23508	0.19352	

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي نصت على وجود فروق تبعاً لتخصص المعلمين في مستوى معرفتهم بمفهوم ومهارات التعليم الشامل إلى أن فئة التربية الخاصة ارتفاع الوعي لدى معلمي التربية الخاصة بحكم تخصصهم، وتعرضهم لمقررات ومساقات تناولت دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل، أو تعرضوا برامج إعداد تربوية في التربية الخاصة وطرائق تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة أسهم في تواجد هذه الفروق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Otero, 2012) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة أكثر إيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، ويختلف ذلك مع دراسة المزيرعي (2019) التي جاءت فروقها لصالح التعليم العام.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل يعزى إلى الخبرة التدريسية.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للعينات المستقلة والنتائج كما يلي:

الجدول ١٦ المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بالتعليم الشامل المفهوم والمهارات معا لمتغير الخبرة التدريسية

المحور	٥ سنوات فأقل	٦-١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	3.36	3.44	3.36
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	3.39	3.54	3.49
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل.	3.37	3.49	3.43

الجدول ١٧ اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفرق بين متوسط عينات مستقلة يعزى إلى الخبرة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف "	القيمة الاحتمالية
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	بين المجموعات	0.359	2	0.179	0.205	0.815
	داخل المجموعات	182.308	208	0.876		
	المجموع	182.667	210			
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	بين المجموعات	1.014	2	0.507	0.583	0.559
	داخل المجموعات	180.811	208	0.869		
	المجموع	181.825	210			
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل	بين المجموعات	0.611	2	0.305	0.383	0.682
	داخل المجموعات	165.897	208	0.798		
	المجموع	166.508	210			

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي نصت على عدم وجود فروق تبعاً للخبرة التدريسية للمعلمين في مستوى معرفتهم بمفهوم ومهارات التعليم الشامل إلى أنه من الممكن أنه لم يخدموا طوال فترات خدماتهم التدريسية في مدارس الطلاب ذوي الإعاقة او مدارس التعليم الشامل، وبالتالي لم يتوفر لديهم المفهوم بشكل كامل او حتى المهارات للتعامل مع بيئة تجمع بين الطلاب العاديين والطلاب من ذوي الإعاقة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Dukmak, 2013) والتي أشارت إلى أن ازدياد سنوات خبرة المعلّم في التدريس يؤثر سلبًا في اتجاهاتهم تجاه الدمج التربويّ، فكلّما ازدادت سنوات خبرة المعلّم في التدريس فإن اتجاهاته تجاه الدمج تصبح أقلَّ إيجابيةً.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين حول مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم التعليم الشامل يعزى إلى عدد الدورات التي تم الحصول عليها عن التعليم الشامل.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للعينات المستقلة والنتائج كما يلي:

الجدول ١٨ *المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام القرى بالتعليم الشامل المفهوم والمهارات معا لمتغير عدد الدورات التي تم الحصول عليها عن التعليم الشامل*

المحور	لا يوجد	١-٥ دورات	٦-١٠ دورات	١١ دورة فأكثر
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	3.00	3.53	3.82	3.78
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	3.19	3.52	3.77	3.86
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل.	3.10	3.53	3.80	3.82

الجدول ١٩ *اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفرق بين متوسط عينات مستقلة يعزى إلى عدد الدورات التي تم الحصول عليها عن التعليم الشامل*

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F"	القيمة الاحتمالية
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل.	بين المجموعات	23.986	3	7.995	10.430	0.000
	داخل المجموعات	158.681	207	0.767		
	المجموع	182.667	210			
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل.	بين المجموعات	13.934	3	4.645	5.726	0.001
	داخل المجموعات	167.892	207	0.811		
	المجموع	181.825	210			
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل	بين المجموعات	18.367	3	6.122	8.555	0.000
	داخل المجموعات	148.141	207	0.716		
	المجموع	166.508	210			

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

الجدول ٢٠ *اختبار شفيه للفروق المتعددة حسب متغير عدد الدورات*

المتغير	الفرق بين المتوسطات	لا يوجد	١-٥ دورات	٦-١٠ دورات	١١ دورة فأكثر
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الشامل	لا يوجد		-.52136-*	-.81845-*	-.77262-*
	١-٥ دورات	.52136*		-0.29709	-0.25126
	٦-١٠ دورات	.81845*	0.29709		0.04583
	١١ دورة فأكثر	.77262*	0.25126	-0.04583	
مستوى معرفة المعلمين بمهارات التعليم الشامل	لا يوجد		-0.33828	-.58312-*	-.67591-*
	١-٥ دورات	0.33828		-0.24484	-0.33762
	٦-١٠ دورات	.58312*	0.24484		-0.09279
	١١ دورة فأكثر	.67591*	0.33762	0.09279	
مستوى معرفة المعلمين بمفهوم ومهارات التعليم الشامل	لا يوجد		-.42779-*	-.69817-*	-.72319-*
	١-٥ دورات	.42779*		-0.27038	-0.29540
	٦-١٠ دورات	.69817*	0.27038		-0.02502
	١١ دورة فأكثر	.72319*	0.29540	0.02502	

