



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥



احتياجات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل في مدينة جدة

إعداد

د/ يوسف بن هذال الذيابي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية - جامعة الملك عبدالعزيز

أ/ فهد مشعل الحربي

معلم إعاقة فكرية مدينة سناد

للتربية الخاصة - مكة المكرمة

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على احتياجات التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية تجاه تطبيق التعليم الشامل في محافظة جدة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة وُزعت على عينة مكونة من (١٧٤) معلم في مدارس ومعاهد التربية الفكرية بمدينة جدة.

أظهرت النتائج أن المشاركين أبدوا وعياً عالياً بالتحديات وفرص التطوير المهني في سياق التعليم الشامل، كما أكدوا على أهمية تدريبهم المستمر، رغم تلقي أغلبهم تدريباً لا يتجاوز مرة واحدة سنوياً. تركزت الموضوعات التدريبية الأكثر شيوعاً حول: التخطيط للتدريس، فهم خصائص النمو، وتقييم الطلاب، بينما جاء موضوع التعليم الشامل في مرتبة متأخرة. أظهرت النتائج أيضاً أن المعلمين يفضلون ورش العمل العملية، يليها التوجيه المهني، والمحاضرات، بينما كانت الدورات الإلكترونية الأقل تفضيلاً. وعبر المشاركون عن رغبتهم في فرص تدريبية بمعدل مرتين سنوياً.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين تعزى إلى متغيرات: المرحلة التعليمية، نوع البرنامج، المؤهل، سنوات الخبرة، أو عدد الدورات التدريبية. توصي الدراسة بتوفير برامج تدريبية مستدامة ومتنوعة تلبي احتياجات المعلمين، وتركز على المهارات التطبيقية اللازمة لتنفيذ التعليم الشامل بفعالية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات، التطوير المهني، الإعاقة الفكرية، التعليم الشامل، المعلمون.

Professional Development Needs of Teachers of Students with Intellectual Disabilities for Implementing Inclusive Education in Jeddah

By

Fahad Mishaal Al-Harbi

Intellectual Disability Teacher

Sinad City for Special Education – Makkah

Dr. Youssef Hathal Althiabi

Associate Professor of Special Education, Faculty of Education,
King Abdulaziz University

Abstract

This study aimed to explore the professional development needs of teachers of students with intellectual disabilities in relation to the implementation of inclusive education in Jeddah. A descriptive (survey) methodology was employed using a structured questionnaire administered to a sample of 174 teachers, working in intellectual disability schools and institutes in Jeddah.

The findings indicated a high level of awareness among participants regarding the challenges and opportunities associated with professional development for inclusive education. Although teachers strongly emphasized the importance of continuous professional development, most reported receiving training only once per year. Common training topics included lesson planning, understanding developmental characteristics, and student assessment, while inclusive education ranked lower, highlighting a gap in direct professional focus. Teachers expressed a clear preference for hands-on workshops, followed by mentoring and open discussions, with online courses being the least favored. They also favored receiving training twice per year.

One-way ANOVA results revealed no statistically significant differences in responses based on educational level, program type, years of experience, academic qualification, or number of training sessions attended. The study recommends offering sustainable and diverse professional development programs that align with practical



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥



needs and equip teachers with essential skills for effective inclusive education.

Keywords: *Needs, Professional Development, Intellectual Disability, Inclusive Education, Teachers.*

المقدمة

أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية تنمية القدرات البشرية، وعلى رأسها تدريب وتطوير المعلمين في الميدانين التعليمي والتربوي. وفي هذا الإطار، جاءت مبادرة تطوير التربية الخاصة ضمن برامج التحول الوطني بوزارة التعليم، بهدف تحسين البرامج والخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، وفق أحدث الممارسات العالمية، وذلك من خلال تأهيل المعلمين وتزويدهم بالمهارات اللازمة (المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي، ٢٠١٩).

وفي السياق ذاته، أولت وزارة التعليم اهتمامًا متزايدًا بتطوير المعلمين مهنيًا، بوصفهم عنصرًا حاسمًا في نجاح سياسات الدمج، ولا سيما معلمي التربية الخاصة. ويتسق هذا التوجه مع ما نصّت عليه رؤية المملكة ٢٠٣٠ بشأن تطوير برامج التربية الخاصة، عبر إعداد المعلمين وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لدعم تعلم جميع الطلاب بفاعلية. وقد أطلق المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي (٢٠١٩) برنامجًا وطنيًا يستهدف كافة العاملين في التعليم العام والتربية الخاصة، بغرض رفع كفاءتهم المهنية، وتحسين نواتج التعلم، وتوفير بيئات تعليمية دامجة وداعمة.

ويُعد التعليم الشامل من أبرز التوجهات الحديثة التي تبنتها وزارة التعليم، في سعيها لتوفير بيئة تعليمية منصفة ومتكافئة لجميع الطلاب، بمن فيهم ذوو الإعاقة. ويعكس هذا التوجه التزام المملكة بحق التعليم للجميع، وفقًا لمبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، وبما يتماشى مع المعايير العالمية والاتفاقيات الدولية ذات الصلة. إلا أن تطبيق التعليم الشامل يتطلب جهودًا نوعية تتجاوز مجرد الدمج المكاني، لتشمل تهيئة البيئة المدرسية، وإعادة بناء أدوار المعلمين، وتطوير ممارساتهم التربوية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول العادية.

ورغم أهمية هذا التوجه، إلا أن تطبيقه لا يخلو من تحديات، أبرزها الحاجة الملحة إلى تطوير المعلمين مهنيًا، وخاصة معلمي التربية الخاصة، لتمكينهم من أداء أدوارهم داخل البيئات التعليمية الشاملة بكفاءة. ومن هنا، تبرز أهمية الوقوف على احتياجات التطوير

المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في سياق تطبيق التعليم الشامل، بوصفها قضية تربوية تستحق البحث والدراسة، من أجل تقديم توصيات عملية تساهم في دعم أداء المعلمين وتحقيق بيئة تعليمية دامجة وشاملة لجميع الطلاب.

مشكلة الدراسة

رغم التوجه المتزايد نحو تطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك قصوراً ملحوظاً، وفقاً لما توصل إليه الباحث، في الدراسات المحلية والعربية التي تناولت احتياجات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية، لا سيما في مدينة جدة. ويُمثل هذا النقص تحدياً معرفياً ومهنياً يستحق الدراسة، لما له من أهمية في تأهيل هذه الفئة من المعلمين وتمكينهم من أداء أدوارهم داخل بيئات تعليمية دامجة بفعالية.

تشير هذه الفجوة إلى ضرورة إجراء دراسات ميدانية تساهم في بناء قاعدة معرفية يمكن الاستناد إليها في تحسين جودة التعليم الشامل. فعلى سبيل المثال، تناولت دراسة الزهراني وآل كردم (٢٠٢٤) آليات تطوير التنمية المهنية للمعلمين في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وأوصت بتصميم برامج تدريبية تتواءم مع احتياجات المعلمين الفعلية. كما أشارت دراسة السويلم (٢٠٢٣) إلى تحديات في تطبيق التعليم الشامل، مثل ضعف الخبرة ونقص تكييف المناهج، مع غياب تحليل أثر التدريب وأدوات الدعم التقني. أما دراسة السلطان وآخرون (٢٠١٨) فقد أكدت الحاجة المستمرة إلى التطوير المهني، ودعت لإجراء دراسات تركز على تحديد هذه الاحتياجات في البيئات التعليمية المختلفة.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:
ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل بمدينة جدة من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية لتطبيق برامج التعليم الشامل؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو واقع التطوير المهني تُعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية ، نوع البرنامج الذي تعمل به، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية لتطبيق التعليم الشامل بمدينة جدة.

٢. تقييم واقع برامج التطوير المهني المقدمة حاليًا في ضوء متطلبات التعليم الشامل.

٣. تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتأهيل المعلمين لتطبيق التعليم الشامل بفعالية

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية، محليًا وعربيًا، التي ركزت بشكل مباشر على احتياجات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في سياق تطبيق التعليم الشامل، وخاصة في مدينة جدة. ومن هنا، تأتي هذه الدراسة لتُسهم في سد فجوة معرفية قائمة، وتقديم إضافة نوعية للأدبيات التربوية في مجال التربية الخاصة. كما أن الدراسة تسلط الضوء على جانب مهم من جوانب تنفيذ السياسات التعليمية الحديثة، والمتمثل في بناء الكفاءات المهنية للمعلمين في ضوء المفاهيم التربوية المعاصرة، مثل التعليم الشامل. وهي بذلك تُمكن صناع القرار والباحثين من فهم البنية المهنية المطلوبة لدى المعلمين، بما يعزز من فرص تطوير البرامج التعليمية وفق أسس علمية مستندة إلى واقع الميدان.

وتتوافق هذه الدراسة أيضًا مع توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي أكدت على الاستثمار في رأس المال البشري، ورفع جودة التعليم، وتمكين جميع فئات المجتمع من فرص تعليم متكافئة. ومن خلال ربط أهداف الدراسة بالرؤية الوطنية، فإنها تقدم أساسًا معرفيًا يدعم السياسات التعليمية المستقبلية المتعلقة بتأهيل المعلمين في إطار من

الإنصاف والشمولية. وبالإضافة إلى ما سبق، فإن تناول الدراسة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية تحديًا يُعد من الجوانب التخصصية التي نادرًا ما تتناولها الدراسات بشكل مستقل، الأمر الذي يعزز من قيمتها الأكاديمية كمصدر يمكن الرجوع إليه في البحوث المستقبلية والمقررات العلمية ذات الصلة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في مساهمتها الفعلية في توجيه تطوير البرامج التدريبية والمهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية. فهي تقدم بيانات ميدانية يمكن البناء عليها في صياغة سياسات تعليمية أكثر استجابة لاحتياجات المعلمين، وتدعم اتخاذ قرارات مبنية على أسس واقعية في تصميم محتوى التدريب، وأساليبه، ومدته، ووسائل تقديمه. ومن خلال تحليل نتائج الدراسة، يمكن للجهات التعليمية المختصة مثل وزارة التعليم وإدارات التدريب، ومراكز التطوير المهني، أن تستفيد في تخطيط برامج تدريبية أكثر دقة وفاعلية، تنطلق من احتياجات ميدانية حقيقية. كما تفتح هذه الدراسة المجال أمام المؤسسات التربوية والجامعات لتطوير مبادرات إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة بما يتواءم مع متطلبات التعليم الشامل. إضافة إلى ذلك، تسهم هذه الدراسة في بناء وعي مؤسسي بأهمية تمكين المعلمين مهنيًا، ليس فقط كجزء من تحسين أدائهم، بل كركيزة أساسية نحو تحقيق تعليم شامل قادر على تلبية احتياجات جميع الطلاب، وخلق بيئات تعليمية شاملة تقوم على التنوع وقبول الآخر.

مصطلحات الدراسة

١. التطوير المهني: (Professional Development)

يُعرفه بيرجسون (٢٠٠٣) بأنه: "البرامج والأنشطة المتنوعة التي تنظمها الإدارات والجهات التربوية، وتشمل كذلك الأنشطة والمبادرات التي يُصممها المعلمون بأنفسهم بهدف تحسين ممارساتهم التعليمية". وتشير أبو لبن (٢٠١٦) إلى أن التطوير المهني هو عملية تربوية تهدف إلى زيادة كفاءة وفاعلية المعلم أثناء فترة خدمته، من خلال تعزيز قدراته المعرفية، المهارية، التربوية، والتكنولوجية، بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بفاعلية.

