

درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

د. ريم بنت عبد الله الحلفي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

البريد الإلكتروني للباحث

Ratmutairi@imamu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٤م

تاريخ قبول النشر: ١٩ / ١٠ / ٢٠٢٤م

درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والتعرف إلى الفروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين تلك التي تُعزى إلى متغيرات (نوع الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة الاستبانة؛ للتعرف إلى كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين، وتألّفت عيّنة البحث من (١٠٧) من معلمي التعليم الشامل بمنطقة الرياض أولئك الذين تمّ اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية، وأشارت نتائج البحث إلى أن درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين جاءت كبيرة، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين تعزى إلى نوع الجنس (ذكر - أنثى)، أو إلى سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل - من ٦ إلى ١٠ سنوات - من ١١ سنة فأكثر)، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين تُعزى إلى متغير الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا)، لصالح الحاصلين على الدراسات العليا، وخلصت الدراسة إلى أن معلمي التعليم الشامل لديهم كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل بدرجة مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، الممارسات، التعليم الشامل، المعلمين، الرياض.

The degree of availability of competencies in implementing inclusive education practices among teachers in the Riyadh region of the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The aim of the research was to identify the degree of availability of competencies for applying inclusive education practices among teachers in the Riyadh region of the Kingdom of Saudi Arabia. and to identify differences in the degree of availability of competencies for applying inclusive education practices among teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, which are due to variables (gender, years of experience, and academic degree). The study relied on a descriptive analytical approach and a questionnaire tool to identify the competencies of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in applying inclusive education practices. The study sample consisted of 107 inclusive education teachers in the Riyadh region of the Kingdom of Saudi Arabia, who were selected by random sampling method. The results of the research indicated that the degree of availability of competencies for applying inclusive education practices among teachers in the Kingdom of Saudi Arabia was large. The results also indicated that there are no statistically significant differences in the degree of availability of competencies for applying inclusive education practices among teachers in the Kingdom of Saudi Arabia due to gender (male or female) or for years of experience (5 years or less—from 6 to 10 years—from 11 years or more), while the results indicated that there were statistically significant differences in the degree of availability of competencies for applying inclusive education practices among teachers in the Kingdom of Saudi Arabia due to the academic degree variable (bachelor's, postgraduate) for the benefit of those with postgraduate studies.

Keywords: Competencies, Practices, Inclusive Education, Teachers, Riyadh.

المقدمة

لقد أقرت المؤسسات والمنظمات الدولية التشريعات والقوانين التي تُعطي الحق لذوي الإعاقة في التعليم ببيئات أقل تقييداً (الفصل العام) بما يناسب قدراتهم وظروفهم، ومن أهم هذه القوانين، قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (Education for All Handicapped Children Act)، ذاك الذي صدر عن الكونجرس الأمريكي عام ١٩٧٥م ثم أعاد الكونجرس إصدار هذا القانون عام ٢٠٠٤م تحت مسمى: «قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة» (the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)، وقد نصّ هذا القانون على ضرورة تقديم التعليم العام المجاني والملائم لذوي الإعاقة، وذلك في بيئات، أو فصول عادية أقل تقييداً من الفصول الخاصة، أو المدارس الخاصة؛ إذ يجب على الدول والمناطق المدرسية المحلية أن توفر هذا النوع من التعليم المجاني والملائم لجميع الأطفال من ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات و ٢١ سنة (Lipkin et al, 2015).

وفي ١٠ ديسمبر ٢٠١٥م، وقع الرئيس الأمريكي أوباما على قانون (كل طالب ينجح The Every Student Succeeds Act)، وهو القانون الفيدرالي الأساسي الذي يُجيز الإنفاق الفيدرالي؛ لدعم التعليم من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، ويقرّ بالتزام الدولة بتكافؤ فرص التعليم لجميع الطلاب، بغض النظر عن العرق، أو الجنس، أو الإعاقة، أو إتقان اللغة الإنجليزية، أو الدخل المادي، فهو قانون التعليم الفيدرالي الأكثر توسّعاً الذي أقره الكونجرس الأمريكي على الإطلاق، وقد أقرّ هذا القانون من منطلق أنّ المساواة في الحصول على التعليم أمر حيوي؛ لقدرة الطفل على أن يعيش حياة منتجة (Darrow, 2016).

ونتيجة لذلك تطوّر مصطلح (التعليم الشامل)، ويُعدّ التعليم الشامل أحدث برامج الرعاية التربوية على المستوى الدولي للأطفال ذوي الإعاقة، وهو الذي ظهر في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، وبعد مؤتمر سلمنسا الدولي (الوصول) والتنوع الذي عُقد في إسبانيا عام ١٩٩٤م، أعدت منظمة اليونسكو التعليم الشامل معياراً أساسياً للكرامة الإنسانية، وممارسة فعالية لحقوق الأطفال ذوي الإعاقة (Graham, 2024).

ويشير التعليم الشامل إلى نظام تعليمي يتمكّن فيه جميع الطلاب، بغض النظر عن الإعاقة، أو العرق، أو الوضع الاجتماعي، والاقتصادي، أو الجنسية، أو اللغة، أو الجنس، أو العقيدة من الوصول إلى التعلّم والمشاركة فيه بشكل كامل، جنباً إلى جنب مع أقرانهم من نفس العمر، مدعومين بتعديلات معقولة وإستراتيجيات تدريس مصممة خصيصاً لتلبية احتياجاتهم الفردية (Woodcock et al, 2022).

ويُعدّ التعليم الشامل ذو أهمية كبيرة للطلاب ذوي الإعاقة، وفي هذا السياق أشار المرشد وآخرون (٢٠٢٣) إلى التأثير الإيجابي لتطبيقات التصميم الشامل (إطار تعليمي يوفر بيئة تعليمية شاملة للجميع) على الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة، وغيرهم من الطلاب غير ذوي الإعاقة، إضافةً إلى تشجيع الطلاب على عملية التعلم، وتحقيق الفهم العميق للمفاهيم العلمية في الموادّ الدراسية المختلفة، وزيادة التفاعل الاجتماعي، وبناء

علاقات اجتماعية جيّدة بين الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب الآخرين، أضف إلى ذلك دعم الجانب النفسي والسلوكي لهم، وتغيير الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة.

وقد أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على دعم المتعلّمين ذوي الإعاقة من منطلق الاهتمام الحكومي السعودي بتقديم التعليم الشامل لجميع الطلاب ذوي الإعاقة، وذلك من خلال المساعدة على تقبّل أفراد المجتمع لاختلاف حاجاتهم، والعمل على تقديم برامج لدمج تعليمهم مع المتعلمين من غير ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام في مراحل التعليم المختلفة، كما اشتملت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على تمكين الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع، والاهتمام بدمجهم في المؤسسات التعليمية مع ضرورة إتاحة الفرصة الكاملة لهم؛ للالتحاق بالجامعات، فضلاً عن أن الجامعات تتحمّل مسؤولية توفير بيئة داعمة وممكنة لهم (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢١).

وفي واقع الأمر، يجب الاهتمام بكفايات المعلّمين اللازمة لتطبيق التعليم الشامل، فالنجاح في حصر هذه الكفايات والمهارات والعمل على تدريب المعلمين عليها قبل الخدمة وأثناءها قد يكون من أهم العوامل التي تساعد على نجاح تطبيق التعليم الشامل (Kurth et al, 2020). وفي ذات السياق أشار Henry & Namhla (2020) إلى أن التعرف على كفايات ومهارات معلّمي التعليم الشامل يُعد خطوة مهمّة يجب وضعها في عين الاعتبار قبل الشروع في تطبيق التعليم الشامل. ومن وجهة نظر العثمان (٢٠١٨) يُعد التعرف على الكفايات اللازمة للمعلمين أمراً بالغ الأهمية في التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة.

مشكلة البحث

لقد عملت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على مشروع التعليم الشامل بوصفه جزءاً لا يتجزأ من رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وذلك من خلال مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، متمثلاً في شركة تطوير للخدمات التعليمية (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٤م). وقد تمّ تطبيق المشروع في ست مدارس نموذجية في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧هـ، وذلك بالتعاون مع جامعة أوريغون؛ بهدف تعميم التجربة على المستوى الوطني مستقبلاً، وقد ذكرت القحطاني وآخرون (٢٠٢٢) أنّه لكي ينجح هذا المشروع ويحقّق الأهداف المرسومة له؛ لا بدّ من توفير متطلبات عديدة، من أهمها: تدريب المعلّمين العاملين بمدارس التعليم الشامل على كيفية العمل في مثل هذه المدارس.

ومن ثمّ يُعد المعلمون ذوو الكفايات العالية ضروريين للنظّم التعليمية الناجحة؛ إذ يمثّلون تبايناً كبيراً في نتائج الطلاب أكثر من أي عامل مدرسي آخر؛ ويخفف المعلمون ذوو الكفايات من التحديات المرتبطة بالإعاقة، ويحيّسون معدّلات تحرّج الطلاب ذوي الإعاقة، ومعدّلات التحاقهم بالجامعة، وسوق العمل، وفي هذا السياق أشارت كل من دراسة (Alnahdi (2019، ودراسة (Zee & Koomen (2016 إلى وجود علاقة بين الكفاية الذاتية للمعلمين، وقدرتهم على النجاح في الفصل الدراسي، وإنجازات الطلاب ذوي الإعاقة.

وفي هذا السياق، أوصت دراسة الطنطاوي والغامدي (٢٠٢٠) بضرورة تدريب المعلمين بالمملكة العربية السعودية على كفايات التعليم الشامل، وقد توصلت دراسة السلطان وآخرين (٢٠١٨) إلى أنّ معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل كانوا في احتياج إلى التدريب على إدارة الفصول التعليمية، وضبط السلوك الطلابي، والتدريب على إستراتيجيات التدريس الفعّالة لمجمل الطلاب، وكيفية تكييف المناهج، وتوظيف التقنية لخدمة العملية التعليمية، وكخطوة سابقة لتدريب المعلمين في مدارس التعليم الشامل كان لا بدّ من قياس مدى ممارستهم له وجاهزيتهم لتطبيقه؛ لذا سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرّع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية؟
٢. هل توجد فروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى نوع الجنس (ذكر - أنثى)؟
٣. هل توجد فروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل - من ٦ إلى ١٠ سنوات - من ١١ سنة فأكثر)؟
٤. هل توجد فروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا)؟

أهداف البحث

١. التعرف إلى درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
٢. التعرف إلى الفروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، تلك التي تُعزى إلى نوع الجنس (ذكر - أنثى).
٣. التعرف إلى الفروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية التي تُعزى إلى سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل - من ٦ إلى ١٠ سنوات - من ١١ سنة فأكثر).
٤. التعرف إلى الفروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، التي تُعزى إلى الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا).