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي نصت على وجود فروق تبعاً للخبرة التدريسية للمعلمين في مستوى معرفتهم بمفهوم ومهارات التعليم الشامل إلى أن حضور المعلمين لدورات في التعليم الشامل ساهمت في زيادة مستوى معرفتهم بمفهومه ومهاراته واستعدادهم لتطبيقه واستخدامه، وبالتالي فإنه من الطبيعي أن يكون هناك فئتين بين ما تحصل على المادة النظرية والعلمية سواء في برامج الإعداد أو الدورات التدريبية وبين من لم يخضع لأي برنامج تدريبي ذو صلة، وهذا ما يستلزم اهتمام المختصين بتوفير التدريب الكافي في مجال التعليم الشامل للمعلمين قبل تطبيقه.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Vaz et al, 2015) والتي أشارت نتائجها إلى وجود تباين في وجهات نظر المعلمين تجاه الدمج والتعليم الشامل ترجع إلى الاختلاف في التدريب، حيث تبنى المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية والتدريب المنخفض موقفاً سلبياً تجاه التعليم الشامل أكثر من المعلمين الأعلى في الكفاءة والتدريب. كما تتفق مع نتائج دراسة (Pancsofar & PEttroff, 2016) والتي أشارت إلى أن الاستعداد والمعرفة المرتفعة لدى المعلمين ذوي الخبرة السابقة بالتعليم الشامل مقارنةً بمن لم يسبق لهم ممارسته. كما تتفق مع دراسة الدباس والحسين (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حول استعداد المعلمين لاستخدام التعليم الشامل التشاركي تبعاً لمتغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي لصالح من سبق له استخدام التدريس التشاركي.

التوصِيات

في ضوء النتائج السابقة أوصى الباحثان بما يلي:

١. **إدراج تأهيل المعلمين غير المختصين في التربية الخاصة في برامج تدريبية تتعلق بحسين مفاهيم ومهاراتهم في نظام التعليم الشامل.**
٢. **إلزام المعلمين المكلفين بالتدريس في مدارس التعليم الشامل أو برامج الدمج بحضور دورات تخصصية مكثفة في كفايات تدريس ذوي الإعاقة.**
٣. **النظر في إعداد المعلمين قبل الخدمة أثناء الدراسة في الجامعات من حيث تضمين مادة عامة من التربية الخاصة في جميع التخصصات.**
٤. **إنشاء فريق متخصص لإقامة الحملات التوعوية فقط من قبل إدارة التعليم على مستوى المناطق بالمملكة العربية السعودية يعمل باستمرار على نشر الوعي وتهيئة المعلمين حول احتياجات ومهارات التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقة.**
٥. **ضرورة تواجد المعلم الداعم أو المساعد في الفصل العادي عن تطبيق التعليم الشامل، وهذا ما يساعد على إزالة عائق الوقت لدى معلمي التعليم العام.**

مُقترحات بَحثية

١. **معوقات تطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر منسوبين قسم التربية الخاصة دراسة نوعية.**
٢. **تصور مقترح لتطوير دور المعلم العام في التعليم الشامل**
٣. **تجربه تطبيق التعليم الشامل في بعض مدارس التعليم.**
٤. **واقع تطبيق التعليم الشامل من وجهه نظر أولياء الامور.**
٥. **فاعلية التعليم الشامل وأثره على الجانب النفسي والتحصيلي عند الأشخاص ذوي الاعاقه.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أخضر، أروى. (2017). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*. دار الناشر الدولي.

باعثمان، شروق طلال، والسديري، نوف بنت عبد الله. (٢٠١٨). *تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام فى التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦(٢٤)، ١٣٥ – ١٦٥.

حنفي، علي عبد النبي. (2015). *من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام "التساؤلات والمتطلبات"*. *مجلة الطفولة والتنمية*، *23*(6)، ٨١–١٢٨.

الدباس، راشد بن عبدالرحمن، والحسين، عبدالكريم بن حسين. (٢٠١٩). *مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٠ (٣)، ٤٣٩–٤٦٩.

الربيعان، عبد الله بن علي، والخطيب، نورة. (٢٠١٧). *وجهات نظر المديرين للمهارات التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة في تدريس الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود*، ٣(١)، ١٨٧ – ١٩٨.