٢. التعليم الشامل: (Inclusive Education)

يُعرفه شنبور (٢٠١٣) بأنه: "دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة طيلة الوقت، تحت إشراف الهيئة التدريسية ذاتها، وباستخدام نفس المناهج التعليمية".

كما يعرفه (Meer & Rose, 2005) بأنه: "أحد التوجهات الحديثة في التعليم، ويهدف إلى تلبية احتياجات جميع المتعلمين، بغض النظر عن إعاقاتهم، داخل مدارس التعليم العام، من خلال العمل الجماعي لفريق متعدد التخصصات، وتقديم التسهيلات التربوية المناسبة ضمن خطة تعليمية فردية".

٣. الإعاقة الفكرية: (Intellectual Disability)

عرفتها الرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية والنمائية (AAIDD, 2021) بأنها: "حالة تتسم بوجود قيود كبيرة في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتظهر هذه الحالة خلال فترة النمو، أي قبل بلوغ سن الثانية والعشرين".

٤. معلمو الإعاقة الفكرية:

يعرفهم العجمي والبقمي (٢٠١٦) بأنهم "المعلمون المتخرجون من أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، ويتولون تدريس وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية".

ثانيًا: حدود الدراسة

– الحدود الموضوعية:

تركزت الدراسة على تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، وذلك من وجهة نظرهم.

– الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في محافظة جدة، بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

الحدود البشرية:

اقتصرت مجتمع الدراسة على معلمي ذوي الإعاقة الفكرية العاملين في المدارس ومعاهد التربية الفكرية بمحافظة جدة.

الدراسات السابقة

يُعد الاطلاع على الدراسات السابقة خطوة أساسية لفهم الإطار المعرفي والبحثي المتعلق بموضوع الدراسة، إذ تُسهم هذه الدراسات في توضيح السياقات النظرية والتطبيقية ذات الصلة، وتحديد الجوانب التي تمت دراستها بالفعل، وكذلك الفجوات البحثية التي لا تزال بحاجة إلى استكشاف. وفي ضوء اهتمام البحث الحالي باحتياجات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، فقد تم استعراض مجموعة من الدراسات ذات الصلة محليًا ودوليًا، وذلك بهدف تحليل ما توصلت إليه من نتائج، والاستفادة من منهجياتها في دعم بناء الدراسة الحالية، وتعزيز مصداقيتها العلمية.

الدراسات العربية

استهدفت دراسة الشمري والبلهد (٢٠٢٣) الكشف عن أساليب وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مناهج التعليم العام، والعوامل المؤثرة في تلك الأساليب من وجهة نظر معلمي ومعلمات برامج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة الجوف. كما سعت إلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة من عينة بلغ عددها (١١٩) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن أساليب الوصول إلى المنهج (الإضافة، الحذف، التعديل) تُمارس بدرجة مرتفعة، مع اختلاف في ترتيبها من حيث شيوع الاستخدام، حيث جاء الحذف أولًا، يليه التعديل ثم الإضافة. كما كشفت الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل المؤثرة في تلك الأساليب، من أبرزها العوامل المتعلقة بالمعلم، تليها العوامل المرتبطة بالطلاب، ثم بالأنظمة المدرسية. وأظهرت النتائج

وجود فروق دالة إحصائية في هذه الأساليب والعوامل لصالح المعلمات، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة تُعزى إلى متغيري الخبرة أو المؤهل العلمي. تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها أحد الأبعاد العملية لتطبيق التعليم الشامل، وهو أساليب التكيف المنهجي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. إلا أن تركيزها على منظور المعلمين دون ربط تلك الأساليب بنتائج تعلم الطلاب أو مدى فاعليتها الفعلية في تحسين الأداء، قد يُعد جانباً ناقصاً يستحق مزيداً من البحث. كما أن اقتصار العوامل المؤثرة على أطر تقليدية (المعلم، الطالب، النظام) يفتح المجال لإعادة النظر في العوامل الثقافية والمؤسسية الأوسع التي قد تؤثر ضمن بيئات الدمج، وهي جوانب لا تزال بحاجة إلى بحث معمق وربطها بالتطوير المهني المطلوب.

ناقش الخديدي (٢٠٢٣) درجة استعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لاستخدام التصميم الشامل للتعلم (UDL) داخل الفصول الدراسية، كما سعى إلى رصد الفروق في استجاباتهم تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية، بالإضافة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الضرورية من وجهة نظرهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقصائي المسحي، واستخدمت أداة استبانة بُنيت على معايير مركز التكنولوجيا الخاصة التطبيقية (CAST)، وطُبقت على عينة مكونة من (١٢٨) معلماً ومعلمة من إدارة تعليم محافظة الطائف. أظهرت النتائج أن مستوى الاستعداد لاستخدام التصميم الشامل للتعلم كان متوسطاً في مجمله، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستعداد تُعزى لمتغيرات مثل: المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، والتدريب المسبق على UDL. كما كشفت الدراسة عن وجود احتياج تدريبي مرتفع لدى المشاركين في مجال تطبيق هذا النموذج، حيث تضمنت مقترحاتهم عدة توصيات، أبرزها: توفير دورات مهنية متخصصة، وتعزيز التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وتفعيل التدريب العملي داخل المدرسة، إضافة إلى ضرورة رفع الوعي المجتمعي لتحسين الاتجاهات نحو تعليم ذوي الإعاقة الفكرية. تقدم هذه الدراسة إضافة مهمة في ربط مفاهيم التصميم الشامل للتعلم باحتياجات معلمي الإعاقة الفكرية، في سياق التعليم الشامل.

ويُحسب لها اعتمادها على إطار مرجعي عالمي (CAST) وتوظيفها لأداة مقننة. إلا أن اقتصار النتائج على مؤشرات الاستعداد الذاتي دون ربطها بالممارسات الصفية الفعلية قد يُضعف من دقة تفسيرها، خصوصاً أن التصميم الشامل للتعلم يتطلب مهارات تطبيقية معقدة. كما أن رصد الاحتياج التدريبي جاء من منظور المعلمين أنفسهم، دون مقارنته بواقع الأداء داخل بيئات الدمج، ما يستدعي دراسات لاحقة تجمع بين أدوات كمية ونوعية لرسم صورة أكثر شمولاً حول الجاهزية المهنية لتطبيق نماذج التعليم الدامج الحديثة.

هدفت دراسة إبراهيم وميرغني (٢٠٢١) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بمحافظة وادي الدواسر، في ضوء عدد من المتغيرات كالمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء مقياس خاص لقياس الاحتياجات التدريبية، تكون من أربعة أبعاد رئيسية: المعارف، المهارات، الاحتياجات التدريبية الأساسية، والتقويم. طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (٣١) معلمة، يعملن في (٢٨) مدرسة دمج و(٣) مراكز رعاية نهارية. أظهرت النتائج أن أعلى الاحتياجات التدريبية في بُعد المعارف تمثلت في فهم مفهوم صعوبات التعلم وتشجيع الطلاب على المشاركة، أما في بُعد المهارات فكان أبرزها الحاجة إلى التدريب على تعزيز القدرات الفكرية للطلاب. كما ظهر أن أكبر الاحتياجات في بُعد التدريب الأساسي تمثلت في تطوير قدرات المعلمات في التدريس، وفي بُعد التقويم كانت الحاجة إلى تفعيل برامج التقويم المستمر. كشفت النتائج أيضاً عن اختلاف نوعي بين المدارس الحكومية والخاصة في نوع الاحتياجات، حيث احتاجت المدارس الحكومية إلى تدريب في المهارات، والخاصة في مجالي المعارف والتقويم. كما بينت الدراسة أن المعلمات الحاصلات على البكالوريوس، والمستجدات، ومعلمات التربية الخاصة، أظهرن احتياجاً تدريبياً أكبر، إضافة إلى اختلاف الاحتياجات بين معلمات الصفوف الأولية والعليا. تسلط هذه الدراسة الضوء على الفجوة بين الكفايات المهنية المطلوبة لمعلمات صعوبات التعلم وواقع أدائهن، كما تعزز أهمية تصميم برامج تدريبية موجهة تبعاً لاختلاف الخلفيات التعليمية والخبرات، مما يُعد مدخلاً مهماً لتطوير التعليم الشامل.

هدفت دراسة القحطاني وربابعة (٢٠١٩) إلى التعرف على مدى استعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظرهم، إلى جانب تحديد الفروق في هذا الاستعداد تبعًا لمتغيرات مثل الجنس، نوع التعليم (عام/تربية خاصة)، المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة. كما سعت إلى استقصاء الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء التطبيق. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة أعدها الباحثان لهذا الغرض، وطُبِّقَت على عينة واسعة شملت (٥٣١) معلمًا ومعلمة من مدارس المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية. أظهرت النتائج أن استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل يتأثر بعدة عوامل، أبرزها عدم تهيئة البيئة المدرسية بالشكل المناسب، ووجود فروق دالة إحصائية لصالح معلمي التربية الخاصة في مستويات الوعي والمعرفة والقدرة على التعامل مع ذوي الإعاقة، مقارنة بزملائهم في التعليم العام. كما كشفت النتائج عن فروق في مستوى الاستعداد لصالح المعلمين من ذوي الخبرة بين ٦ إلى ١٠ سنوات، وكذلك لصالح من يحملون مؤهل دراسات عليا فيما يتعلق بالقدرة على تنفيذ التعليم الشامل. أوصت الدراسة بضرورة تهيئة بيئة التعليم العام لتكون أكثر ملاءمة للتعليم الشامل، وتضمن مقرر عام في التربية الخاصة ضمن برامج الإعداد الأولي لجميع المعلمين. كما أوصت بتوفير معلم مساعد في الفصول، وتكثيف التدريب على استراتيجيات التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، خاصة لمعلمي التعليم العام. تؤكد هذه الدراسة على الفجوة القائمة بين استعداد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، ما يسلط الضوء على الحاجة الملحة لبرامج تدريبية موجهة، وتهيئة بيئية وتنظيمية تدعم تطبيق التعليم الشامل بفاعلية في المدارس الابتدائية.

تناولت دراسة العتيبي (٢٠١٩) معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. وقد هدفت إلى التعرف على هذه المعوقات، بالإضافة إلى دراسة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الجنس، والخبرة، والدورات التدريبية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّق استبيان مكون من (٦٣) عبارة على عينة مكونة

من (٦٠) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس التي تُطبق فيها برامج التعليم الشامل بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن المعلمين لديهم إلمام باستراتيجيات التعليم الشامل وهم موافقون على استخدامها، كما جاءت مواقفهم محايدة تجاه المعوقات المتعلقة باتجاهاتهم نحو التعليم الشامل، وكذلك تجاه قدرتهم على تفعيله في البيئتين المدرسية والأسرية. كما كشفت الدراسة عن توفر بعض أشكال الدعم والموارد من قبل الإدارة المدرسية، وخاصة في دعم التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتوفير دعم لغرف المصادر. ومع ذلك، كانت مواقف المعلمين حيادية فيما يخص كفاية تأهيل معلمي التربية الخاصة وتوفر الوسائل والتقنيات التعليمية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية، في حين ظهرت فروق دالة باختلاف الجنس لصالح الذكور فيما يخص المعوقات المرتبطة باتجاهاتهم والبيئة المدرسية. تكشف هذه الدراسة عن وجود درجة من الوعي النظري لدى معلمي التعليم العام باستراتيجيات التعليم الشامل، إلا أن الحياد تجاه كثير من الجوانب التطبيقية يعكس فجوة بين المعرفة والممارسة، وهو ما يستدعي مزيداً من التمكين المهني والدعم المؤسسي في بيئات الدمج.