أهمية البحث

١. إلقاء الضوء على مفهوم التعليم الشامل كخيار تربوي للأشخاص ذوي الإعاقة، وهو الذي يُعدُّ من الموضوعات الحديثة نسبياً في المملكة العربية السعودية.
٢. إلقاء الضوء على أهمية إعداد المعلمين القائم على الكفايات الذي — بدوره — يُسهم في تسهيل مهمة معلمي المستقبل في أداء أدوارهم بالشكل المطلوب.
٣. يُعدُّ هذا البحث إضافةً لأدبيات التربية الخاصة؛ نظراً لقلّة الدراسات التربوية التي تناولت التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في حدود علم الباحث.
٤. قد يوجّه البحث معلمي التعليم الشامل نحو تنفيذ التصميم الشامل للتعلُّم في فصولهم.
٥. قد تُسهم نتائج البحث في تصميم خطط التطوير المهني المستقبلي لمعلمي مدارس التعليم الشامل.

حدود البحث

- الحدود البشرية: اقتصرت على عيّنة من معلمي التعليم الشامل بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانيّة: نُفذ هذا البحث على مدارس التعليم الشامل بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: طُبّق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٥هـ).
- الحدود الموضوعيّة: اقتصر البحث على التحقق من درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث

الممارسات Practices تُعرّف بأنها: "هي جميع الطرق والأساليب والأداءات المختلفة التي يقوم بها المعلمون داخل الصف الدراسي؛ لتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه؛ بهدف تحقيق أهداف المنهج" (الأحمري، ٢٠٢٠، ١٧٤).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: تلك الأداءات والنشاطات التعليمية من أقوال، أو أفعال التي يقوم بها معلمو التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية أثناء تنفيذ الدرس داخل غرفة الصف للطلاب ذوي الإعاقة.

التعليم الشامل Inclusive education يُعرّف بأنه هو: "الطريقة والأسلوب الخاص لإقامة بيئات تعليمية فعّالة وشاملة، وذلك من خلال التحاق الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بالفصول الدراسية العادية طوال الوقت، وتلقّي الجميع لنفس المناهج الدراسية، والأنشطة والوسائل التعليمية، والدعم المناسب، وتلبية جميع احتياجاتهم التعليمية، وذلك بما يتناسب مع مستوياتهم، أو قدراتهم" (الحصيني وآخرون، ٢٠٢٣).

ويُعرف إجرائياً بأنه: تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الفصل العادي من خلال تحسين بيئة التعلم وتكييفها مع الاحتياجات الفردية لهم؛ لتضمن هؤلاء الطلاب جسدياً، واجتماعياً، ونفسياً، وأكاديمياً. كفايات التعليم الشامل **Inclusive Education Competencies** عرّف بن عمار (٢٠٢٣، ٣٦٠) كفايات التعليم الشامل بأنها: "مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الواجب امتلاكها من قبل معلّمي التربية الخاصة، وتشمل (الكفايات الشخصية، والكفايات المعرفية، والكفايات العلمية)؛ بهدف تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام".

وتُعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المتعلقة بتخطيط وتنفيذ وتسهيل وتقييم التعلم والتفاعل في الفصل الدراسي بما يتناسب مع الاحتياجات والقدرات المختلفة للمتعلمين.

معلمو التعليم الشامل **Inclusive education teachers** تعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: المعلمون الذين يعملون في بيئات تعليمية شاملة، يلتحق فيها الطلاب ذوو الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بالفصول الدراسية العادية طوال الوقت، وتُلقي الجميع للمناهج الدراسية نفسها، والأنشطة والوسائل التعليمية، بما يتناسب مع مستوياتهم، أو قدراتهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التعليم الشامل

يُعدّ التعليم الشامل من التوجهات الحديثة في التعليم، وهي التي تهدف إلى تلبية احتياجات جميع المتعلمين بغضّ النظر عن إعاقاتهم ضمن مدارس التعليم العامّ من خلال الاستشارة، والعمل الجماعي للفريق متعدد التخصصات، وتقديم التكييفات والتسهيلات للطلاب وفقاً لبرنامج تربوي فردي يتم تصميمه وفقاً لاحتياجاتهم (القحطاني ورابعة، ٢٠١٩).

وعرّف العميري والحويطي (٢٠٢١، ١١٤٤) التعليم الشامل بأنه: "تعليم الطلبة ذوي الإعاقة داخل صفوف التعليم العام مع طلبة التعليم العام بواسطة مُعلّم التعليم العام وبمساعدة معلم التربية الخاصة مع العمل على توفير التعديلات الضرورية وفقاً للاحتياجات التربوية التي يحتاج إليها الطلبة ذوو الإعاقة داخل صفوف التعليم العام".

في حين عرّفه العنزي (٢٠٢٢، ٣٩٦) بأنه: "منظومة الشراكة بين خدمات وبرامج كلّ من التربية الخاصة والتعليم العام؛ بهدف مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة على الانخراط في المجتمع من خلال وضعهم مع أقرانهم وشمولهم في فصول ومدارس التعليم العام والمجتمع الكبير مع تقديم الخدمات المساندة لهم داخل الفصل، والابتعاد قدر الإمكان عن سحبهم من الفصول العامة، أو عزلهم".

وهناك ثلاثة مبادئ رئيسة يعتمد عليها التصميم الشامل للتعلّم، وهي التي تهدف إلى تخطيط منهج استباقي؛ لمعالجة التنوّع والاختلاف في الفصول الدراسية، ومساعدة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتتمثّل هذه المبادئ فيما يأتي (القحطاني ورابعة، ٢٠١٩؛ عنابة، ٢٠٢٢):

١. توفير وسائل متنوعة من طرق التقديم: ويهدف هذا المبدأ إلى توفير طرق متنوعة ومرنة في تقديم المحتوى والمعلومات بطرق مختلفة؛ لإعطاء الطلبة ذوي الإعاقة أساليب تعلّم متنوعة؛ للحصول على المعلومات.
٢. توفير وسائل متنوعة من الأداء والتعبير: ويهدف هذا المبدأ إلى توفير فرص متنوعة أمام الطلبة للتعبير عما يعرفونه من خلال توفير فرص متنوعة ومرنة للطلاب؛ لإظهار ما تعلّموه.
٣. توفير وسائل متنوعة للتحفيز والمشاركة: ويهدف هذا المبدأ إلى تحفيز الدافعية، واهتمام الطلبة بالتعلّم من خلال تلمّس اهتمامات المتعلمين المتنوعة، وتحديدهم بشكل مناسب، وتحفيزهم وتشجيعهم على التعلّم.

التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية:

شجّعت المملكة العربية السعودية تطبيق التعليم الشامل من خلال تمكين مختلف الطلاب من التعلّم في مدارس التعليم العام، وتقديم خدمات تربوية بفرص متساوية، وبرامج عالية الجودة للجميع (Aldabas, 2015)، كما أنّها قدّمت جهوداً كبيرة في تصميم خطة التعليم الشامل، وتظهر هذه الجهود في الشراكة مع جامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية؛ لوضع لبنات هذا المشروع، كذلك في التجارب التي قامت بها قبل تعميم تطبيق التعليم الشامل؛ حيث قامت بتجربتها الأولى عام ١٤٢٥ - ١٤٢٦هـ في مدرستين في شمال الرياض، وتجربتها الثانية عام ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ في ست مدارس نموذجية في الرياض (القحطاني ورابعة، ٢٠١٩، ٧٢؛ القحطاني وآخرون، ٢٠٢٢)، ويأتي مشروع التعليم الشامل كجزء أساسي من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ للتعليم؛ حيث أكدت الرؤية على تطوير نوعية الخدمات والبرامج المقدمة لمختلف الطلاب (رؤية المملكة ٢٠٣٠). وقد قامت المملكة العربية السعودية بإعداد أدلة مساعدة؛ لتسهيل تطبيق التعليم الشامل، ومنها (الحكمي وآخرون، ٢٠٢٣):

١. الدليل الإجرائي للتربية الخاصة ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ: وهو مجموعة من الإجراءات والعمليات البالغ عددها (٢٧) عملية، والتي تقوم بها لجان المعاهد وفِرَق العمل في المدارس ومراكز الخدمات المساندة، ويحدّد هذا الدليل الإجراءات والعمليات الرئيسة والفرعية وخطوات تنفيذها وُفق تسلسل منطقي لكل عملية وإجراء على حدة؛ من أجل تحويل مدخلات محددة لمخرجات مطلوبة.
٢. برنامج يسير التعليمي ١٤٣٧هـ: وهو أحد البرامج التعليمية في مدارس التعليم العام، وصُمم لخدمة الطلاب ذوي الذكاء الحاد اعتماداً على البرامج التربوية الفردية؛ لمساعدة هذه الفئة داخل الفصل العام من خلال تكييف المناهج الدراسية، أو تعديل في طرق التدريس، أو تنوع في أساليب التقويم.

٣. الدليل الفني للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية ١٤٣٨ هـ: وهو دليل يقدم نبذة عن ماهية التعليم الشامل والاحتياجات الواجب توافرها لتطبيقه، وذلك من خلال تقديم نبذة عن الإعاقات المختلفة، والهيكل التنظيمي لمدارس التعليم الشامل.

المحور الثاني: كفايات التعليم الشامل

عرّف حامد وأحمد (٢٠٢١، ٣٢٢) كفايات التعليم الشامل بأنها: "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات المراد إحداثها في أداء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين، نتيجة إعدادهم في برامج تدريبية ترقى بأدائهم إلى مستوى التمكن داخل الفصل العادي، وخارجه.

كذلك عرفها ابن عمار (٢٠٢٣، ٣٦٠) بأنها: "مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الواجب امتلاكها من قبل معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتشمل الكفايات (الشخصية، المعرفية، والعلمية)؛ بهدف تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.