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). *في رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. http://vision2030.gov.sa/ar

السالم، ماجد عبد الرحمن. (2016). *زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل. المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4(5)، 134 – 114.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2018) *برنامج تطوير التربية الخاصة*. موقع ويب تعليمي حكومي. https://t4edu.com/ar/socialresponsibility

الشمري، ابتسام غضبان. (٢٠١٩). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٩(٣١)، ١١٢ – ١٤٤.

عبد العالي، عبد الكريم. (٢٠١٥). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً. مجلة الباحثة بجامعة سرت، ١(٩)، ١٠–٣٥.

العتيبي، أمل محمد. (2019). *معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، (30)، 81–42.

العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٢. الرياض: دار الزهراء.

عليوة، ناريمان. (2017). *مستوى فهم معلمي العلوم لمستوى الثقافة العلمية متعدد الأبعاد. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25*(4)، 504-520

عمرو، منى. (٢٠١١). *إعداد وتأهيل المعلمين من أجل التعليم الشامل في العالم العربي: حالة الأردن. (ترجمة دعاء شراقي). مجلة مستقبليات، ٤١* (٣)، ٥٩٣-٦١٤ .

عيسى، محمد، أبو المعاطي، وليد. (2011). *تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. مجلة بحوث التربية النوعية*، (19)، 3-44.

القحطاني، نوره بنت حامد بن مرعي، وربابعة، أحمد عبد الله مصطفي. (٢٠١٩). *مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٨(٩)، ٧٠ – ٨٣.

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 النفسية بجامعة البحرين*، (4)، 241-272.

مختار، أزهار عبد العال، البرعي، نادية مرسي وعباد، مها مصطفى. (2014). *التعليم قبل الجامعي 2013/2007. مجلة بحوث ودراسات الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء*، (87)، 75-102.

المزيرعي، يزيد، وحفني، علي. (2019). *توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 3*(9)، 399-430.

المطوع، انتصار عبد العزيز. (2015). *فاعلية التقويم من خلال بناء حقيبة وثائقية إليكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة. مجلة تربويات الرياضيات*، (4)، 6-48.

المطيري، هادي بن عبيد، والربيعان، عبد الله بن علي. (٢٠١٩). *معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية*، ٣٥(٩)، ٥٧٠ – ٦١٥.

المقيطيب، إيمان إبراهيم، النعيم، نوف عبد الله. (2018). دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل: طرق التفعيل – المعوقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (24)، 59-31.

وزارة التعليم. (2020). التعليم الشامل.
https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/ComprehensiveEducation.aspx

يعقوب، محمد الباقر. (2011). *التصور الإسلامي في العلم وأثره في إدارة المعرفة. مجلة الإسلام في آسياء*،4.

المَراجع الْأَجْنَبِيَّة

Alajmi, M. M. (2019). *The impact of E-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: A case study. Entrepreneurship and Sustainability Issues, 6*(4), 1714.

Alsaleh, M. (2019). *Teachers' Perceptions towards Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorder ASD in Mainstream Primary School in Riyadh, Saudi Arabia. Journal of Special Education and Rehabilitation: The Institution for Special Education and Rehabilitation, 9*(30) 1 - 33.

Dukmak,S (2013). *Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the united arab emirates. The Journal of Human Resource and Adult Learning, 9*(1),26-39.

Fedulova, I., Ivanova, V., Atyukova, O., & Nosov, V. (2019). *Inclusive education as a basis for sustainable development of society. Journal of social studies education research, 10*(3), 118-135.

Hyatt, K. J., & Filler, J. (2011). *LRE re-examined: Misinterpretations and unintended consequences. International journal of inclusive education, 15*(9), 1031-1045.

Kangere, M., Mafumo,T. (2017). *The Significance of Training school principles and educators in managing inclusive education*. Gender& Behavior, *15*(2), 8744- 8747.

Korableva, O. N., Durand, T., Kalimullina, O. V., & Stepanova, I. (2019, January). *Usability Testing of MOOC: Identifying User Interface Problems. In ICEIS* (2). 468-475.

Otero, D. (2012). *Inclusion and the least restrictive environment: A study of teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities* [Doctoral dissertation, Capella University].

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). *Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1043-1053.

Salend, S. J. (2015). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices. Pearson*. Pearson Publishing.

Sesay, C. (2018). *Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Inclusive Education in Sierra Leone* [Doctoral Dissertations, Walden University].

Siddik, M. A. B., & Kawai, N. (2020). *Government Primary School Teacher Training Needs for Inclusive Education in Bangladesh. International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 35-69.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). *Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities*. PloS one, 10(8).

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)