ناقشت دراسة السلطان وآخرون (٢٠١٨) موضوع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في سياق مواكبة متطلبات التعليم الشامل، وهدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل، وتحديد محتوى برامج التطوير المهني الملائمة، وأساليب تقديمها، إضافة إلى استقصاء أثر هذه البرامج على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل. اعتمدت الدراسة على منهج مراجعة الأدب (Literature Review)، حيث تم تحليل الدراسات المنشورة في عدد من قواعد البيانات خلال الفترة من ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٧. أظهرت نتائج التحليل أن أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة تمثلت في مهارات إدارة الفصول الدراسية، وضبط السلوك الطلابي، يليها التدريب على إعداد البرنامج التربوي الفردي. أما في جانب الممارسات التدريسية، فقد تمثلت الاحتياجات في تعلم استراتيجيات تدريس فعالة لكل من الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب

العاديين، وتطوير مهارات تكييف المناهج، وتوظيف التقنية التعليمية لدعم عمليات التعلم والتعليم. تؤكد هذه الدراسة أن احتياجات المعلمين المهنية في بيئات التعليم الشامل لا تقتصر على المعرفة النظرية، بل تمتد إلى مهارات إدارة الصف وتكييف الممارسات، وهو ما يعزز ضرورة تصميم برامج تدريبية شاملة تراعي الجوانب السلوكية والتنظيمية إلى جانب الجانب الأكاديمي.

سعت دراسة باعثمان والسديري (٢٠١٨) إلى تحليل الأسس النظرية لإعداد معلم التعليم العام وفق متطلبات التعليم الشامل، واستكشاف اتجاهات المعلمين نحو تطبيقه، بالإضافة إلى جمع المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير قدرات المعلمين بما يواكب منظومة التعليم الشامل في المملكة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الأدبيات ذات الصلة خلال الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٧، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من ٢٨ مرجعاً علمياً، شملت دراسات منشورة وأطروحات علمية تناولت إعداد معلمي التعليم العام. أظهرت النتائج وجود عدة أسس داعمة لأداء المعلم في البيئات الشاملة، أبرزها: جودة الإعداد الجامعي، واكتساب مهارات العمل التعاوني، والتدريب أثناء الخدمة. كما بينت الدراسة تباين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل بين الإيجابية والسلبية، وقد ارتبطت هذه الاتجاهات بعوامل متنوعة، منها: خبرات العمل السابقة، والدورات التدريبية، وطبيعة الإعداد ما قبل الخدمة. وخرجت الدراسة بعدد من المقترحات التطويرية، من أهمها: ضرورة قيام وزارة التعليم بتحديد معايير واضحة لبرامج إعداد معلمي التعليم العام، وتحديث هذه البرامج بما يواكب متطلبات الدمج، والاستمرار في تقييمها بشكل دوري. تكشف هذه الدراسة عن العلاقة المباشرة بين جودة الإعداد المهني والاتجاهات الفعلية للمعلمين تجاه التعليم الشامل، ما يؤكد أن تهيئة المعلم تبدأ من مرحلة ما قبل الخدمة، وتستكمل عبر تدريب مهني متواصل مرتبط بممارسات ميدانية فعلية.

هدفت دراسة المعمرية والتاج (٢٠١٧) إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عُمان، وتحليل علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية، كالجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، وطبيعة الإعاقة التي يتم تدريسها. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت أداة استبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على ستة مجالات رئيسية: تعديل السلوك، المعارف والنظريات، القياس والتشخيص، الاتصال مع الأسر، التخطيط والتنفيذ، وتوظيف التكنولوجيا التعليمية. شملت عينة الدراسة (115) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم قصدياً من المدارس والمراكز المتخصصة في محافظة البريمي. وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تبعاً لطبيعة الإعاقة، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج أن أعلى الحاجات التدريبية تمثلت في مجال توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، تلاه مجال التخطيط والتنفيذ، ثم القياس والتشخيص والتواصل مع الأسر، في حين جاءت مجالات تعديل السلوك والمعارف النظرية في المراتب الأخيرة. وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة، وتصميم دورات تدريبية متخصصة ترتبط مباشرة بالمتطلبات الفعلية والمعوقات التي يواجهها المعلمون في الميدان. تعكس هذه الدراسة أهمية الربط بين طبيعة الإعاقة والمحتوى التدريبي المطلوب، وتُبرز الحاجة إلى إعداد برامج مرنة قائمة على تشخيص فعلي للحاجات، خاصة في المجالات الحديثة مثل التكنولوجيا التعليمية، وهو ما يؤكد توجهًا مشتركًا بين البيئات العربية في ضرورة تجويد تدريب المعلمين بما يتلاءم مع التحديات المعاصرة.

الدراسات الدولية

سعت دراسة Sharm, Bruin & Chow (٢٠٢٤) إلى تحليل الدراسات التي تناولت احتياجات الدعم التي يرى المعلمون أنها ضرورية لتطبيق التعليم الشامل في الفصول الدراسية، وذلك من خلال مراجعة منهجية للأبحاث المنشورة خلال الفترة بين عامي ٢٠٠٧ و ٢٠٢٠. اعتمد الباحثون على منهجية منظمة لاختيار الدراسات، وأسفر

ذلك عن مراجعة ٢٥ دراسة دولية ذات صلة. كشفت النتائج أن المعلمين شددوا على ضرورة توفير برامج تدريب مهني مستمرة ومناسبة لطبيعة التعليم الشامل، إلى جانب أهمية وجود مساعدي تدريس داخل الصفوف، وتوفير موارد تعليمية كافية. كما أشار المعلمون إلى الحاجة إلى القدرة على تعديل وتكييف المناهج بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المتنوعين، وإلى تعزيز التعاون بين المعلمين، بالإضافة إلى أهمية تخصيص وقت كافٍ للتخطيط والتعليم ضمن فصول صغيرة الحجم، مما يساهم في تحسين فعالية التعليم الشامل. تعكس هذه الدراسة إجماعاً دولياً على أن فاعلية التعليم الشامل لا تعتمد فقط على النوايا أو السياسات، بل على وجود بنية دعم متكاملة تشمل التدريب، والتخطيط، والتعاون، والموارد، وهي عوامل تتقاطع بشكل واضح مع السياقات المحلية في الدول العربية، ما يعزز قيمة المقارنة والمراجعة المستندة إلى أدلة عالمية.

ناقشت دراسة Rodríguez & García Cabrera (٢٠٢٣) الميول نحو التعليم الشامل ضمن برامج إعداد المعلمين، وركزت بشكل خاص على تجربة دمج معلمين ذوي إعاقة فكرية في بيئات التعليم المشترك أثناء مرحلة الدراسات العليا. هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية إدراك هذه التجربة من قبل ثلاثة معلمين (معلم دائم واثنان من ذوي الإعاقة الفكرية)، بالإضافة إلى التعرف على انعكاسات هذه التجربة على تصورات المتدربين في دورة تعليم شامل. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي الظاهري، وتم جمع البيانات من خلال مقابلات فردية مع المعلمين الثلاثة، إضافة إلى مجموعة تركيز ضمت ثلاثة متدربين، بهدف فهم أعمق للتجربة من جوانبها الذاتية والمهنية. أظهرت النتائج أن تجربة التعليم المشترك أثرت بشكل إيجابي وملاموس على مفهوم المعلمين للدمج، وساهمت في تعزيز هويتهم التعليمية وتطورهم الشخصي والمهني. كما أوضحت الدراسة أن وجود معلمين ذوي إعاقة فكرية ضمن بيئة تعليمية شاملة يُعد عاملاً محفزاً لفهم أعمق للتنوع والاحتياجات الفردية، إلا أن الدراسة أكدت على الحاجة إلى تطوير نماذج تعليمية أكثر شمولاً، وتوفير فرص تدريب مناسبة وبيئة دعم متكاملة، كون غياب هذه العناصر يُضعف من فاعلية التعليم الشامل. تبرز هذه الدراسة بعداً إنسانياً ومهنياً متقدماً في دمج ذوي

الإعاقة الفكرية أنفسهم في أدوار تعليمية، ما يعكس تحولاً في فلسفة الدمج من مجرد استيعاب إلى تمكين، كما تؤكد على أهمية تطوير بيانات إعداد المعلمين من الداخل لتكون نماذج حقيقية لما يُراد تحقيقه ميدانياً.

استهدفت دراسة Desombre et. al (٢٠٢١) تحليل ميول واتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل، ومدى تأثيرها بنوع إعاقة الطلاب من جهة، وبوضع المعلم (تعليم عام أو خاص) من جهة أخرى. وقد طرحت الدراسة ثلاث فرضيات رئيسية، أولها أن مواقف المعلمين ستكون أقل إيجابية تجاه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنةً بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو الحركية، والثانية أن معلمي التربية الخاصة سيكون لديهم مواقف أكثر إيجابية نحو التعليم الشامل من معلمي التعليم العام، بينما افترضت الفرضية الثالثة أن معلمي التربية الخاصة سيُظهرون تبايناً أقل في مواقفهم حسب نوع الإعاقة مقارنة بمعلمي التعليم العام. شملت الدراسة (٣١١) معلماً استجابوا لاستبانة إلكترونية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت النتائج أن مواقف المعلمين كانت أكثر إيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقات الحركية مقارنة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب التوحد. كما أكدت النتائج أن معلمي التربية الخاصة أبدوا مواقف أكثر إيجابية بشكل عام، إلا أنهم أيضاً أظهروا تحفظاً أكبر تجاه دمج الطلاب ذوي التوحد مقارنةً بغيرهم من فئات الإعاقة. كما عبّر المعلمون عن وجود عدد من المعوقات التي تواجههم عند التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والحركية، كان من أبرزها قلة التدريب المتخصص، وصعوبة إدارة الفروق الفردية المعقدة، مما يعكس الحاجة إلى دعم مستمر وتدريب متخصص في هذا المجال. تكشف هذه الدراسة أن المواقف الإيجابية تجاه التعليم الشامل لا تُبنى فقط على التخصص أو الخبرة، بل تتأثر إلى حد كبير بنوع الإعاقة والتصورات المجتمعية المرتبطة بها، ما يؤكد الحاجة إلى تدريب نوعي يُعيد تشكيل قناعات المعلمين وليس فقط تزويدهم بالمهارات الإجرائية.

سعت دراسة Chitiyo (٢٠١٩) إلى استكشاف احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في ضوء سياسات التعليم الشامل في ثلاث دول أفريقية: مالاوي، وناميبيا، وزيمبابوي. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل، وتحليل الاحتياجات التدريبية التي تعيق ممارسته بفعالية. اعتمدت الدراسة على منهج المسح الوصفي باستخدام استبانة شبه منظمة، وطبقت على عينة واسعة شملت (٦٢٩) معلمًا ومعلمة من الدول الثلاث. كشفت النتائج أن معلمي التربية الخاصة لديهم رغبة واضحة في تطبيق التعليم الشامل في جميع مراحل التعليم، إلا أنهم عبّروا عن عدد من التحديات التي تعوقهم، أبرزها نقص الإعداد المهني أثناء فترة الدراسة الجامعية، وضعف التدريب على إدارة الصفوف، وعدم التأهيل الكافي في مجال إدارة السلوك والتدخلات السلوكية لطلاب التربية الخاصة. وأوصت الدراسة بضرورة معالجة هذه الثغرات من خلال برامج تطوير مهني أثناء الخدمة، تركز على المهارات اللازمة لتطبيق سياسات التعليم الشامل بفعالية. تؤكد هذه الدراسة أن غياب التدريب النوعي في المهارات الصفية والسلوكية يشكل عائقًا أمام تطبيق التعليم الشامل، حتى في البيئات التي تتبنى سياساته رسميًا، مما يعكس الحاجة لتطوير برامج تدريبية عملية ترتبط بسياقات المهنة الفعلية وليس فقط بالتنظير حول مفاهيم الدمج.