تصنيف كفايات التعليم الشامل:

لقد أشار Kusuma & Ramadevi (2013) إلى أن الكفايات التي يحتاج إليها معلمو التعليم العام ومعلمو التربية الخاصة؛ ليكونوا معلمين شاملين أكفاء هي كالاتي:

- القدرة على حل المشكلة، وتقييم المهارات التي يحتاجها الطالب بشكل غير رسمي، بدلاً من الاعتماد فقط على المناهج الدراسية الموحدة، أو القياسية.
- القدرة على الاستفادة من الاهتمامات الفردية للأطفال، واستخدام الدافع الداخلي؛ لتطوير المهارات اللازمة.
- القدرة على وضع تقييمات مناسبة للطلاب.
- القدرة على وضع التوقعات المناسبة لكل طالب.
- القدرة على تحديد طريقة تعديل المهام للطلاب، وتصميم الأنشطة الصفية بمستويات عديدة يشارك فيها جميع الطلاب.
- القدرة على تعلّم طريقة تقدير جميع أنواع المهارات التي يأتي بها الطلاب إلى الصف، وليس المهارات الأكاديمية فقط.
- القدرة على تحقيق النجاح اليومي لجميع الطلاب.

كما أشار العثمان (٢٠١٨) إلى أن كفايات التعليم الشامل لدى المعلمين تتمثل في كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية، وكفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها، وكفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين، وكفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية، وكفاية إعداد برامج تعديل السلوك، وكفاية التقويم، وكفاية العلاقات الإنسانية.

وقد حدّد العنزي (٢٠٢٢) كفايات معلمي التعليم الشامل لتشمل الكفايات الإنسانية والاجتماعية، والكفايات المتعلقة بالمعرفة والمواقف والاتجاهات، وكفايات متعلقة بالتطوير المستمر والجاهزية والانضباط، والكفايات المتعلقة بالشمولية ودعم المشارك.

كما أشار Zulfija et al (2013) إلى أن الكفاية المهنية تعد أحد العوامل الرئيسة لنجاح التعليم الشامل، وأشار إلى أن الكفاية المهنية تتمثل في ثلاثة أبعاد، أو مكونات، هي:

أ. التوجه الدافعي **Motivational orientational**:

وهو يتمثل في مدى وجود الدافع لدى المعلم؛ لتنفيذ التعليم الشامل، كما يتمثل في مجموع التوجهات والقيم الشخصية للمعلم، والسمات المميزة للمعلم، مثل: التسامح، وعدم التحيز، والتركيز على التواصل والتفاعل.

ب. الكفاءة المعلوماتية **Informational**:

وهي تتمثل فيما يأتي:

- المعرفة النظرية: وتتمثل في المعرفة القانونية، وفهم القوانين النفسية والتربوية، والخصائص العمرية، ونمو شخصية الأطفال ذوي الإعاقة.
- المعرفة التكنولوجية: وتتمثل في المعرفة بالتقنيات والأساليب والأدوات التي تؤدي إلى التعليم الشامل الفعال.
- المعرفة التصميمية: وتتمثل في فهم كيفية تصميم التعليم الشامل وتعديله، والتنبؤ به وتقييم فعاليته.

ج. كفايات التشغيل:

- المهارات الإستراتيجية: وهي تتمثل في إتقان مهارات تحديد الأهداف، وتقييم العمل التربوي مع الأطفال ذوي الإعاقة.
- مهارات المشروع: وهي تتمثل في القدرة على تصميم وتنفيذ عملية التعليم المشترك للأطفال ذوي الإعاقة والأطفال ذوي النمو الطبيعي.
- مهارات الاتصال: وهي تتمثل في إتقان تنفيذ أساليب مختلفة؛ للتفاعل التربوي بين جميع عناصر العملية التربوية للتعليم الشامل للأطفال.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت التعليم الشامل بالملكة العربية السعودية

١. دراسة الحكمي وآخرين (٢٠٢٣): هدفت الدراسة إلى مقارنة أسس نظام التعليم الشامل التي وضعتها المملكة العربية السعودية في الملف الفني بواقع تطبيقها الفعلي في مدارس السعودية من ثلاثة جوانب، هي: جانب المنهج التعليمي، وجانب الوسائل التعليمية، وجانب تدريب المعلمين، وكان سؤال الدراسة الرئيس: ما واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟ وتمثلت عينة

الدراسة في ٦٥ معلمًا من معلمي ومعلمات الصفوف الأولى من التعليم العام، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى جاء بدرجة مرتفعة.

٢. **دراسة الشعييل (٢٠٢٢):** رأت الدراسة أنه على الرغم من أهمية التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية، وتقديم الخدمات التعليمية بجانب أقرانهم العاديين؛ فإن الملاحظ أن مستوى هذه الخدمات التعليمية الموجودة في المملكة العربية السعودية لا يزال أقل من المأمول، وينمو ببطءٍ بشكل ملحوظ، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من العوامل الرئيسة التي تساعد على تطبيق التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بطريقة فعّالة، وتنقسم إلى قسمين، هما: عوامل داخل المدرسة، وتشمل: (المعلم والهيكّل التنظيمي للمدرسة في تقديم الخدمات)، وعوامل خارج المدرسة، وتشمل: (القوانين والأنظمة والدعم المالي).

٣. **دراسة الغامدي (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى إمكانية تطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج من خلال التعرف إلى كفايات معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، والتعرف إلى الإمكانيات البيئية المتوافرة داخل المدارس ومدى ملائمتها لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، والتعرف إلى تصورات الطلاب العاديين، والطلاب ذوي الإعاقة نحو التصميم الشامل للتعلم، وتكوّنت عينة البحث من ٤٠٩ معلمًا من معلمي المرحلة المتوسطة، منهم ٢٣٨ معلمًا للطلاب العاديين و ١٧١ معلم تربية خاصة، إضافةً إلى ١٧٢ طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض كفايات معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بقدرتهم على تطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج، وعدم توافر الإمكانيات المادّية _خاصة_ التكنولوجية اللازمة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، كما أنّ تصورات الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة كانت سلبيةً نحو التصميم الشامل للتعلم.

٤. **دراسة العميري (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة تكونت من (٢٢) عبارة، واشتملت على ثلاثة أبعاد: البعد الأول هو الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل، والبعد الثاني هو كفاءات المعلمين في التعليم الشامل، والبعد الثالث هو الدعم الإداري، وطُبِّقت الأداة على (٧٨) معلمًا ومعلمة بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الملحق بها فصول الإدماج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط عينة الدراسة في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل تبعًا لمتغير: الجنس وسنوات الخبرة والتخصص والمستوى التعليمي، في المتوسط العام، وفي جميع الأبعاد، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط عينة الدراسة في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل تبعًا لمتغير الدورات في مجال التعليم العام على مستوى جميع

الأبعاد: (الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل، وكفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل) ما عدا بُعد (الدعم الإداري)، وتم تقديم توصيات ومقترحات عدة من أهمها: أهمية تدريب المعلمين على طرق استخدام التعديلات الصفية، وطرق التقويم المستخدمة، والوسائل التعليمية الحديثة المستخدمة في بيئات التعليم الشامل، كذلك تدريبهم على أساليب التواصل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتثقيفهم باحتياجات هذه الفئة.

٥. **دراسة القحطاني ورابعة (٢٠١٩):** سعت إلى الكشف عن مدى استعداد معلمي المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية نحو تطبيق التعليم الشامل، والتحقق من الفروق في هذا الاستعداد التي تعزى إلى متغيرات (الجنس - الخبرة - المؤهل التعليمي - نوع التعليم)، والتعرف على وجهة نظر المعلمين حول الصعوبات التي تواجههم عند تطبيق التعليم الشامل، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٣١) معلمًا ومعلمةً في المنطقة الشرقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز ملامح استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل والصعوبات التي تواجههم عند تطبيق التعليم الشامل تمثلت في عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية، يليه قدرة وإمكانات المعلمين، وأخيرًا جاءت الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعداد المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل تعزى إلى متغير (الجنس)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول (الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبراتهم من ٦ إلى ١٠ سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعداد أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانات المعلم - مدى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل) باختلاف متغير (التخصص) لصالح معلمي التربية الخاصة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانات المعلم) لصالح أفراد عينة الدراسة الحاصلين على مؤهل دراسات عليا.

٦. **دراسة العتيبي (٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى تعرّف معوّقات التوجه نحو التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على (٦٠) معلمًا ومعلمة تعليم عام في المدارس التي تطبق برنامج "التعليم الشامل" في مدينة الرياض، وقد حددت الدراسة عددًا من هذه المعوقات، مثل: اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل، وقدرة المعلمين والمعلمات المحدودة على تفعيل التعليم الشامل بالبيئة المدرسية، وعدم إلمام معلمي ومعلمات التعليم العام بإستراتيجيات التعليم الشامل، والافتقاد لبعض أشكال الدعم والموارد بالمدرسة.

ثانيًا: كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية

١. **دراسة ابن عمار (٢٠٢٣):** هدفت إلى تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة جاء بمستوى مرتفع، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٤٥) معلمًا

ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وأوضحت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تُعزى إلى متغيرات جنس المعلم، وسنوات الخبرة، والفئة التي يتعامل معها المعلم، في حين وجدت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين مؤهلي البكالوريوس والدراسات العليا، وكانت هذه الفروق لصالح مؤهل الدراسات العليا.

٢. **دراسة العنزي (٢٠٢٢):** هدفت إلى تعرّف أهمية بعض الكفايات اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (١٠٧) فرداً من المتخصصين في التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن أهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة جاءت بدرجة مهمة جداً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقاً لمتغير مسار التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، وجاءت الفروق لصالح فئة الدراسات العليا (ماجستير - دكتوراة).

٣. **دراسة عنانبة (٢٠٢٢):** هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج السعودية الكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم جاء بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة أقل من ٥ سنوات.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

١. **من حيث الأهداف:** اتّفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الأهداف التي تسعى إليها، مثل: دراسة ابن عمار (٢٠٢٣)، ودراسة عنانبة (٢٠٢٢)، بينما اختلفت بعض الدراسات السابقة من حيث أهدافها مع البحث الحالي، مثل: دراسة الحكمي وآخرين (٢٠٢٣)، والشعيل (٢٠٢٢).

٢. **من حيث المنهج:** اتّفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة العميري (٢٠٢١) في استخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها.

٣. **من حيث المجتمع والعينة:** أجريت الدراسة الحالية بمشاركة معلمات التعليم الشامل بمدينة الرياض، وقد اتفقت عددٌ من الدراسات في عينة البحث هذه، منها: دراسة الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة القحطاني ورابعة (٢٠١٩)،

بينما اختلفت بعض الدراسات من حيث عينة البحث مثل: دراسة العنزي التي تمت مع أفراد من المتخصصين في التربية الخاصة.

٤. من حيث النطاق الجغرافي: اتفق البحث الحالي من حيث النطاق الجغرافي مع جميع الدراسات السابقة في أنها تمت في بعض المناطق المختلفة من المملكة العربية السعودية.

رابعاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يأتي:

- تم صياغة أسئلة وأهداف الدراسة الحالية بناءً على أهداف ونتائج الدراسات السابقة.
- التعرف إلى ما تم التوصل إليه من نتائج، ومن ثم محاولة استكمال تلك الجهود العلمية النظرية والتطبيقية.
- تحديد أداة البحث الحالية.
- الاستفادة من الإطار النظري لتلك الدراسات السابقة، ومن ثم التوجه من خلالها لكتابة الإطار النظري للبحث الحالي.

- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في صياغة فروض البحث الحالي.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في معرفة طرق تحليل النتائج، ومن ثم كيفية مناقشتها وتفسيرها.

المنهجية والإجراءات

بناءً على مشكلة البحث، ومن أجل تحقيق أهدافه، تم استخدام المنهج الوصفي، وهو أحد المناهج العلمية المستخدمة في البحوث والدراسات المختلفة، ويهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن ظاهرة معينة ثم وصف وتحليل هذه الحقائق والبيانات بدقة وتفصيل، واستخلاص النتائج والوصول إلى تعميمات محددة بشأن الظاهرة المدروسة (الدليمي وصالح، ٢٠١٤).

مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث جميع معلمي التعليم الشامل بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم تحديد حجم مجتمع البحث من خلال آخر إحصائيات وزارة التعليم في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٤٥هـ.

عينة البحث

انقسمت عينة البحث إلى عینتين، الأولى للتحقق من الخصائص السيكومترية، وبلغ عددها (٩٠) معلماً من معلمي التعليم الشامل بمنطقة الرياض، والثانية هي العينة الأساسية التي من خلالها تم الإجابة عن تساؤلات

ريم الحلفي: درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

البحث؛ حيث بلغت (١٠٧) معلمًا من معلمي التعليم الشامل بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وكلا العينتين تم اختيارهما عشوائيًا، وجدول (١) يوضح خصائص عينة البحث الأساسية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

جدول (١)

خصائص عينة البحث الأساسية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (ن=١٠٧)

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
نوع الجنس	ذكر	٤٥	٪٤٢,١
	أنثى	٦٢	٪٥٧,٩
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢١	٪١٩,٦
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٣٨	٪٣٥,٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٪٤٤,٩
الدرجة العلمية	بكالوريوس	٩١	٪٨٥
	دراسات عليا	١٦	٪١٥
المجموع		١٠٧	٪١٠٠

يتّضح من جدول (١) أن العدد الإجمالي لعينة البحث من الذكور والإناث بلغ (١٠٧) معلمًا ومعلمة، حيث بلغ عدد المعلمين (٤٥) معلمًا بنسبة (٪٤٢,١)، كما بلغ عدد المعلمات (٦٢) معلمة بنسبة (٪٥٧,٩)، كما بلغ عدد المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات (٢١) معلمًا ومعلمة بنسبة (٪١٩,٦)، على حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات (٣٨) معلمًا ومعلمة بنسبة (٪٣٥,٥)، في حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات (٤٨) معلمًا ومعلمة بنسبة (٪٤٤,٩)، وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس (٩١) معلمًا ومعلمة بنسبة (٪٨٥)، في حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات الحاصلين على الدراسات العليا (١٦) معلمًا ومعلمة بنسبة (٪١٥).

أداة البحث

استخدم البحث الاستبانة؛ بغرض جمع البيانات من عينة البحث الحالية، وقد تم بناء هذه الاستبانة من خلال خطوات عدّة:

أولاً: تعريف "كفايات التعليم الشامل" واختيار المثيرات والاستجابات

استعرضت الباحثة تعريفات كفايات التعليم الشامل من خلال أدبيات البحث ذات الصلة بالمفهوم، وكذلك استبانات كفايات التعليم الشامل التي صُممت بواسطة عدد كبير من الباحثين، مثل: استبانة كل من (العتيبي، ٢٠١٩؛ العنزي، ٢٠٢٢؛ عنابة، ٢٠٢٢؛ ابن عمار، ٢٠٢٣)، ومن ثمّ استمدت الباحثة بنود الاستبانة من مصدرين أساسيين؛ الأول: هو الكتابات والآراء النظرية التي تناولت كفايات التعليم الشامل، والثاني: يتمثل في الاطلاع على الأدوات التي أعدها الباحثون وتعريفاتهم الإجرائية لكفايات التعليم الشامل، وتمثلت

الاستبانة في صورتها الأولية في (٢٩) عبارةً تقيس ثلاثة أبعاد (كفاية التخطيط - كفاية التدريس - كفاية التقويم).

وتعرف كفايات التعليم الشامل التي اعتمدت عليها الاستبانة الحالية على النحو الآتي:

١. **كفاية التخطيط:** تتمثل هذه الكفاية في القدرة على تحضير الدروس، والتعاون مع فريق العمل متعدد التخصصات، وتحديد احتياجات الطلاب أثناء التخطيط للدروس، وتوفير وسائل تعلم مناسبة واستخدامهما بمهارة، والتفكير في وضع حلول للمشكلات الصفية.

٢. **كفاية التدريس:** تتمثل هذه الكفاية في القدرة على استخدام مواد تعليمية تناسب ذوي الإعاقة، وطرق تدريس متنوعة ومناسبة، واستخدام التكنولوجيا في التدريس، وتنفيذ الأنشطة المناسبة للطلاب، وتنفيذ الخطط التربوية الفردية لهم.

٣. **كفاية التقويم:** تتمثل هذه الكفاية في القدرة على استخدام أساليب متنوعة في تقييم الطلاب، وتقديم تغذية راجعة لتعلمهم، والاعتماد على استراتيجيات تقويم حديثة، وإدارة عملية التقويم بجدارة، ومشاركة الفريق متعدد التخصصات في عملية التقويم للطلاب.

ثانيًا: تحكيم بنود الاستبانة

عُرضت استبانة كفايات التعليم الشامل في صورتها المبدئية على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين؛ لتحديد صدق المحتوى للاستبانة.

ثالثًا: التحقق من الخصائص السيكمترية للاستبانة

١. صدق المحتوى

عُرضت استبانة كفايات التعليم الشامل في صورتها المبدئية على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين؛ لتحديد صدق المحتوى للاستبانة طبقًا للتعريفات الإجرائية لكفايات التعليم الشامل، وذلك من حيث الحكم على مدى انتماء كل بند إلى بعده، وملاءمة بنود الاستبانة لأفراد العينة، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل بند، وإضافة بنود جديدة تُسهم في جودة الاستبانة، وتعديل، أو حذف ما يرونه غير مناسبٍ من البنود في ضوء التعريف الإجرائي لكفايات التعليم الشامل، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات التي قامت الباحثة بعملها، وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين (٧٩٪ - ١٠٠٪)، وتم استخدام معادلة لوش^(١) لتقدير صدق كل بند عن طريق المحكمين، حيث تراوح الحد الأدنى لصدق البنود بين (٠,٧٩ - ١). وتم انتقاء بنود الاستبانة، فأصبح يتكوّن من (٣٠) بندًا.

١ () معادلة لوش (درجة صدق المفردة من قبل المحكمين) = عدد المحكمين الذين اتفقوا على المفردة - (٠,٥) عدد المحكمين ÷ ٠,٥ عدد المحكمين.

٢. صدق الاتساق الداخلي

يُقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل عبارات الاستبانة تمثيلاً جيداً للمراد قياسه، فبعد التأكد من صدق المحكمين لاستبانة كفايات التعليم الشامل، وتم التعرف إلى مدى اتساق الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد على حدة والدرجة الكلية للاستبانة؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويوضح جدول (٢) وجدول (٣) الاتساق الداخلي لاستبانة كفايات التعليم الشامل.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من استبانة كفايات التعليم الشامل (ن=١٠٧)

رقم البند	معامل الارتباط ببعد كفاية التخطيط	رقم البند	معامل الارتباط ببعد كفاية التدريس	رقم البند	معامل الارتباط ببعد كفاية التقويم
١	**٠,٦٦٦	١١	**٠,٧٢٤	٢١	**٠,٥٩١
٢	**٠,٦١٥	١٢	**٠,٧٠٤	٢٢	**٠,٥٢٢
٣	**٠,٧٢١	١٣	**٠,٧٨٦	٢٣	**٠,٦٨٠
٤	**٠,٧٩٦	١٤	**٠,٧٣٥	٢٤	**٠,٦٤٥
٥	**٠,٧٩٥	١٥	**٠,٦٩١	٢٥	**٠,٧٣٢
٦	**٠,٧٩٤	١٦	**٠,٦٩٩	٢٦	**٠,٨٢٢
٧	**٠,٧٨٠	١٧	**٠,٧٣٧	٢٧	**٠,٨٠٦
٨	**٠,٧٢٣	١٨	**٠,٧٨٨	٢٨	**٠,٨٠٦
٩	**٠,٧٧٣	١٩	**٠,٧٩٩	٢٩	**٠,٨٥٦
١٠	**٠,٦٥٦	٢٠	**٠,٧٨٠	٣٠	**٠,٧٠٨

** قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يُتضح من الجدول (٢) أن كل عبارة ترتبط بالبعد الخاص بها ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة البحث.

جدول (٣) معاملات ارتباط درجة كل بعد على حدة بالدرجة الكلية لاستبانة كفايات التعليم الشامل (ن=١٠٧)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
بُعد التخطيط	**٠,٩١٤
بُعد التدريس	**٠,٩٢٧
بُعد التقويم	**٠,٩٢٩

** قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يُلاحظ من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد على حدة والدرجة الكلية لاستبانة كفايات التعليم الشامل دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي لاستبانة كفايات التعليم الشامل.