هدفت دراسة Hughes (٢٠١٦) إلى تقييم احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس شمال مالاوي البريطانية، وذلك في ضوء متطلبات وممارسات التعليم الشامل. طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٣٠٠ معلم ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية، وشملت العينة معلمين من تخصصات متعددة بلغ عددها (٢٤) تخصصًا. استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لرصد تصورات المعلمين حول مجالات التدريب المطلوبة. أظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة أبدوا توجهًا إيجابيًا نحو ممارسات التعليم العام، وأعربوا عن رغبتهم القوية في الحصول على تدريب مهني يدعم قدرتهم على تطبيق التعليم الشامل. وقد حددت الدراسة أهم مجالات التطوير المهني من وجهة نظر المعلمين، وهي: إدارة السلوك، تنظيم التدريس، ضبط الصف، أساليب

التدريس، واستراتيجيات التعلم. أوصت الدراسة بضرورة توسيع نطاق برامج التطوير المهني بحيث تشمل تعزيز المهارات التدريسية، وتحسين المناهج، وتطوير المرافق التعليمية، بما يتماشى مع مبدأ الشمولية في التعليم، وبما يضمن استفادة جميع الطلاب، سواء من ذوي الإعاقة أو من التعليم العام. تؤكد هذه الدراسة أهمية المواءمة بين ممارسات التعليم العام والتربية الخاصة، وتُبرز أن كفاءة المعلمين في البيئات الشاملة تعتمد بدرجة كبيرة على مدى دعمهم المهني في الجوانب السلوكية والتنظيمية، وليس فقط في مجال المعرفة التخصصية، ما يعكس تحدياً مشتركاً في سياقات متعددة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتقاطع موضوع الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت قضايا ذات صلة بالتعليم الشامل واحتياجات معلمي التربية الخاصة، ما يمنحها مرجعية علمية قوية، وفي الوقت ذاته يكشف عن الفجوات التي تسعى الدراسة إلى سدها. ويتضح من التحليل المقارن أن للدراسة الحالية خصوصية منهجية وموضوعية تجعلها إضافة نوعية في ميدانها. وفيما يلي عرض لأبرز أوجه التشابه والاختلاف:

أولاً: من حيث الهدف

ركزت الدراسة الحالية على استكشاف احتياجات التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، وهو ما ينسجم مع أهداف دراسات مثل الخديدي (٢٠٢٣) والقحطاني (٢٠٢٢)، اللتين تناولتا استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل واحتياجاتهم المهنية. كما تتقاطع مع دراسة الشمري والبلهد (٢٠٢٣) التي رصدت تصورات المعلمين حول أساليب تكيف المناهج، ودراسة السلطان وآخرون (٢٠١٨) التي استعرضت الأدبيات المتعلقة بالتدريب المهني في السياق ذاته.

أما على الصعيد الدولي، فتتقاطع الدراسة مع (Chitiyo 2019) و (Hughes 2016) اللتين ركزتا على الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في بيئات التعليم الشامل، وتؤكد نتائجها على أن الدعم المهني المستمر يعد عاملاً حاسماً في فاعلية المعلم داخل الفصول الدامجة.

في المقابل، تختلف الدراسة الحالية عن دراسات ركزت على موضوعات نوعية أو ذات طابع توصيفي غير مباشر، مثل (Rodríguez & García Cabrera (2023) التي استهدفت تجربة ذاتية في برامج إعداد المعلمين، ودراسة Castaldi & Szpunar (2023) التي اهتمت بالديناميكيات التفاعلية في فصول طلاب متلازمة داون. وبالتالي، فإن تلك الدراسات، على الرغم من أهميتها، لا تتقاطع بشكل مباشر مع سؤال الدراسة الحالي.

ثانيًا: من حيث العينة

تتشابه هذه الدراسة مع دراسات مثل الشمري والبلهد (٢٠٢٣) والخديدي (٢٠٢٣) في اعتمادها على معلمي التربية الخاصة، وتحديدًا معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، كمجتمع مستهدف، ما يعزز من شرعية المقارنة واستنتاج النتائج. كما تتقاطع في الاعتماد على تصورات المعلمين كمصدر بيانات مع دراسات مثل (Desombre et al. (2021) في المقابل، تختلف عن دراسات مثل إبراهيم وميرغني (٢٠٢١) التي تناولت معلمات صعوبات التعلم، أو تلك التي جمعت بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة دون تركيز على فئة الإعاقة الفكرية، مثل القحطاني وربابعة (٢٠١٩). كما أنها تبتعد عن الدراسات التي اتخذت أسلوب تحليل المحتوى الأدبي فقط مثل باعثمان والسديري (٢٠١٨)، مما يعزز تميزها من حيث الارتكاز على بيانات ميدانية.

ثالثًا: من حيث المنهج

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبانة، وهو المنهج الأكثر شيوعًا في الدراسات ذات الطابع الكمي التي تناولت موضوعات مشابهة، كما في الشمري والبلهد (٢٠٢٣) والقحطاني وربابعة (٢٠١٩). وتتميز أيضًا بتوظيف استبانة ميدانية، ما يمنحها دقة وموضوعية في جمع البيانات.

أما الدراسات التي اعتمدت على المنهج النوعي مثل Rodríguez & García (2023)، أو تلك التي تبنت مراجعة الأدبيات كالتالي أدها Chow, Bruin (2024)، فتختلف من حيث الإجراء والمنطلقات، ما يبرز تميز الدراسة

الحالية في قدرتها على الربط بين التحليل الكمي والسياق الواقعي المحلي. أخيراً، من خلال هذا التحليل المقارن، يتبين أن الدراسة الحالية تستند إلى أرضية علمية صلبة، لكنها في الوقت ذاته تتفرد بعدة جوانب، أبرزها تركيزها على معلمي الإعاقة الفكرية تحديداً، واعتمادها بيئة تعليمية محلية (مدينة جدة)، إلى جانب توافقها مع التوجهات الوطنية لرؤية المملكة ٢٠٣٠، خاصة ما يتعلق بتجويد التعليم وتعزيز مبدأ الدمج. وتُعد هذه العناصر بمثابة قيمة مضافة تسهم في تعميق الفهم لمتطلبات التطوير المهني ضمن سياقات تطبيق التعليم الشامل في المملكة.

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لاستقصاء احتياجات التطوير المهني لدى معلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل في محافظة جدة، وذلك من وجهة نظرهم. ويُعرّف هذا المنهج بأنه أحد الأساليب البحثية التي تُستخدم لدراسة الظواهر كما هي في واقعها دون أي تدخل من الباحث في تغييرها، حيث يركّز على جمع البيانات وتحليلها تحليلاً دقيقاً بهدف الوصول إلى استنتاجات علمية تسهم في فهم الظاهرة المدروسة وتفسيرها (عبيدات، وعدس، وعبدالحق، ٢٠٠٧).

مجتمع الدراسة

يُشير مفهوم مجتمع الدراسة إلى "مجموع المفردات أو وحدات المعاينة التي تُجمع منها البيانات" (صالح الدين، ٢٠١١، ص ٨٤). وانطلاقاً من هذا التعريف، فإن مجتمع الدراسة الحالي يشمل جميع معلمي الإعاقة الفكرية العاملين في محافظة جدة، والبالغ عددهم (٥٤٦) معلماً، وفقاً للإحصاءات الصادرة عن إدارة التربية الخاصة بإدارة تعليم جدة.

عينة الدراسة

تُعرّف عينة الدراسة بأنها جزء ممثل من مجتمع الدراسة يتم اختياره باستخدام أساليب منهجية أو عشوائية بغرض تحليل خصائصه وتعميم النتائج على المجتمع الأكبر (عماد،

(٢٠١٦). ولتحديد الحجم الأدنى المقبول للعينة، استخدم الباحث معادلة روبرت ماسون، التي أوضحت أن الحد الأدنى المطلوب لعينة الدراسة هو (١٢٠) معلماً. وبناءً على ذلك، قام الباحث بتصميم استبانة إلكترونية وزعت عشوائياً على جميع معلمي الإعاقة الفكرية في محافظة جدة، وقد بلغ عدد الاستجابات التي تم جمعها وتحليلها (١٧٤) استجابة، وهي التي شملت العينة النهائية للدراسة.

وصف عينة الدراسة

اعتمدت الدراسة في تحليل بياناتها على مجموعة من المتغيرات المستقلة المرتبطة بالخصائص الشخصية والمهنية لأفراد العينة من معلمي الإعاقة الفكرية. وقد شملت هذه المتغيرات: المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم، نوع البرنامج التعليمي الذي يباشر فيه عمله، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي تلقاها المعلم في مجال تخصصه. ويوضح الجدول التالي التوزيع التفصيلي لعينة الدراسة وفقاً لهذه المتغيرات.

جدول (١): المعلومات العامة لعينة الدراسة (ن = ١٧٤)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	ما قبل المدرسة	5	2.9%
	المرحلة الابتدائية	39	22.4%
	المرحلة المتوسطة	130	74.7%
نوع البرنامج	تعليم شامل	11	6.3%
	فصل ملحق بمدرسة حكومية	98	56.3%
	معهد التربية الفكرية	36	20.7%
	مركز حكومي	29	16.7%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	83	47.7%
	بكالوريوس + دبلوم عال في التربية الخاصة	53	30.5%
	ماجستير	37	21.3%
	دكتورة	1	0.6%
سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	73	42%
	٦ سنوات الى ١٠ سنوات	60	34.5%
	١١ سنة فأكثر	41	23.6%
الدورات التدريبية	٥ دورات تدريبية فأقل	94	54%
	٦-١٠ دورات تدريبية	34	19.5%
	١١ دورة تدريبية فأكثر	46	26.4%

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٧٤) معلماً من معلمي الإعاقة الفكرية بمحافظة جدة. وتبين من خلال البيانات أن النسبة الأكبر من المعلمين يعملون في المرحلة المتوسطة بنسبة (٧٤.٧%)، تليها المرحلة الابتدائية (٢٢.٤%)، في حين بلغت نسبة من يعملون في مرحلة ما قبل المدرسة (٢.٩%) فقط. أما بخصوص نوع البرنامج التعليمي، فقد تركزت النسبة الكبرى في الفصول الملحقة بالمدارس الحكومية (56.3%)، تليها معاهد التربية الفكرية (٢٠.٧%)، ثم المراكز الحكومية (١٦.٧%)، وأخيراً التعليم الشامل (٦.٣%).

وفيما يتعلق بالمؤهل العلمي، أظهرت النتائج أن ما نسبته (٤٧.٧%) من أفراد العينة يحملون درجة البكالوريوس، في حين بلغت نسبة الحاصلين على بكالوريوس مع دبلوم عالٍ في التربية الخاصة (٣٠.٥%)، وجاء الحاصلون على درجة الماجستير بنسبة (٢١.٣%)، أما الحاصلون على درجة الدكتوراه فبلغت نسبتهم (٠.٦%) فقط.

أما من حيث سنوات الخبرة، فقد كان ما نسبته (٤٢.٠%) من أفراد العينة من المعلمين الجدد الذين يمتلكون خمس سنوات خبرة فأقل، مقابل (٣٤.٥%) ممن تراوحت خبراتهم بين ٦ و ١٠ سنوات، و(٢٣.٦%) لمن تجاوزت سنوات خبرتهم ١١ عاماً. وفيما يخص الدورات التدريبية، أشارت البيانات إلى أن غالبية المعلمين (٥٤.٠%) قد حصلوا على خمس دورات تدريبية أو أقل، في حين تلقى (١٩.٥%) منهم من ٦ إلى ١٠ دورات، و(٢٦.٤%) حصلوا على أكثر من ١١ دورة تدريبية.