ثبات أداة الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معامل ثبات ألفا-كرونباخ Cronbach's Alpha لاستبانة كفايات التعليم الشامل في حالة حذف كل مفردة من مفرداتها، وذلك باستخدام برنامج (JASP 0.9.2.0) وبرنامج (AMOS 26) الإحصائيين، ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الثبات لاستبانة كفايات التعليم الشامل.

جدول (٤)

قيم معاملات ثبات ألفا لاستبانة كفايات التعليم الشامل في حالة حذف كل بند (ن=١٠٧)

البند	ألفا	البند	ألفا	البند	ألفا
	α		α		α
١	٠,٩٥٧	١١	٠,٩٥٧	٢١	٠,٩٥٨
٢	٠,٩٥٨	١٢	٠,٩٥٧	٢٢	٠,٩٥٨
٣	٠,٩٥٧	١٣	٠,٩٥٦	٢٣	٠,٩٥٧
٤	٠,٩٥٦	١٤	٠,٩٥٧	٢٤	٠,٩٥٧
٥	٠,٩٥٦	١٥	٠,٩٥٨	٢٥	٠,٩٥٧
٦	٠,٩٥٦	١٦	٠,٩٥٧	٢٦	٠,٩٥٦
٧	٠,٩٥٦	١٧	٠,٩٥٦	٢٧	٠,٩٥٦
٨	٠,٩٥٧	١٨	٠,٩٥٦	٢٨	٠,٩٥٦
٩	٠,٩٥٦	١٩	٠,٩٥٦	٢٩	٠,٩٥٦
١٠	٠,٩٥٧	٢٠	٠,٩٥٧	٣٠	٠,٩٥٧
الاستبانة ككل					
					٠,٩٥٨

يُلاحظ من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات لألفا كرونباخ قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول (0.70)، بما يُشير إلى أن استبانة كفايات التعليم الشامل تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الخطوة الرابعة: تقدير درجات استبانة كفايات التعليم الشامل في صورتها النهائية

تكوّن الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) بنداً، وكلها بنود يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط على طريقة ليكرت، وهي: (دائماً - أحياناً - أبداً)، حيث تأخذ (دائماً) ٣ درجات، وتأخذ (أحياناً) درجتين، وتأخذ (أبداً) درجة واحدة، وللاستبانة درجة خام كلية، حيث يتم جمع درجات البنود الخاصة بالاستبانة؛ لتصبح الدرجة الدنيا على الاستبانة (٣٠) درجة، والعظمى (٩٠) درجة. ويمكن الحصول على درجة خام لكل بعد من أبعاد الاستبانة، ويوضح الجدول (٥) الأبعاد الثلاثة للاستبانة، والبنود التي تقيس كل بعد فيها في ترقيمها النهائي على الاستبانة.

ريم الحلفي: درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالملكة العربية السعودية

جدول (٥)

التقييم النهائي لاستبانة ثقافة العمل عن بُعد وإدارته والبنود النهائية التي تقيس كل محور ومجال، وأعلى وأقل درجة

البُعد	رقم البند	أعلى درجة	أقل درجة
كفاية التخطيط	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	٣٠	١٠
كفاية التدريس	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	٣٠	١٠
كفاية التقويم	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	٣٠	١٠
الاستبانة ككل	٣٠	٩٠	٣٠

جمع البيانات

مرت عملة جمع البيانات بالخطوات الآتية:

- تحديد مجتمع البحث واختيار العينة بطريقة علمية مناسبة.
- إعداد أداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها من خلال التطبيق على عينة البحث.
- الحصول على خطابات تسهيل مهمة تطبيق أداة البحث.
- تطبيق أداة البحث على عينة البحث.
- ترميز البيانات ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.
- مناقشة النتائج، وتفسيرها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث وتحليل النتائج اتبعت الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies & Percentages) لوصف خصائص عينة البحث.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.
- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات أداة الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، وقياس درجة الارتباط بين المتغيرات.
- اختبار تحليل التباين (ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.
- اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات.
- اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين للإجابة عن السؤال الثاني والرابع من أسئلة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

قبل أن تُعرض نتائج الإجابة عن أسئلة البحث يتم - أولاً - عرض الإحصاء الوصفي للبيانات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٦)

الإحصاء الوصفي لبيانات العينة (ن = ١٠٠)

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
كفايات التعليم الشامل	٧٧,٧٧	١١,٤٦٦	٠,٦٢٠-	٠,٧٣٣-
كفاية التخطيط	٢٦,١٣	٤,٠٨٤	٠,٨٢٦-	٠,٢١٣-
كفاية التدريس	٢٥,٢٤	٤,٣١٧	٠,٥٨٨-	٠,٥١٦-
كفاية التقويم	٢٦,٣٩	٤,٠١٤	٠,٧٧٢-	٠,٥٦٨-
نوع الجنس	ذكر	١١,٨٣	٠,٤٤١-	٠,٨٨٥-
أنثى	٧٨,٨٥	١١,١٦	٠,٧٧٣-	٠,٥٠٢-
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١,٢١	٠,٤٤٥-	٠,٧٤٤-
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٧٧,٧١	١٢,٢٠	٠,٧٠٧-	٠,٦٨٨-
أكثر من ١٠ سنوات	٧٨,١٠	١١,١٩	٠,٦٤٣-	٠,٦٨٧-
الدرجة العلمية	بكالوريوس	١١,٦٨	٠,٥٠٢-	٠,٨٧٤-
دراسات عليا	٨٣,٨١	٨	١,٢-	٠,٢٧٠

يتضح من جدول (٦) ما يأتي:

١. البيانات الخاصة بمتغير (كفايات التعليم الشامل) وكل بُعد من أبعاده الثلاثة؛ تتوزع توزيعاً اعتدالياً في ضوء معامل الالتواء والتفلطح، حيث إن معامل الالتواء والتفلطح ينحصر ما بين ± ١ ، مما يسمح باستخدام الإحصاء البارامترى للإجابة عن تساؤلات البحث.
٢. البيانات الخاصة بمتغير (نوع الجنس) تتوزع توزيعاً اعتدالياً في ضوء معامل الالتواء والتفلطح، حيث إن معامل الالتواء والتفلطح لهذه البيانات ينحصر ما بين ± ١ ، مما يسمح باستخدام الإحصاء البارامترى للإجابة عن تساؤلات البحث المتعلقة بمتغير نوع الجنس.
٣. البيانات الخاصة بمتغير (عدد سنوات الخبرة) تتوزع توزيعاً اعتدالياً في ضوء معامل الالتواء والتفلطح، حيث إن معامل الالتواء والتفلطح لهذه البيانات ينحصر ما بين ± ١ ، مما يسمح باستخدام الإحصاء البارامترى للإجابة عن تساؤلات البحث المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخبرة.
٤. البيانات الخاصة بمتغير (الدرجة العلمية) تتوزع توزيعاً اعتدالياً في ضوء معامل الالتواء والتفلطح، حيث إن معامل الالتواء والتفلطح لهذه البيانات ينحصر ما بين ± ١ ، مما يسمح باستخدام الإحصاء البارامترى للإجابة عن تساؤلات البحث المتعلقة بمتغير الدرجة العلمية.

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث

نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على الآتي: ما درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد درجة الموافقة بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الأهمية، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٣)، وتم حساب المدى (٣ - ١ = ٢) الذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة؛ للحصول على طول الفترة، أي (٢ / ٣ = ٠,٦٦) ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وهي (١)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لبقية الفترات كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (٧)

درجات قطع مقياس أداة البحث

الفترة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١ - ١,٦٦	١ - ١,٦٥	ضعيفة
١,٦٧ - ٢,٣٢	١,٦٧ - ٢,٣١	متوسطة
٢,٣٣ - ٣	٢,٣٣ - ٣	كبيرة

كما تم تحديد حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث الخاصة بـ (كفايات التعليم الشامل)، ويمكن عرض النتائج على النحو الآتي:

١. كفاية التخطيط

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث الخاصة بـ (كفاية التخطيط)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١.	أقوم بتحضير الدروس بناءً على قدرات الطلاب.	٢,٦٣٦	٠,٥٧	كبيرة	٤
٢.	أتعاون باستمرار مع فريق العمل متعدد التخصصات؛ لضمان تلبية احتياجات جميع الطلاب داخل فصول التعليم الشامل.	٢,٧٥٧	٠,٤٥	كبيرة	١
٣.	أعدُّ الدروس إعدادًا يسمح بالتفاعل الكامل بين الطلاب في فصول التعليم الشامل.	٢,٦٢٦	٠,٥٥	كبيرة	٦
٤.	أحدّد احتياجات الطلاب؛ لدعم تعلمهم داخل فصول التعليم الشامل.	٢,٦٢٦	٠,٥٧	كبيرة	٥
٥.	أختار أنشطة تعليمية مختلفة تناسب قدرات جميع التلاميذ في فصول التعليم الشامل.	٢,٥٨٩	٠,٥٤	كبيرة	٧
٦.	أحاول توفير وسائل متنوعة تناسب جميع الطلاب في التعلم أثناء التخطيط للدروس.	٢,٥٧٩	٠,٥٦	كبيرة	٨
٧.	أصوغ الأهداف السلوكية بما يجعلها مناسبة لجميع الطلاب رغم تنوع	٢,٥٣٣	٠,٥٨	كبيرة	٩

م	العبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	احتياجاتهم.				
٨.	أضع حلولاً؛ للتغلب على مشكلات إدارة الصف التي قد تنتج عن وجود تلاميذ عاديين وذوي إعاقة معاً في فصول التعليم الشامل.	٢,٦٨٢	٠,٥٠	كبيرة	٣
٩.	أستطلع رأي أسر الطلاب في عملية التخطيط لتعلم أبنائهم.	٢,٣٧٤	٠,٧٠	كبيرة	١٠
١٠.	أسعى إلى إزالة العوائق التي تواجه تعليم الطلاب في فصول التعليم الشامل.	٢,٧٢٩	٠,٤٦	كبيرة	٢
	إجمالي البعد	٢,٦١٣	٠,٤٠	كبيرة	-

يتّضح من الجدول (٨) أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات (كفاية التخطيط) جاءت بدرجة موافقة "كبيرة" من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي (٢,٦١٣)، وانحراف معياري (٠,٤٠)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٢,٣٧٤) إلى (٢,٧٥٧)، أي أن العبارات جميعها جاءت درجة موافقتها كبيرة.