أداة الدراسة

تماشياً مع طبيعة البيانات المطلوبة، وأهداف الدراسة، والمنهج المستخدم، اعتمد الباحث على أداة الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات. ويُعرّف الاستبيان بأنه وسيلة منهجية تُستخدم لجمع معلومات دقيقة ومباشرة من أفراد العينة حول موضوع محدد، بهدف اختبار فرضيات الدراسة وتحليل نتائجها (مكي، ٢٠١٢). وتكمن أهمية الاستبانة في قدرتها على توفير بيانات كمية منظمة تساهم في الكشف عن اتجاهات وآراء الأفراد حول الظاهرة قيد

الدراسة، كما تُعد من الأدوات الملائمة للدراسات الوصفية التحليلية التي تعتمد على استقصاء المواقف والتصورات من عينة كبيرة نسبياً.

أساليب التحليل الإحصائي (Statistical Analysis Methods):

تمت معالجة وتحليل البيانات التي جُمعت عبر أداة الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد الانتهاء من عملية ترميز البيانات وإدخالها إلكترونياً. وقد أُجري الترميز وفقاً لطبيعة الأسئلة ونوع مقياس الاستجابة، بما يضمن دقة التحليل وموضوعيته، ويُسهّل تفسير النتائج الإحصائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم اعتماد الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية: لتوصيف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة، ورصد توزيع استجاباتهم على فقرات الاستبانة.

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسط درجة الاستجابة لكل فقرة، وتحليل مدى التشتت حول المتوسط، بما يوضح مستوى اتفاق أفراد العينة أو اختلافهم تجاه كل بعد من أبعاد الدراسة.

٣. معامل ارتباط بيرسون: (Pearson Correlation Coefficient) لقياس قوة العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابع لها، بهدف التحقق من الصدق البنائي (Construct Validity) لأداة الدراسة.

٤. معامل الثبات ألفا كرونباخ: (Cronbach's Alpha) لتحديد مدى الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة، ومدى موثوقيتها في قياس المتغيرات المستهدفة.

٥. تحليل التباين الأحادي: (One-Way ANOVA) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمتغيرات المستقلة: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

ترميز فقرات الاستبانة

اعتمدت الدراسة على مقاييس متعددة ضمن الاستبانة، وقد تم ترميز الاستجابات كما يلي:

جدول (٢): ترميز مقياس ليكرت الخماسي لأسئلة الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
أوافق بشدة	1	من ١ إلى ١.٨٠
أوافق	2	من ١.٨١ إلى ٢.٦٠
محايد	3	من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠
لا أوافق	4	من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠
لا أوافق بشدة	5	من ٤.٢١ إلى ٥

جدول (٣): ترميز أسئلة درجة الارتياح

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
غير مريح للغاية	1	من ١ إلى ١.٨٠
غير مريح الى حد ما	2	من ١.٨١ إلى ٢.٦٠
محايد	3	من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠
مريح الى حد ما	4	من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠
مريح للغاية	5	من ٤.٢١ إلى ٥

جدول (٤): ترميز أسئلة درجة الأهمية

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
غير مهم على الإطلاق	1	من ١ إلى ١.٨٠
أهمية منخفضة	2	من ١.٨١ إلى ٢.٦٠
محايد	3	من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠
مهم الى حد ما	4	من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠
مهم للغاية	5	من ٤.٢١ إلى ٥

جدول (٥): ترميز عدد مرات التطوير المهني

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
مرة كل سنة	1	من ١ إلى ١.٧٥
مرتين في السنة	2	من ١.٧٦ إلى ٢.٥
ثلاث مرات أو أكثر في السنة	3	من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥
تقريباً كل شهر	4	من ٣.٢٦ إلى ٤.٠٠

إجراءات الدراسة

- اتّبع الباحث مجموعة من الخطوات المنهجية في إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وذلك لضمان بنائها وفق المعايير العلمية المتعارف عليها، وقد تمثلت هذه الإجراءات في الآتي:
- الاطلاع على الأدبيات والمراجع التربوية المتخصصة في تصميم أدوات جمع البيانات، مع التركيز على الأسس النظرية والمنهجية لبناء الاستبانة الفعالة في المجال التربوي.
- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث كما وردت في الفصل الثاني، بهدف الاستفادة من الأدوات التي استخدمتها، وتحديد أبرز المحاور والمجالات المتكررة والملائمة لأهداف الدراسة الحالية.
- تكوين تصور مبدئي حول محاور الاستبانة ومجالاتها ومحتواها، بما يتوافق مع أهداف وتساؤلات البحث.
- عرض النسخة الأولية من الاستبانة على المشرف الأكاديمي وعدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة والتقويم التربوي، للتحقق من وضوح العبارات، وسلامة اللغة، وارتباط الفقرات بالمحاور المحددة، ومدى صلاحيتها لقياس الظاهرة المستهدفة بدقة وموضوعية.
- إجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات المحكمين، والتي شملت الحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة لبعض الفقرات، وذلك بهدف الوصول إلى صيغة نهائية أكثر دقة ووضوحاً واتساقاً مع أهداف الدراسة.

صدق أداة الدراسة (Validity)

يُعرّف صدق الأداة بأنه مدى قدرتها على قياس ما وُضعت لقياسه بدقة، بحيث تعكس نتائجها الواقع أو الظاهرة المدروسة بدرجة عالية من الموضوعية (مكي، ٢٠١٢). وللتحقق من صدق استبانة هذه الدراسة، اتبع الباحث نوعين من إجراءات الصدق:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity

أجرى الباحث تقويماً أولياً للنسخة الأولية من الاستبانة، حيث تم عرضها على المشرف الأكاديمي وسبعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة. وقد طُلب منهم

تقييم مدى وضوح الفقرات، وأهمية كل عبارة، وملاءمتها لمحاور الدراسة، إلى جانب قدرتها على قياس الظاهرة المستهدفة بدقة.

استنادًا إلى ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات التالية:

- إعادة صياغة بعض العبارات في القسم الأول من المحور الأول، خصوصًا الفقرتين (١) و(٢)، لجعلها أكثر وضوحًا ودقة.
 - إضافة الفقرة (١٤) في القسم الثالث، بهدف تعزيز شمولية المحور.
 - تعديل الفقرتين (٣) و(٥) في القسم الرابع، تماشيًا مع توصيات المحكمين.
 - حذف بعض الكلمات الزائدة مثل "عدم" في مطلع الفقرتين (١) و(٨) من المحور الثاني، لزيادة قوة الصياغة وتقادي التكرار السلبي.
- وبعد تنفيذ هذه التعديلات، تم اعتماد النسخة النهائية للاستبانة بصيغتها العلمية المناسبة.

ثانيًا: الصدق البنائي Construct Validity

للتحقق من الصدق البنائي، تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٢٢) معلمًا من معلمي الإعاقة الفكرية بمحافظة جدة.

أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع بين الفقرات وقدرتها على قياس الأبعاد المستهدفة بدقة وموضوعية. وقد وردت تفاصيل ذلك في الجداول الإحصائية رقم (5) و(6). تدل هذه النتائج على أن فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الترابط، مما يؤكد صدقها البنائي ويُعزز موثوقية الأداة كمقياس فعال لاحتياجات وتحديات التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية في ضوء التعليم الشامل.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين فقرات محور الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.889**	1	0.890**	1	0.885**	1	0.851**
2	0.970**	2	0.714**	2	0.797**	2	0.732**
3	0.822**	3	0.843**	3	0.797**	3	0.719**
4	0.887**	4	0.885**	4	0.937**		
		5	0.890**	5	0.832**		
		6	0.695**	6	0.825**		
		7	0.799**	7	0.800**		
		8	0.945**	8	0.835**		
		9	0.829**	9	0.804**		
		10	0.764**	10	0.733**		
		11	0.879**	11	0.738**		
		12	0.864**	12	0.754**		
		13	0.869**	13	0.759**		
				14	0.712**		
				15	0.758**		

ملاحظة: تشير (**) إلى دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وتشير (*) إلى دلالة عند مستوى (٠.٠٥).

جدول (٦): معاملات الارتباط بين فقرات محور التحديات المهنية والدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.879**
2	0.971**
3	0.806**
4	0.879**
5	0.913**
6	0.716**
7	0.752**
8	0.869**
9	0.913**

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة الفكرية لتطبيق برامج التعليم الشامل؟

كشفت نتائج الدراسة عن إدراك عالٍ لدى معلمي الإعاقة الفكرية لأهمية التطوير المهني كأحد المحددات الرئيسة في إنجاح تطبيق التعليم الشامل. وقد أظهرت البيانات توجهًا إيجابيًا ملحوظًا من قبل أفراد العينة نحو الحاجة إلى تدريب متخصص يُمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة داخل الفصول الشاملة. وقد تنوعت مؤشرات هذا البُعد بين التأكيد على أهمية التدريب، وتقدير أثره في تعزيز قدرات المعلمين، وتوفير استراتيجيات تعليمية ملائمة.

أهمية التطوير المهني في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

أظهرت نتائج تحليل البُعد المتعلق بأهمية التطوير المهني أن أفراد العينة عبّروا عن درجة موافقة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٩) وانحراف معياري (٠.٥١)، مما يشير إلى أن غالبية المعلمين ينظرون إلى التطوير المهني على أنه أداة حيوية وأساسية لتحسين ممارساتهم التعليمية ضمن البيئات الشاملة. وتُبرز هذه النتيجة وعي المعلمين المتزايد بالدور الجوهري الذي تلعبه برامج التدريب المتخصص في تمكينهم من الاستجابة بفعالية لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ويتجلى ذلك في أهمية امتلاك كفايات مهنية متقدمة، تشمل المهارات التكيفية، واستراتيجيات التعليم المدمج، وأساليب إدارة الفروق الفردية، والتخطيط التربوي المرن.

كما يمكن إرجاع هذا المستوى العالي من التأييد إلى إيمان المعلمين بقدرتهم على إحداث تأثير إيجابي مباشر في تعلم الطلبة، بشرط توفير الدعم المهني الكافي. وقد يعكس ذلك أيضاً وجود اتجاهات مهنية إيجابية، وحسّاً بالمسؤولية الذاتية نحو التعلّم المستمر، خاصة في ظل التوجهات الحديثة التي تؤكد على دور المعلم بوصفه فاعلاً رئيساً في تحقيق الإنصاف والجودة في التعليم. تتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات مثل السلطان وآخرون (٢٠١٨)، والتاج والمعمرية (٢٠١٧)، حيث شددت تلك الدراسات على أن برامج

التطوير المهني تسهم في رفع كفاءة المعلمين، وتمكينهم من مواجهة التحديات المتزايدة في بيئات التعليم الشامل، وتوفير فرص تعليمية عادلة ومتوازنة لجميع الطلاب.

الموضوعات التدريسية التي تلقاها المعلمون

في ضوء البيانات المستخلصة من الجدول (7) أدناه، يتبين أن المعلمين قد تلقوا تدريبات متنوعة خلال سنوات عملهم، إلا أن هناك تبايناً في مدى انتشار بعض الموضوعات، ما يعكس أولويات النظام التعليمي من جهة، واحتياجات المعلمين من جهة أخرى. جاء موضوعا التواصل وإدارة الصف الدراسي في المرتبة الأولى، حيث تلقى ١٠٦ معلمين (بنسبة ٦٠.٩٢%) تدريباً عليهما. ويُعزى ذلك إلى الأهمية البالغة لهذين الجانبين في ضبط البيئة التعليمية. فالتواصل الفعال يُعدّ أساساً لتفاعل إيجابي بين المعلم والطالب، في حين تُمثل إدارة الصف حجر الزاوية في توفير بيئة صفية منظمة تُسهم في رفع كفاءة التعلم وتقليل السلوكيات غير المرغوب فيها. كما يعكس هذا الاهتمام إدراك الجهات المشرفة لأهمية تعزيز هذه المهارات، ورغبة المعلمين أنفسهم في تحسين قدرتهم على التعامل مع مواقف الصف المتنوعة.

أما المرتبة الثانية فشغلها التخطيط للتدريس بنسبة ٥١.١٥% (٨٩ معلماً)، وهي نسبة تدل على وعي متزايد بأهمية التخطيط المسبق للدرس في تحقيق الأهداف التعليمية. التخطيط الفعال لا يقتصر فقط على تنظيم المحتوى، بل يشمل اختيار الاستراتيجيات المناسبة، وضبط زمن الحصة، ومواءمة الأنشطة مع احتياجات الطلاب المختلفة. ويؤكد ذلك توجه المؤسسات التعليمية نحو تعزيز جودة الأداء الصفّي من خلال بناء قدرات المعلمين في هذا المجال. جاء في المرتبة الثالثة موضوع فهم مجالات وخصائص نمو الطلاب بنسبة ٥٠%، وهي نسبة جيدة تعكس اهتماماً بفهم الفروق الفردية والنمو النفسي والوجداني لدى الطلاب، ما يُمكن المعلم من تكييف استراتيجياته بما يتلاءم مع المراحل العمرية المختلفة. تلاه تقييم الطلاب في الصف بنسبة ٤٨.٢٧%، وهو مجال لا يقل أهمية، إذ إن التقييم الجيد يسهم في تحسين العملية التعليمية، ويوجه المعلم نحو تعديل خطته التعليمية بناءً على بيانات موضوعية. ورغم أهميته، فإن النسبة تُشير إلى الحاجة

لتعزيز هذا الجانب، خاصة فيما يتعلق بتطبيق أدوات تقييم متنوعة تتماشى مع التعليم الشامل.

وفي المرتبة الخامسة، جاء الإرشاد الإيجابي والدعم السلوكي بنسبة ٤٣.١٠%. وهي نسبة تُظهر وعيًا نسبيًا بأهمية تعديل السلوك بطرق إيجابية بديلة للعقاب التقليدي، إلا أنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدعم، نظرًا لتزايد التحديات السلوكية في الفصول الشاملة، وخاصة عند التعامل مع طلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وتتراوح النسب المتبقية لبقية الموضوعات ما بين ٢٦% و ٤١%، ومنها: استراتيجيات التعليم، دافعية الطالب، التدريس بالابتكار، استخدام التكنولوجيا، التعليم المتمايز، التصميم التعليمي. هذه النتائج تعكس تراجعًا نسبيًا في بعض المحاور ذات العلاقة المباشرة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة التعليم الشامل، وهو ما يُعد مؤشرًا على وجود فجوة ينبغي أن تُعالج في الخطط التدريبية المستقبلية.

ومن الجدير بالذكر أن موضوع التعليم الشامل نفسه، رغم كونه محور الدراسة، جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة ٢٦.٤٤% فقط، وهي نسبة متدنية تعكس ضعف الاهتمام المؤسسي أو قصورًا في إتاحة برامج تدريبية في هذا المجال. وقد يرجع هذا إلى ضعف السياسات التدريبية الموجهة للتعليم الشامل، أو إلى نقص الكوادر المتخصصة في التدريب عليه، أو إلى غياب الحوافز التي تدفع المعلمين للالتحاق بمثل هذه البرامج. أخيرًا، تُشير هذه النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين لتطوير مهاراتهم في الجوانب الأساسية للتدريس، ولكنها في الوقت ذاته تكشف عن حاجة ملحة لتوجيه مزيد من البرامج نحو قضايا جوهرية في التعليم الشامل، لا سيما ما يتعلق بفهم خصائص الإعاقات، وتوظيف التعليم المتمايز، وتطويع البيئة الصفية بما يُعزز من فرص الدمج والعدالة التعليمية.

وقد انسقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات عديدة أكدت أهمية التدريب على المهارات الأساسية في بيئة التعليم الشامل. فقد أشارت دراسة (Chitiyo 2019) إلى أن من أبرز الاحتياجات المهنية لمعلمي التربية الخاصة هو التدريب على مهارات التواصل الفعال وإدارة الصف، بوصفها من أهم أدوات المعلم لتحقيق بيئة تعليمية منضبطة تسهل

دمج الطلاب ذوي الإعاقة بفاعلية. كما دعمت دراسة السلطان وآخرون (٢٠١٨) هذا الاتجاه، حيث بينت أن ضعف القدرة على التخطيط والتقييم يشكلان عائقين رئيسيين أمام نجاح تطبيق استراتيجيات التعليم الشامل، وهو ما انعكس في هذه الدراسة من خلال تكرار نسب المشاركة المرتفعة في موضوعي التخطيط للتدريس وتقييم الطلاب في الصف.

وفي السياق ذاته، أشارت دراسة التاج والمعمرية (٢٠١٧) إلى ضعف التركيز المؤسسي على تدريب المعلمين في استراتيجيات التعليم المتميز وفهم خصائص النمو، رغم أهميتهما في مراعاة الفروق الفردية داخل الفصول الشاملة. وقد ظهرت هذه الفجوة بوضوح في نتائج الدراسة الحالية، حيث تراجعت نسبة التدريب في هذه المحاور مقارنة بالمهارات الصفية العامة. أما دراسة (Castaldi & Szpunar, 2023)، فقد أكدت أن ندرة البرامج المتخصصة في التعليم الشامل وضعف حضورها في الواقع التدريبي يشكلان تهديدًا حقيقيًا لجهود الدمج، وهو ما يتفق مع النتيجة التي أظهرت أن التدريب في هذا المجال كان الأقل انتشارًا بين أفراد العينة.

يتضح من النتائج أن مهارات التواصل وإدارة الصف تحظى بأكبر قدر من الاهتمام، مما يعكس إدراكًا واسعًا لدورها الحيوي في تحسين بيئة التعلم، في حين أن موضوع التعليم الشامل نفسه يعاني من نقص في الاهتمام والمؤسسية. هذا التفاوت في توزيع التدريبات يُشير إلى وجود فجوة واضحة بين الأولويات التعليمية العامة ومتطلبات دمج الطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال، ما يستدعي تعزيز البرامج التدريبية التي تركز على استراتيجيات التعليم المتميز وفهم خصائص النمو والسلوكيات الإيجابية.

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية للمواضيع التدريبية التي تلقتها العينة داخل المدرسة أو خارجها خلال سنوات التدريس

الرقم	الموضوع التدريبي	التكرار	النسبة المئوية
1	فهم مجالات وخصائص نمو الطلاب	87	50%
2	الإرشاد الإيجابي أو الدعم السلوكي للطلاب	75	43.10%
3	التواصل	106	60.92%
4	دافعية الطالب	64	36.78%
5	التصميم التعليمي	49	28.16%
6	التعليم الشامل: استيعاب الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل العام	46	26.44%
7	التدريس مع الابتكار والإبداع	64	36.78%
8	استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية	63	36.21%
9	التعليم المتميز	54	31.03%
10	استراتيجيات التعليم	73	41.95%
11	إدارة الصف الدراسي	106	60.92%
12	التخطيط للتدريس	89	51.15%
13	تقييم الطلاب في الصف	84	48.27%

أهمية الموضوعات التدريبية المقترحة من وجهة نظر المعلمين

أظهرت نتائج الدراسة إدراكاً مرتفعاً من قبل معلمي الإعاقة الفكرية لأهمية الموضوعات التدريبية المرتبطة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الشامل. وقد عكست المتوسطات الحسابية المرتفعة (٤.٤٧) بانحراف معياري منخفض (٠.٣٧) هذا الإدراك، مما يشير إلى وعي متزايد بحجم التحديات التي تواجه المعلمين، والحاجة إلى تأهيل مستمر ومتخصص يتناسب مع تطورات الميدان التربوي.

احتل موضوع "التعاون مع أولياء الأمور/الأوصياء" المرتبة الأولى من حيث الأهمية بمتوسط بلغ (٤.٥٨)، وهو ما يُبرز إيمان المعلمين بالدور المحوري الذي تلعبه الأسرة في دعم العملية التعليمية، لا سيما عندما يتعلق الأمر بتكييف الخطط الدراسية وتوفير الدعم السلوكي والنفسي المناسب للطلاب ذوي الإعاقة. وتلا ذلك مباشرة "التعاون مع الزملاء

في المدرسة" بمتوسط (٤.٥٤)، ما يعكس وعياً بأهمية بناء ثقافة مهنية تشاركية قائمة على تبادل الخبرات والتخطيط الجماعي لتطبيق استراتيجيات تعليم شاملة. كما أظهرت النتائج اهتماماً واضحاً بمهارات التدريس المباشر، إذ جاءت موضوعات مثل "طرق التدريس"، و"تنظيم التدريس"، و"القياس والتقييم"، و"تعليم المهارات الحياتية" في مراتب متقدمة، مما يدل على رغبة المعلمين في تعزيز قدراتهم العملية التي تمكنهم من مواجهة المواقف الصفية اليومية وتقديم تعليم متنوع يلئم جميع الطلاب. ويفهم من ذلك أن المعلمين يرون أن جوهر الدمج الناجح يبدأ من غرفة الصف، حيث تكون الكفاءة المهنية عاملاً حاسماً في تطبيق التعليم الشامل بشكل فعال.

وفي المقابل، تراجعت بعض الموضوعات من حيث الترتيب رغم أهميتها، مثل "خصائص الإعاقة" التي جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (٤.٣٩). ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية المعلمين ربما تلقوا تدريباً سابقاً حول هذا الجانب، مما يجعلهم يفضلون التركيز في البرامج المستقبلية على المحاور التطبيقية. أما "الحالات الصحية المرتبطة بالإعاقة" فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٤.٣٤)، ويحتمل أن يكون ذلك ناتجاً عن إدراك المعلمين أن مثل هذه الموضوعات تدخل ضمن اختصاص الكوادر الطبية أو المرشدين الصحيين، وليس ضمن مسؤولياتهم الأساسية.

وتعكس هذه النتائج، بمجموعها، تصوراً متوازناً لدى المعلمين بين أهمية التدريب النظري وفائدته التطبيقية، إذ يرغبون في برامج عملية تركز على مهارات التعاون، التدريس، التقويم، والتكيف مع الفروق الفردية داخل الفصول الشاملة. كما تشير النتائج إلى ضرورة أن تُبنى الخطط التدريبية المستقبلية بناءً على أولويات الميدان الحقيقية، كما يحددها المعلمون أنفسهم، لضمان تحقيق أقصى استفادة ممكنة من عمليات التطوير المهني. هذه الاتجاهات تتماشى مع ما أكدته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة السلطان وآخرون (٢٠١٨) والتاج والمعمرية (٢٠١٧)، وChitiyo (2019)، والقحطاني وربابعة (٢٠١٩)، والشمري والبلهد (٢٠٢٣)، حيث أجمعت هذه الدراسات على أن التدريب الفعال في مجال التعليم الشامل لا يقتصر على المعرفة النظرية، بل ينبغي أن يتضمن الجوانب التطبيقية

والتعاونية والتنظيمية التي تمكن المعلمين من ممارسة أدوارهم بكفاءة في بيئة صفية دامجة ومتنوعة.