كذلك اتّضح أن العبارة رقم (٢) التي نصّها: (أتعاون باستمرار مع فريق العمل متعدد التخصصات؛ لضمان تلبية احتياجات جميع الطلاب داخل فصول التعليم الشامل) قد جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بين العبارات بلغ (٢,٧٥٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٥)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى إيمان معلّمي التعليم الشامل بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية بأهمية التعاون والتشارك في العملية التعليمية، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى تركيز مديري المدارس على أهمية تحقيق التعاون بين أفراد المدرسة والتأكيد على مبدأ وحدة الفريق، والعمل على توفير سبل ووسائل التعاون والاتصال بينهم، وقد اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة ابن عمار (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن معلّمي التعليم الشامل لديهم قدرة على التخطيط التعاوني مع فريق العمل متعدد التخصصات. وجاءت العبارة رقم (١٠) التي نصّها: (أسعى إلى إزالة العوائق التي تواجه تعليم الطلاب في فصول التعليم الشامل) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٢٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٦) ثم تلتها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (٨) التي نصّها: (أضع حلولاً؛ للتغلب على مشكلات إدارة الصف التي قد تنتج عن وجود تلاميذ عاديين وذوي إعاقة معاً في فصول التعليم الشامل) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٠)، ويمكن إرجاع ذلك إلى حصول المعلمين على التدريب الجيد الذي يمكّنهم من إدارة الصف، فقد تنتج بعض المشكلات داخل الصف؛ لوجود تلاميذ عاديين وذوي إعاقة معاً في فصول التعليم الشامل، منها: النظرة الدونية من العاديين لذوي الإعاقة، وقد يتّجه المعلمون في مثل هذه الحالات إلى توعية التلاميذ العاديين بضرورة احترام وتقدير زملائهم من ذوي الإعاقة، ومن المشكلات الصّفية أيضاً عدم قدرة ذوي الإعاقة على مسايرة المنهج الدراسي، وهنا قد يعمل المعلمون على شرح الدروس وتكييفها بما يمكّن ذوي الإعاقة من الفهم والاستيعاب.

ريم الحلفي: درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ابن عمار (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن معلمي التعليم الشامل لديهم قدرة على إجراء التكييفات المناسبة في المناهج والأنشطة التعليمية؛ لتتناسب مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السلطان (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر طلباً من معلمي التعليم الشامل كانت تتمثل في إدارة الفصول التعليمية، وضبط السلوك الطلابي، مما يعكس اهتمام المعلمين بهذه الجوانب، وهو ما يظهر في قدرتهم على إزالة العوائق وحل المشكلات في فصول التعليم الشامل. وعامةً اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحكمي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أنه يتم إجراء تعديلات في مناهج التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية بناءً على احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة.

٢. كفاية التدريس

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث الخاصة بـ (كفاية التدريس)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أستخدم موادًا تعليمية تتطلب اعتماد الطالب على مداخل معالجة متعددة، مثل: المعالجة السمعية والبصرية واللمسية.	٢,٤٠٢	٠,٦٩	كبيرة	٩
٢	أستخدم طرق التدريس المختلفة، مثل: (التدريس التشاركي، والتدريس كفريق) بما يُلبّي احتياجات جميع التلاميذ.	٢,٥٧٠	٠,٥١	كبيرة	٦
٣	أحرصُ على التنوع في استخدام التكنولوجيا والطرق التقليدية في التعلم؛ لزيادة فرص التعلم لجميع الطلاب.	٢,٤٩٥	٠,٦٢	كبيرة	٧
٤	أسمح للطلاب باختيار الأنشطة المناسبة لهم بما يناسب اهتماماتهم واحتياجاتهم.	٢,٤٨٦	٠,٦١	كبيرة	٨
٥	أعتمد على البرامج والتطبيقات التكنولوجية المناسبة لتعليم جميع الطلاب، مثل: (Layar, Narakeet)	١,٩٧٢	٠,٨١	متوسطة	١٠
٦	أستخدمُ مهامًا تعليمية بها مستويات متدرجة من الصعوبة بحيث تناسب قدرات جميع الطلاب.	٢,٦٥٤	٠,٥١	كبيرة	٣
٧	أراعي تنفيذ الخطط التربوية الفردية للطلاب أثناء التدريس في فصول التعليم الشامل.	٢,٦١٧	٠,٥٦	كبيرة	٥
٨	أستطيع التعامل مع المشكلات السلوكية التي قد تصدر عن جميع التلاميذ (العاديين، وذوي الإعاقة) داخل فصول التعليم الشامل.	٢,٦٤٥	٠,٥٠	كبيرة	٤
٩	أعتمد على طرق متنوعة في تعلّم الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم، كطرق التعلم الفردية والجماعية والتعاونية.	٢,٦٨٢	٠,٥٠	كبيرة	٢
١٠	أُطبّق مبادئ وإستراتيجيات التّعلم الجيد مع الطلاب داخل فصول التعليم الشامل (كالتكرار، والتدرج من السهل إلى الصعب، والتعزيز).	٢,٧٢٠	٠,٤٧	كبيرة	١
-	إجمالي البعد	٢,٥٢٤	٠,٤٣١	كبيرة	-

يتّضح من الجدول (٩) أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات (كفاية التدريس) جاءت بدرجة موافقة "كبيرة" من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي (٢,٥٢٤)، وانحراف معياري (٠,٤٣١)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (١,٩٧٢) إلى (٢,٧٢٠)، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها تتراوح بين متوسطة وكبيرة.

كما اتّضح أن العبارة رقم (١٠) التي نصّها: (أُطبق مبادئ وإستراتيجيات التّعلم الجيد مع الطلاب داخل فصول التعليم الشامل "كالتكرار، والتّدرج من السهل إلى الصعب، والتعزيز") قد جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بين العبارات بلغ (٢,٧٢٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٧) ثم جاءت العبارة رقم (٩) التي نصّها: (أعتمد على طرق متنوعة في تعلم الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم، كطرق التعلم الفردية والجماعية والتعاونية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٦٨٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٠) ثم تلتها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (٦) التي نصّها: (أستخدم مهامًا تعليمية بها مستويات متدرجة من الصعوبة بحيث تناسب قدرات جميع الطلاب) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٥٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن معلمي التعليم الشامل قد يحرصون على تطويرهم المهني باستمرار، مما يكسبهم، ويُعزز لديهم ممارسات التعليم الشامل الإيجابية والحديثة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحصيني والغامدي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن التطوير المهني لدى المعلمين يُسهم في تعزيز ممارسات التعليم الشامل لديهم، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السلطان (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر طلبًا من معلمي التعليم الشامل كانت تتمثل في الحاجة للتطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي، مما يعكس اهتمام المعلمين بضرورة تطبيق إستراتيجيات وطرق متنوعة وحديثة مع الطلاب في فصول التعليم الشامل.

٣. كفاية التقويم

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث الخاصة بـ (كفاية التقويم)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أقوم بجمع الملاحظات عن أداء الطلاب، وأدوّنُها في سجلات خاصة؛ للاستفادة منها في التقييم التشخيصي والبنائي والنهائي.	٢,٧٢٩	٠,٤٨	كبيرة	٢
٢	أقدّم تغذية راجعة لكل طالب بعد كل نشاط يقوم به.	٢,٧٣٨	٠,٤٤	كبيرة	١
٣	أعتمد على مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التقويم، (مثل: ملفات الإنجاز الورقية والإلكترونية، والتقييم القائم على الأداء).	٢,٦٩٢	٠,٥٢	كبيرة	٣
٤	أحدد بوضوح لجميع الطلاب نظام الدرجات لجميع المهام والواجبات قبل تكليفهم بها.	٢,٦٥٤	٠,٥٣	كبيرة	٦
٥	أقوم بتزويد الطلاب بنماذج، أو أمثلة للمشاريع الصفية والواجبات.	٢,٥٧٠	٠,٦٠	كبيرة	٨
٦	أعطي فترات راحة للطلاب أثناء أداء الاختبارات في ضوء الفروق	٢,٥٣٣	٠,٦١	كبيرة	١٠

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	الفردية فيما بينهم.				
٧.	أوفّر للتلاميذ خيارات متنوعة لحل الواجبات وعمل التكاليفات.	٢,٥٣٣	٠,٦٤	كبيرة	٩
٨.	أعطي وقتاً إضافياً للطلاب الذين لديهم مشكلات خاصة، سواء عند حل الواجبات أو أثناء أداء الاختبارات.	٢,٦٦٤	٠,٥٤	كبيرة	٥
٩.	أعتمد على أنواع مختلفة من الأسئلة والتدريبات التي تُسهم في تقييم جميع جوانب الشخصية للطلاب.	٢,٦١٧	٠,٥٧	كبيرة	٧
١٠.	أحرص على المشاركة في فريق متعدد التخصصات عند الشروع في عملية تقييم الطلاب في فصول التعليم الشامل.	٢,٦٦٤	٠,٥٤	كبيرة	٤
	إجمالي البُعد	٢,٦٣٩	٠,٤٠١	كبيرة	-

يتّضح من الجدول (١٠) أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات (كفاية التقييم) جاءت بدرجة موافقة "كبيرة" من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي (٢,٦٣٩)، وانحراف معياري (٠,٤٠١)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٢,٥٣٣) إلى (٢,٧٣٨)، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها كبيرة.

كما اتّضح أن العبارة رقم (٢) التي نصّها: (أقدم تغذية راجعة لكل طالب بعد كل نشاط يقوم به) قد جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بين العبارات بلغ (٢,٧٣٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٤) ثم جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على (أقوم بجمع الملاحظات عن أداء الطلاب، وأدوّنها في سجلات خاصة؛ للاستفادة منها في التقييم التشخيصي والبنائي والنهائي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٢٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٨)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن معلمي التعليم الشامل بالمملكة لديهم إلمام واسع بطرق وإستراتيجيات تقييم الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل، والذي قد نتج عن تدريبهم الواسع على استخدام طرق التقييم المناسب مع الطلاب ذوي الإعاقة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العنزي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن معلمي التعليم الشامل لديهم قدرة على استخدام أساليب مختلفة؛ لتقويم جميع جوانب شخصية الطفل المعاق، وامتلاكهم لمهارات جمع المعلومات السيكولوجية والتدريسية من حول الطلاب ذوي الإعاقة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحكمي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن معلمي التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية يقومون بتنويع وسائل التقييم أثناء الحصص الدراسية بشكليها الفردي والجماعي، والاعتماد على التقييم التبعي بعد الانتهاء من الحصص، وبعد كل وحدة دراسية.