أشكال الدعم الإضافي المطلوب من وجهة نظر المعلمين

كشفت نتائج الدراسة، كما هو موضح في الجدول (٨)، عن تصورات معلمي الإعاقة الفكرية حول أشكال الدعم الإضافي الذي يحتاجونه لتطبيق التعليم الشامل بفاعلية. وقد أظهرت النتائج أن هناك تبايناً في ترتيب الأولويات، إلا أن هناك اتفاقاً واضحاً بين غالبية أفراد العينة على أهمية توافر بيئة داعمة ومستمرة تعزز من كفاءاتهم المهنية وتساعدهم على تلبية متطلبات الدمج داخل الفصول العامة.

جاءت برامج التدريب المستدامة في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، حيث أشار (٦٦) معلماً بنسبة (٣٧.٩%) إلى حاجتهم الماسة لتوفير فرص تدريبية مستمرة تواكب التغيرات في متطلبات التعليم الشامل. ويُعزى هذا إلى إدراك المعلمين أن المهارات اللازمة لتطبيق التعليم الشامل، مثل التكيف مع الفروق الفردية، وتطبيق استراتيجيات التعليم المتميز، واستخدام الوسائل التكنولوجية، لا يمكن اكتسابها من خلال برامج تدريبية قصيرة أو لمرة واحدة. بل يتطلب الأمر برامج تطوير مهني تراكمية، تشمل ورش عمل تطبيقية، ومجتمعات تعلم مهنية، وإشرافاً تربوياً ممنهجاً. وقد دعمت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة (Chitiyo 2019)، والسلمان وآخرين (٢٠١٨)، والتاج والمعمرية (٢٠١٧)، والشمرى والبليهد (٢٠٢٣)، التي أكدت أن التدريب المستمر يُعد من أهم ركائز فاعلية التعليم الشامل.

أما ثاني أشكال الدعم المطلوبة، فقد تمثل في وجود قادة تربويين ومعلمين داعمين ومؤمنين بفكرة التعليم الشامل، وهو ما أشار إليه (٤٨) معلماً بنسبة (٢٧.٦%). ويُبرز هذا البعد الحاجة إلى بيئة مدرسية إيجابية يقودها مديرون ومعلمون ذوو توجه داعم للدمج، يساهمون في بناء ثقافة مؤسسية مساندة، ويشكلون قدوة في تبني استراتيجيات التعليم الشامل عملياً. كما يعكس ذلك أهمية وجود قيادات تتبنى سياسات مرنة، وتوفر التشجيع والتغذية الراجعة، وتدعم التجريب المهني داخل الصفوف.

وفي المرتبة الثالثة، أشار (٣٩) معلماً بنسبة (٢٢.٤%) إلى أهمية التعاون والتوجيه من زملاء سبق لهم تنفيذ التعليم الشامل بنجاح .وتدل هذه النتيجة على رغبة المعلمين في الاستفادة من تجارب زملائهم الأكثر خبرة، من خلال ممارسات التوجيه المهني المباشر أو إرشاد الأقران (Peer Coaching). وتعتبر هذه الممارسة وسيلة فعالة في نشر الخبرات وتخفيف العبء المهني، كما أنها تخلق بيئة تعليمية تعاونية تتيح للمعلمين فرص النمو داخل سياقاتهم الواقعية.

أما البُعد الأخير، فتمثل في الحاجة إلى تنفيذ التعليم الشامل على أرض الواقع، والذي حصل على أقل نسبة تأييد (١٢.١%)، عبّر عنها (٢١) معلماً فقط. ورغم انخفاض النسبة، إلا أن تفسيرها لا يعني معارضة الفكرة، بل يُشير إلى أن المعلمين لا يرفضون التعليم الشامل كمبدأ، وإنما يدركون أن التحدي الحقيقي يكمن في نقص التهيئة المؤسسية، وضعف التدريب، وغياب الموارد المساندة. وهذا ما أكدته دراسة باعثمان والسديري (٢٠١٨)، التي بيّنت أن فشل العديد من تجارب التعليم الشامل يعود غالباً إلى قصور في الإعداد والتنفيذ، وليس إلى رفض من قبل المعلمين.

بناءً على ما سبق، يتضح أن دعم المعلمين لا يقتصر فقط على تقديم المعرفة أو المهارات، بل يتطلب توفير بيئة مهنية متكاملة تشمل التدريب المستمر، والدعم القيادي، والتوجيه الزميلي، مع الاهتمام بتنفيذ سياسات الدمج على مستوى التطبيق العملي داخل المدارس.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى الدعم الإضافي الذي

سيحتاجه المعلمون في فصول التعليم العام من أجل تنفيذ التعليم الشامل

بشكل فعال في المدارس

الرقم	البعد	التكرار	النسبة المئوية
1	برامج التدريب المستدامة المتاحة للمعلمين	66	37.9%
2	القادة أو المعلمون الذين يدافعون عن التعليم شامل	48	27.6%
3	التعاون والتوجيه من المعلمين الذين نجحوا في ذلك	39	22.4%
4	تنفيذ التعليم الشامل	21	12.1%

الطريقة المثلى لتقديم التطوير المهني

أظهرت نتائج الدراسة، كما هو موضح في الجدول (9)، أن المعلمين يُفضلون بشكل واضح الأساليب التفاعلية والعملية في تقديم برامج التطوير المهني المتعلقة بالتعليم الشامل. فقد جاءت ورش العمل في المرتبة الأولى بنسبة (٣١.٦%) من إجمالي الاستجابات، وهي نتيجة تُبرز ميلاً قوياً لدى المعلمين نحو أساليب التدريب التي تتيح لهم ممارسة المهارات فعلياً وتطبيق المفاهيم النظرية في بيئة محاكاة واقعية. وتُعزى هذه النتيجة إلى فعالية ورش العمل في تعزيز الفهم العميق من خلال التعلم النشط، والتجريب العملي، والعمل التعاوني، ما يساعد في تحويل المعرفة المجردة إلى أداء ملموس داخل الفصول الدراسية، خاصة عندما تتعلق بموضوع معقد كالتعليم الشامل.

في المرتبة الثانية جاءت المحاضرات النظرية بنسبة (٢٦.٤%)، ما يدل على استمرار الحاجة إلى الإطار النظري والأسس الفلسفية والتنظيمية التي يقوم عليها التعليم الشامل. فالمعلمون لا يرفضون التعلم التقليدي، بل يرون فيه ضرورة لفهم السياسات والإجراءات والتوجهات العامة، بشرط أن يكون مكملاً لبرامج تطبيقية. أما المناقشات المفتوحة، التي حصلت على نسبة (٢٣.٦%)، فقد احتلت المرتبة الثالثة، وهو ما يُشير إلى أهمية المساحات الحوارية التي تتيح للمعلمين التعبير عن تحدياتهم، وتبادل تجاربهم، وطرح أفكارهم بصورة تفاعلية مع الزملاء والمشرفين. وتُعد هذه الطريقة وسيلة فعالة في بناء مجتمعات تعلم مهنية تعزز من التفكير النقدي والعمل التشاركي.

ومن جهة أخرى، جاءت المهمات الجماعية والتعاونية بنسبة (١٠.٩%)، وهي نتيجة تشير إلى اهتمام نسبي بهذا النوع من التدريب الذي يُنمي روح الفريق، ويوسع من دائرة المسؤولية المهنية، خصوصاً في بيئات شاملة تتطلب التنسيق بين تخصصات متعددة. ومع ذلك، فإن انخفاض النسبة مقارنةً بالطرق السابقة قد يعكس تحديات تتعلق بضيق الوقت أو عدم توافر فرص كافية لمثل هذا النوع من التعلم داخل المدارس.

أما في المراتب الأخيرة، فقد حازت دراسات الحالة على نسبة (٥.٢%) فقط، والدورات التدريبية عبر الإنترنت على أدنى نسبة (٢.٣%). وتُعزى هذه النتيجة إلى ضعف التفاعل

المباشر في هذه الأساليب، وعدم ملاءمتها الكاملة لاحتياجات المعلمين في البيئة المدرسية الواقعية، خصوصاً إذا كانت تقتصر إلى الجودة أو إلى الإشراف المهني الفعال. كما قد ترتبط هذه النتائج بمحدودية الخبرة لدى بعض المعلمين في استخدام منصات التعلم الإلكتروني أو بعدم توافر البنية التحتية الداعمة لهذا النوع من التدريب.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات حديثة، مثل دراسة Sharm, Bruin, & Chow (2024)، التي أشارت إلى أن فاعلية برامج التطوير المهني في التعليم الشامل ترتبط بشكل وثيق بطريقة تقديمها، حيث تكون أكثر جدوى عندما تُبنى على المشكلات الواقعية التي يواجهها المعلم، وتقدم ضمن بيئة تفاعلية وموجهة نحو التطبيق. كما دعمت نتائج دراسة Rodríguez & García Cabrera (2023) هذا الاتجاه، مشيرة إلى أن ورش العمل والمناقشات التطبيقية تُعد أكثر أساليب التدريب تأثيراً في تعديل الممارسات الصفية في ضوء متطلبات التعليم الشامل. وبالتالي، تشير هذه النتائج إلى أن تصميم برامج التطوير المهني للمعلمين يجب أن يركز على التوازن بين المحتوى النظري والأساليب العملية، مع تهيئة بيئات تدريبية محفزة تُمكن المعلمين من تطبيق ما يتعلمونه داخل صفوفهم بطريقة مرنة وفعالة.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطريقة التي ينبغي استخدامها

لجعل التطوير المهني في التعليم الشامل ذات معنى وفعالية للمعلمين

الرقم	البعد	التكرار	النسبة المئوية
1	محاضرة	46	26.4%
2	مناقشة مفتوحة	41	23.6%
3	ورشة عمل	55	31.6%
4	الدورات التدريبية عبر الإنترنت	4	2.3%
5	دراسات الحالة	9	5.2%
6	مهام جماعية وتعاونية	19	10.9%

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو واقع التطوير المهني تُعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية ، نوع البرنامج الذي تعمل به، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟
أولاً: متغير المرحلة التعليمية

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، بحسب متغير المرحلة التعليمية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، كما هو موضح في الجدول (١٠)، أن قيمة الدلالة الإحصائية في بُعد الاحتياجات التدريبية بلغت (Sig = 0.378)، وفي بُعد تحديات التطوير المهني بلغت (Sig = 0.947) ، أما القيمة الكلية فبلغت (Sig = 0.308) ، وجميعها أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥).

وبناءً على ذلك، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تُعزى إلى المرحلة التعليمية، مما يشير إلى أن المرحلة التي يعمل فيها المعلم (ما قبل المدرسة، ابتدائية، متوسطة، ثانوية (لا تؤثر بشكل جوهري في تصوراتهم حول احتياجاتهم المهنية أو التحديات التي يواجهونها في تطبيق التعليم الشامل.

ويُفسّر هذا التشابه بأن طبيعة الإعاقة الفكرية، وما تتطلبه من استراتيجيات تعليمية وتربوية موحدة، تفرض واقعاً مهنيًا متقاربًا على جميع المعلمين بغض النظر عن المرحلة. كما قد يُعزى إلى أن برامج التدريب والتأهيل المهني المقدمة لمعلمي طلاب الإعاقة الفكرية غالبًا ما تعتمد محتوى موحدًا، لا يراعي الفروقات بين المراحل التعليمية، بل يركّز على المبادئ العامة مثل إدارة الصف، وتكييف التعليم، واستراتيجيات التعليم الشامل. وتتسق هذه النتيجة مع ما أوردته دراسات سابقة، مثل دراسة (Chitiyo 2019)، ودراسة القحطاني وربابعة (٢٠١٩)، والتي أكدت أن الاحتياجات المهنية والتحديات التي يواجهها معلمو طلاب الإعاقة الفكرية غالبًا ما تكون ثابتة نسبيًا، بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعمل فيها المعلم.