ثم تلتها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (٣) التي نصّها: (أعتمد على مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التقييم، مثل: ملفات الإنجاز الورقية والإلكترونية، والتقييم القائم على الأداء) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٩٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٢)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق إدراك معلمي التعليم الشامل بأهمية التنويع في وسائل التقييم مع الطلاب ذوي الإعاقة، وإدراك أهمية الاعتماد على التقنية في مجال تقييم الطلاب ذوي الإعاقة، فالتنويع

بين أساليب التقييم الورقية والتقنية يُحدث تكاملاً في عمليات التقييم، ويناسب أكبر عددٍ ممكن من الطلاب في الفصول، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحكمي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن معلمي التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية يعتمدون على وسائل تقنية داعمة لنظام التعليم الشامل، كما اتفقت مع دراسة العتيبي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن من معوقات التوجه نحو التعليم الشامل عدم توافر التقنية والأجهزة التعليمية التي يحتاجها الطلاب ذوي الإعاقة في تعلمهم بمدارس التعليم الشامل.

نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على الآتي: هل توجد فروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى نوع الجنس (ذكر - أنثى)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples T Test لدراسة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة. ويوضح جدول (١١) الإحصاءات المتعلقة باختبار (ت) للفرق بين عيّنتين مستقلتين.

جدول (١١)

نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة في كفايات التعليم الشامل حسب متغير نوع الجنس (ذكر - أنثى) (ن=١٠٧)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال P-value
كفايات التعليم الشامل	ذكر	٤٥	٧٦,٢٧	١١,٨٣٥	-١,١٥٤	٠,٢٥١
	أنثى	٦٢	٧٨,٨٥	١١,١٦٠		
كفاية التخطيط	ذكر	٤٥	٢٥,٦٢	٤,١٤٧	-١,٠٩٩	٠,٢٧٤
	أنثى	٦٢	٢٦,٥٠	٤,٠٣٢		
كفاية التدريس	ذكر	٤٥	٢٤,٥١	٤,٥١٦	-١,٥٠٣	٠,١٣٦
	أنثى	٦٢	٢٥,٧٧	٤,١٢٣		
كفاية التقويم	ذكر	٤٥	٢٦,١٣	٤,١٨١	-٠,٥٦٧	٠,٥٧٢
	أنثى	٦٢	٢٦,٥٨	٣,٩١١		

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية تعزى لنوع الجنس (ذكر - أنثى)، حيث كانت قيمة (ت) للكفايات ككل غير دالة إحصائية.

ويمكن للباحثة عزو هذه النتيجة إلى أن إعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم يتم بغض النظر عن جنسهم بصورة شاملة، كما أنّ الباحثة تعزو عدم وجود فروق بين الجنسين من معلمي التعليم الشامل إلى تشابه ظروف العمل في مدارس التعليم الشامل، وإلى أن كلا الجنسين يتعاملان مع نفس الطلاب ونفس الفئات منهم، وإلى أن كلا الجنسين من المعلمين يتعرضن لنفس الخبرات في التعامل مع ذوي الإعاقة.

ريم الحلفي: درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالملكة العربية السعودية

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ابن عمار (٢٠٢٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين من المعلمين في مستوى الكفايات التدريسية اللازمة للتعليم الشامل.

نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على الآتي: هل توجد فروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالملكة العربية السعودية تُعزى إلى سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل - من ٦ إلى ١٠ سنوات - من ١١ سنة فأكثر)؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، ويوضح جدول (١٢) الإحصاءات المتعلقة باختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين أكثر من عيّنتين مستقلتين.

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة في كفايات التعليم الشامل حسب متغير سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل - من ٦ إلى ١٠ سنوات - من ١١ سنة فأكثر) (ن=١٠٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	P-value
كفايات التعليم الشامل	بين المجموعات	١٥,٠٥٤	٧,٥٢٧	٠,٠٥٦	٠,٩٤٥
	داخل المجموعات	١٣٩٢٠,١٠٤	١٣٣,٨٤٧		
	الكلية	١٣٩٣٥,١٥٩	-		
كفاية التخطيط	بين المجموعات	٢٨٣٠	٠,١٤٢	٠,٠٠٨	٠,٩٩٢
	داخل المجموعات	١٧٦٧,٨٨٥	١٦,٩٩٩		
	الكلية	١٧٦٨,١٦٨	-		
كفاية التدريس	بين المجموعات	٧٢٥٠	٠,٣٦٢	٠,٠١٩	٠,٩٨١
	داخل المجموعات	١٩٧٤,٩٥٧	١٨,٩٩٠		
	الكلية	١٩٧٥,٦٨٢	-		
كفاية التقويم	بين المجموعات	٩,١٣٦	٤,٥٦٨	٠,٢٨٠	٠,٧٥٧
	داخل المجموعات	١٦٩٨,٣٧٨	١٦,٣٣١		
	الكلية	١٧٠٧,٥١٤	-		

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالملكة العربية السعودية تُعزى إلى سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل - من ٦ إلى ١٠ سنوات - من ١١ سنة فأكثر)، حيث كانت قيمة (ت) للكفايات ككل غير دالة إحصائياً.

ويمكن للباحثة عزو هذه النتيجة إلى أن كفايات التعليم الشامل لدى المعلمين تُعدّ ضرورية لكل المعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة، بصرف النظر عن أعمار هؤلاء المعلمين، أو سنوات خبراتهم في هذا المجال، فكل معلمي التربية الخاصة عندما يتخرجون في كليات التربية يجب أن يكونوا مؤهلين؛ للتعامل بكفاية ومهارة مع الطلاب ذوي الإعاقة، وهذا ما تحرص عليه كليات التربية في المملكة العربية السعودية، حيث تهتم بإعداد معلمين

ذوي كفاءة ومهارة عالية، وهو ما ينعكس على عينة البحث الحالي، حيث لم تُعز الفروق بين المعلمين في كفايات التعليم الشامل إلى سنوات خبرة المعلمين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ابن عمار (٢٠٢٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين في مستوى الكفايات التدريسية اللازمة للتعليم الشامل تُعزى إلى سنوات الخبرة، على حين اختلفت النتيجة الحالية مع دراسة عنانية (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين في مستوى الكفايات التدريسية اللازمة للتعليم الشامل تُعزى إلى سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأعلى.

نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على الآتي: هل توجد فروق في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا)؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) Independent Samples T Test لدراسة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، ويوضح جدول (١٣) الإحصاءات المتعلقة باختبار (ت) للفرق بين عيّنتين مستقلتين.

جدول (١٣)

نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة في كفايات التعليم الشامل حسب متغير الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا) (ن=١٠٧)

المتغير	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال P-value
كفايات التعليم الشامل	بكالوريوس	٩١	٧٦,٧٠	١١,٦٨٤	٣,٠٣١-	٠,٠٠٥
	دراسات عليا	١٦	٨٣,٨١	٨,٠٠٢		
كفاية التخطيط	بكالوريوس	٩١	٢٥,٧٤	٤,١٨٧	٣,٤٣١-	٠,٠٠٢
	دراسات عليا	١٦	٢٨,٣٨	٢,٥٢٧		
كفاية التدريس	بكالوريوس	٩١	٢٤,٨٥	٤,٤١٧	٣,١٠٤-	٠,٠٠٤
	دراسات عليا	١٦	٢٧,٥٠	٢,٨٧٥		
كفاية التقويم	بكالوريوس	٩١	٢٦,١٢	٤,١٢٥	٢,١٢٢-	٠,٠٤٣
	دراسات عليا	١٦	٢٧,٩٤	٢,٩٥٥		

يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى متغير الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا)، حيث كانت قيمة (ت) للكفايات ككل دالة إحصائية، وبمقارنة المتوسط الحسابي لعينتي البكالوريوس والدراسات العليا اتضح أن الفروق لصالح الحاصلين على الدراسات العليا.

ويمكن للباحثة عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجات الدراسات العليا مثل: الماجستير والدكتوراة قد يتمتعون بقدر أعلى من القدرات والمهارات والتأهيل والخبرة العلمية مقارنةً بحملة البكالوريوس،

ريم الحلفي: درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

وذلك بحكم تأهيلهم وإعدادهم في مراحل الدراسات العليا، حيث تركز المقررات الدراسية المتقدمة التي يدرسونها في الدراسات العليا على كفايات التعليم الشامل الواجب اكتسابها من قبل معلمي التربية الخاصة، ومما يزيدهم تمكناً من هذه الكفايات مواكبتهم وإطلاعهم باستمرار دائم على المستجدات في مجال التربية الخاصة وطرق وإستراتيجيات تعليمهم، وإطلاعهم على الدراسات العلمية الحديثة بحكم دراساتهم العليا، وحضورهم حلقات البحث، والمناقشات العلمية، والندوات وورش العمل ذات الصلة بمجالهم مع ذوي الإعاقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ابن عمار (٢٠٢٣) التي أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين في مستوى الكفايات التدريسية اللازمة للتعليم الشامل، والتي تُعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حاملي درجات الدراسات العليا، كما اتفقت النتيجة مع دراسة العنزي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين في مستوى كفايات التعليم الشامل تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حاملي درجات الدراسات العليا.

التوصيات والمقترحات البحثية

في ضوء ما تمّ عرضه سابقاً، يُوصي البحث الحالي بالتوصيات الآتية:

- العمل على تضمين مقررات دراسية بمراحل الدراسات العليا تزيد من معرفة الطلاب المعلمين بالتعليم الشامل وأسس وكفاياته اللازمة لتطبيقه.
- تضمين الخطط الدراسية في مراحل التعليم الجامعي لمقررات دراسية في كفايات التعليم الشامل.
- تقديم برامج تدريبية لمعلمي التعليم الشامل في ضوء احتياجاتهم التدريبية.
- وضع حوافز مادية ومعنوية؛ لتحفيز المعلمين؛ للتحول إلى تطبيق التعليم الشامل في مدارس المملكة.

مقترحات بحثية

بناءً على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يقترح الباحث ما يأتي:

١. دراسة مستوى كفايات التعليم الشامل لدى المعلمين في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.
٢. دراسة مستوى كفايات التعليم الشامل من وجهة نظر المدراء والمشرفين العاملين في مجال التربية الخاصة.
٣. فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات وكفايات التعليم الشامل لدى معلمي التربية الخاصة.
٤. العلاقة الارتباطية بين الكفايات الشخصية والأداء المهني لدى معلمي التعليم الشامل.

المراجع

- الأحمري، لمياء بنت ظافر. (٢٠٢٠). تقويم الممارسات التدريسية الصفية لمعلمات التربية الأسرية في ضوء المدخل الإنساني. *مجلة كلية التربية، ٣١ (١٢١)*، ١٦٤ - ١٩٢.
- بن عمار، سارة. (٢٠٢٣). مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٧ (٢)*، ٣٤٩ - ٤٠٠.
- حامد، أسامة عبد الرحمن؛ أحمد، أشرف صلاح. (٢٠٢١). برنامج تدريبي لتنمية كفايات معلمي التلاميذ ضعاف السمع المدمجين في ضوء متطلبات الدمج الشامل. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٤٥*، ٣٠٩ - ٣٩٢.
- الحصيني، أسماء مشعل؛ الغامدي، سارة عبد الرحمن؛ حمدي، علياء جمال. (٢٠٢٣). فعالية التطوير المهني في تعزيز ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة: مراجعة منهجية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٦ (٥٦)*، ٣٥ - ٦١.
- الحكمي، جهينة عبد الرحمن؛ النعمان، رزان فهم؛ مشعوف، سهام محسن؛ باقبص، حنان علي. (٢٠٢٣). نظام التعليم الشامل مقابل التطبيق الواقعي له في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى. *مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR)*، (٢٠)، ١٨٣ - ٢١٣.
- الدليمي، عصام حسن؛ صالح، علي عبد الرحيم. (٢٠١٤). *البحث العلمي: أسسه ومناهجه*. عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.
- رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠٢١). برنامج تنمية القدرات البشرية. منشور في: www.vision2030.gov.sa
- رؤية المملكة ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية. كتيب الموقع الرسمي: www.vision2030.gov.sa
- السلمان، أماني سلمان؛ مجرشي، جميلة؛ البليهد، مها. (٢٠١٨). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب. *مجلة التربية الخاصة، ٧ (٢٣)*، ٨١ - ١١٣.
- الشعيل، محمد بن سعد بن إبراهيم. (٢٠٢٢). التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر نقدية. *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بالغرقة، ٥ (٣)*، ٢١٤ - ٢٣٦.
- العتيبي، أمل محمد فهد. (٢٠١٩). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩ (٣)*، ٤٣ - ٨٢.

ريم الحلفي: درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلمين في منطقة الرياض بالملكة العربية السعودية

العثمان، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٨). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٩، ٦٤ - ١٢٣.

العميري، عنود عيضة سعود؛ الحويطي، محمد مثري عايد. (٢٠٢١). مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في منطقة مكة المكرمة. *مجلة شباب الباحثين بكلية التربية جامعة سوهاج*، (١٠)، ١١٣٧ - ١١٧٤.

عنانية، فدوة محمد عبد القادر. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٣١)، ٧٥ - ٨٧.

العنزي، مبارك غياض. (٢٠٢٢). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (١)، ٣٩١ - ٤٢٩.

الغامدي، عادل؛ الطنطاوي، محمود. (٢٠٢٠). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٠ (٢١)، ١٤١ - ١٨٠.

القحطاني، ندى بنت ناصر بن عائض، والسليم، غالية بنت حمد بن سليمان. (٢٠٢٢). مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلم "UDL" في الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل. *مجلة كلية التربية*، ٨٥ (١)، ٢٩٠ - ٣٢٦.

القحطاني، نورة بنت حامد بن مرعي؛ رابعة، أحمد عبد الله. (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٨ (٩)، ٧٠ - ٨٣.

المرشد، الهنوف صالح؛ الحربي، وداد عبد المعطي؛ حمدي، علياء جمال. (٢٠٢٣). تأثير التصميم الشامل للتعلم على الأداء الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة في المرحلة الدراسية الابتدائية في بيئات التعليم الشامل "مراجعة منهجية". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٦ (٥٧)، ١٠١ - ١٢٦.

المنصة الوطنية الموحدة (٢٠٢٤). مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام. <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/agencies/agencyDetails/AC137>

المراجع الأجنبية

- Al-Amiri, Anoud Ayda Saud; Al-Huwaiti, Muhammad Mathri Ayed. (2021). The level of teachers' readiness to apply inclusive education to students with autism spectrum disorder in light of some demographic variables in the Makkah Al-Mukarramah region. *Journal of Young Researchers, Faculty of Education, Sohag University*, (10), 1137 - 1174.
- Al-Anzi, Mubarak Ghayyad. (2022). Competencies of inclusive education teachers from the perspective of specialists in the field of special education. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 30 (1), 391 - 429.
- Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education*, 6 (11), 1158 - 1167. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.611114>
- Al-Ghamdi, Adel; Al-Tantawi, Mahmoud. (2020). A study of the requirements for applying the universal design for learning for students with disabilities in integration programs. *Journal of Scientific Research in Education*, 10(21), 141-180.
- Al-Hakami, Juhaina Abdel Rahman; Al-Naaman, Razan Fahm; Mashouf, Siham Mohsen; Baqbas, Hanan Ali. (2023). The inclusive education system versus its practical application in the Kingdom of Saudi Arabia from the perspective of early grade teachers. *Journal of Educational and Qualitative Research (JEQR)*, (20), 183 - 213.
- Al-Hussaini, Asmaa Mishaal; Al-Ghamdi, Sarah Abdel Rahman; Hamdi, Alia Jamal. (2023). The effectiveness of professional development in enhancing inclusive education practices among teachers of students with disabilities: A systematic review. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 16 (56), 35 - 61.
- Al-Montashari, Tamadur Yousef; Al-Baqmi, Latifa Talq; Sulaimani, Mona Fawzi. (2024). Challenges of Integrating Students with Disabilities in Light of the Concept of Inclusive Education in the Kingdom of Saudi Arabia: A Systematic Review. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 17 (60), 37-59.
- Al-Murshid, Al-Hanouf Saleh; Al-Harbi, Wedad Abdul-Moati; Hamdi, Alia Jamal. (2023). The Impact of Universal Design for Learning on the Academic and Non-Academic Performance of Students with and without Disabilities in Elementary Schools in Inclusive Education Environments: A Systematic Review. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 16 (57), 101 - 126.
- Alnahdi, G. H. (2019). The Arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP-AR) scale: A construct validity study. *Cogent*

- Education*, 6(1), 1618516.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1618516>
- Al-Otaibi, Amal Muhammad Fahd. (2019). Obstacles to the trend towards inclusive education for students with intellectual disabilities from the perspective of general education teachers in Riyadh. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 9 (30), 43 - 82.
- Al-Othman, Ibrahim bin Abdullah. (2018). Educational competencies required for student teachers in the field of special education from the perspective of faculty members in the Department of Special Education. *International Journal of Special Needs Sciences and Rehabilitation*, 9, 64 - 123.
- Al-Qahtani, Nada bint Nasser bin Aidh, and Al-Saleem, Ghalia bint Hamad bin Suleiman. (2022). The extent of the availability of the universal design for learning "UDL" standards in the teaching performance of teachers in inclusive education schools. *Journal of the College of Education*, 85 (1), 290 - 326.
- Al-Qahtani, Noura bint Hamed bin Marai; Rababa'a, Ahmed Abdullah. (2019). The extent of readiness to implement inclusive education from the perspective of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Specialized Education*, 8 (9), 70 - 83.
- Al-Salman, Amani Salman; Majrashi, Jamila; Al-Balehed, Maha. (2018). Professional development of special education teachers to keep pace with inclusive education programs: A literature review. *Journal of Special Education*, 7 (23), 81 - 113.
- Al-Shuail, Muhammad bin Saad bin Ibrahim. (2022). Inclusive education for students with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia: A critical perspective. *Journal of Educational Sciences - Faculty of Education in Hurghada*, 5 (3), 214 - 236.
- Annaba, Fadwa Muhammad Abdul Qader. (2022). The degree of possession of the first three grades' teachers in Ajloun Governorate schools of the educational competencies to apply the principles of comprehensive design for learning from their point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6 (31), 75 - 87.
- Ben Ammar, Sarah. (2023). The level of competencies required for inclusive education from the perspective of special education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences*, 47 (2), 349 - 400.
- Darrow, A. A. (2016). Every Student Succeeds Act (ESSA) What it means for students with disabilities and music educators. *General Music Today*, 30 (1), 41 - 44. DOI:10.1177/1048371316658327
- Graham, L. J. (2024). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge: Abingdon, Oxon.

- Hamed, Osama Abdel Rahman; Ahmed, Ashraf Salah. (2021). A training program to develop the competencies of teachers of integrated hearing-impaired students in light of the requirements of comprehensive integration. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, 45, 309 - 392.
- Henry, C., & Namhla, S. (2020). Continuous professional development for inclusive ECD teachers in Chiredzi Zimbabwe: Challenges and opportunities. *Scientific African*, 8, e00270. <https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2020.e00270>
- Kurth, J. A., Miller, A. L., & Toews, S. G. (2020). Preparing for and implementing effective inclusive education with participation plans. *TEACHING Exceptional Children*, 53 (2), 140 - 149. <https://doi.org/10.1177/0040059920927433>
- Kusuma, A., & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 1 (3), 24 - 40.
- Lipkin, P. H., Okamoto, J., Council on Children with Disabilities and Council on School Health, Norwood Jr, K. W., Adams, R. C., Brei, T. J., ... & Young, T. (2015). The individuals with disabilities education act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics*, 136 (6), e1650-e1662. DOI:10.1542/peds. 2015 - 3409
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International journal of inclusive education*, 13 (6), 553 - 563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and teacher education*, 117, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86 (4), 981 - 1015. DOI:10.3102/0034654315626801
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 89, 549 - 554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>.