جدول (١٠): تحليل التباين الأحادي لواقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو

تطبيق التعليم الشامل تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة الفكرية لتطبيق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	271.	2	136.	.979	.378
	داخل المجموعات	23.555	170	139.		
	المجموع	23.826	172			
تحديات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	024.	2	012.	.054	.947
	داخل المجموعات	38.326	171	224.		
	المجموع	38.350	173			
الكلية	بين المجموعات	109.	2	055.	1.186	.308
	داخل المجموعات	7.845	170	046.		
	المجموع	7.955	172			

ثانياً: متغير نوع البرنامج الذي يعمل به المعلم

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي، كما ورد في جدول (11)، أن مستوى الدلالة الإحصائية لأبعاد واقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، تبعاً لمتغير نوع البرنامج الذي يعمل فيه المعلم، كانت جميعها أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية لبعد الاحتياجات التدريبية (0.894)، ولبعد تحديات التطوير المهني (0.237)، فيما بلغت في المجموع الكلية (0.061). وتشير هذه القيم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف نوع البرنامج.

ويُفهم من هذه النتيجة أن المعلمين، بغض النظر عن نوع البرنامج الذي يعملون فيه (سواء في فصول التعليم الشامل، أو الفصول الملحقة، أو معاهد التربية الفكرية، أو المراكز الحكومية)، يواجهون تحديات مهنية متشابهة ويشترون في الحاجات التدريبية ذاتها. وهذا يعكس أن طبيعة البرنامج التعليمي ليست عاملاً حاسماً في تشكيل تصوراتهم

حول التطوير المهني، مما يدل على وجود قدر كبير من الاتساق في البيئة المهنية ومتطلباتها داخل مختلف المؤسسات التعليمية.

ويُحتمل أن السبب في ذلك يرجع إلى أن برامج التدريب المهني تُقدّم غالبًا بصيغة عامة وشاملة لجميع المعلمين، دون مراعاة لاختلاف طبيعة البرامج أو البيئات التي يعملون بها. الأمر الذي يجعل من تجاربهم وتصوراتهم تجاه تلك البرامج متقاربة. كما يعكس ذلك حاجة ماسة إلى إعادة تصميم محتوى البرامج التدريبية لتكون أكثر ملاءمة لطبيعة كل بيئة عمل، مع المحافظة على إطار مرجعي موحد يضمن الحد الأدنى من الكفاءة المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة Chitiyo (2019)، ودراسة Rodríguez و(2023) García Cabrera، التي أكدت أن فاعلية برامج التطوير المهني لا تعتمد على نوع البرنامج، بل ترتبط بمرونة التدريب، ومدى ملاءمته للواقع العملي، وكذلك اتصاله بالتحديات اليومية التي يواجهها المعلمون في الفصول الشاملة.

جدول (١١): تحليل اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الديموغرافية لواقع التطوير

المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل تبعًا لمتغير

نوع البرنامج الذي تعمل به

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة الفكرية لتطبيق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	.086	3	.029	.203	.894
	داخل المجموعات	23.740	169	.140		
	المجموع	23.826	172			
تحديات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	.942	3	.314	1.426	.237
	داخل المجموعات	37.409	170	.220		
	المجموع	38.350	173			
الكلية	بين المجموعات	.356	3	.119	2.643	.061
	داخل المجموعات	.086	169	.045		
	المجموع	23.740	172			

ثالثا: متغير سنوات الخبرة

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في جدول (١٢)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في أبعاد واقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، وذلك بحسب متغير سنوات الخبرة. فقد بلغت القيمة الاحتمالية لُبعد الاحتياجات التدريبية (0.766)، وُبعد تحديات التطوير المهني (0.306)، بينما بلغت في المجموع الكلي (0.421)، وهي جميعها أعلى من مستوى الدلالة المعتمد، مما يشير إلى أن سنوات الخبرة لا تُعد عاملاً مؤثراً بدرجة جوهرية في تحديد الاحتياجات التدريبية أو في طبيعة التحديات التي يواجهها المعلمون في هذا السياق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي الإعاقة الفكرية، سواء أكانوا من ذوي الخبرة الطويلة أم في بداية مسيرتهم المهنية، يشتركون في إدراك متقارب لاحتياجاتهم التدريبية، وكذلك في نوعية التحديات المرتبطة بتطبيق التعليم الشامل. وقد يُعزى هذا التقارب إلى أن بيئة العمل التعليمية، والظروف الميدانية المشتركة، تفرض تحديات موحدة تقريباً على جميع المعلمين، بغض النظر عن مدة خدمتهم. كما أن أنظمة التدريب المهني المعتمدة قد لا تفرّق في تصميمها أو محتواها بين المعلمين المبتدئين وأصحاب الخبرة، مما يؤدي إلى تشابه في التصورات والاحتياجات التدريبية.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية تبني مبدأ "التدريب المهني المستمر والمتجدد" لجميع المعلمين على حد سواء، وعدم الاكتفاء بفكرة أن المعلم صاحب الخبرة الطويلة ليس بحاجة إلى تطوير مهني. إذ ينبغي أن تُصمّم البرامج التدريبية بحيث تكون مرنة ومُراعية لمستويات الخبرة المختلفة، مع التركيز على تطوير الكفايات المهنية الفعلية المرتبطة بالتعليم الشامل. فالمعيار الحقيقي لكفاءة المعلم لا يُقاس فقط بعدد سنوات خدمته، بل بمستوى تهيئته المهنية وتحديث معرفته ومهاراته بانتظام. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة التاج والمعمرية (٢٠١٧)، التي أوضحت أن سنوات الخبرة لا تشكل دائماً مؤشراً كافياً على كفاءة المعلم في تطبيق مبادئ التعليم الشامل، بل إن العامل

الأكثر تأثيراً هو مدى تلقّيه تدريباً مهنيّاً حديثاً ومتكاملاً يُواكب متطلبات هذا النوع من التعليم.

جدول (١٢): تحليل اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الديموغرافية لواقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة الفكرية لتطبيق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	.161	3	.054	.382	.766
	داخل المجموعات	23.666	169	.140		
	المجموع	23.826	172			
تحديات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	.805	3	.268	1.215	.306
	داخل المجموعات	37.545	170	.221		
	المجموع	38.350	173			
الكلية	بين المجموعات	.131	3	.044	.943	.421
	داخل المجموعات	7.824	169	.046		
	المجموع	7.955	172			

رابعاً: متغير المؤهل العلمي

يعرض الجدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لقياس الفروق في أبعاد واقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس مع دبلوم عالٍ في التربية الخاصة، ماجستير، دكتوراه).

تشير البيانات إلى أن جميع قيم الدلالة الإحصائية المصاحبة للأبعاد الثلاثة جاءت أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)، حيث بلغت القيمة في بُعد الاحتياجات التدريبية (0.768)، وفي بُعد تحديات التطوير المهني (0.109)، بينما كانت في الدرجة الكلية (0.127) وهو ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي الإعاقة الفكرية، باختلاف مستوياتهم الأكاديمية، يتشاركون تصورات متقاربة حول احتياجاتهم المهنية والتحديات التي تواجههم في تنفيذ التعليم الشامل. ويُعزى هذا التقارب إلى أن طبيعة التحديات الميدانية التي يواجهها المعلمون تستند بدرجة أكبر إلى واقع التطبيق العملي، وليس فقط إلى التحصيل الأكاديمي، مما يستدعي دعماً تدريبياً موحداً يعزز الجاهزية المهنية لجميع المعلمين. وتدعم هذه النتيجة الفرضية القائلة بأن المؤهل العلمي لا يُعد مؤشراً كافياً بمفرده لضمان استعداد المعلم لتطبيق استراتيجيات التعليم الشامل، بل أن هناك حاجة ملحة إلى برامج تدريبية متخصصة ومستمرة تراعي الواقع التطبيقي وتستهدف جميع المعلمين على اختلاف خلفياتهم الأكاديمية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستان سابقتان، هما: دراسة التاج والمعمرية (٢٠١٧)، ودراسة الشمري والبلهد (٢٠٢٣)، حيث أكدت كلاهما أن اختلاف المؤهل العلمي لا يؤدي إلى فروق جوهرية في استعداد المعلمين أو في إدراكهم لاحتياجاتهم المهنية ضمن سياقات التعليم الشامل.

جدول (١٣): تحليل اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الديموغرافية لواقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة الفكرية لتطبيق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	.074	2	.037	.264	.768
	داخل المجموعات	23.752	170	.140		
	المجموع	23.826	172			
تحديات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	.980	2	.490	2.242	.109
	داخل المجموعات	37.370	171	.219		
	المجموع	38.350	173			
الكلية	بين المجموعات	.191	2	.095	2.091	.127
	داخل المجموعات	7.764	170	.046		
	المجموع	7.955	172			

خامسا: متغير الدورات التدريبية

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في أي من أبعاد واقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، وذلك تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي التحق بها المعلمون. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لبُعد الاحتياجات التدريبية (0.563)، وبُعد تحديات التطوير المهني (0.418)، بينما كانت في الدرجة الكلية (0.056)، وجميعها أعلى من القيمة المعتمدة للدلالة (٠.٠٥).

تشير هذه النتائج إلى أن عدد الدورات التدريبية التي حضرها المعلم لا يمثل متغيراً حاسماً يؤثر في تصوراتهم حول التطوير المهني، سواء من ناحية الاحتياجات التدريبية أو التحديات المهنية التي تواجههم في تطبيق التعليم الشامل. ويمكن تفسير ذلك من خلال احتمالين رئيسيين:

١. غياب الارتباط بين الكم والمحتوى: من الممكن أن تكون هذه الدورات، رغم تكرارها أو كثافتها العددية، لا تتصل بشكل مباشر بالمهارات والممارسات التطبيقية المطلوبة للتعامل مع التعليم الشامل، وبالتالي لا تؤدي إلى فارق فعلي في كفاءة المعلمين أو إدراكهم المهني.

٢. ضعف التخصص والتركيز في محتوى التدريب: قد يعكس هذا عدم ملائمة مضمون الدورات لاحتياجات الميدان، بحيث تكون موضوعاتها عامة أو نظرية وغير موجهة لتلبية التحديات الفعلية التي تواجه المعلمين داخل الصفوف الشاملة، كالتكيف مع الفروق الفردية، أو استخدام استراتيجيات الدمج، أو إدارة السلوك في بيئات غير متجانسة. وبالتالي، فإن هذه النتائج تؤكد أهمية إعادة النظر في تصميم وتوجيه البرامج التدريبية بحيث تُبنى على أساس تحليل واقعي لاحتياجات المعلمين، وتراعي خصوصية التعليم الشامل من حيث المحتوى، الأساليب، ومدة التدريب، مما يضمن تحقيق أثر تدريبي فعال ومستدام. وتتسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن نوعية التدريب وتخصصه تفوق أهمية عدده، وأن تطوير كفاءة المعلم في مجال التعليم

الشامل يتطلب برامج تدريبية مصممة وفق مواقف ميدانية واقعية، وليست مجرد محاضرات نظرية أو لقاءات عامة.

جدول (١٤): تحليل اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الديموغرافية لواقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة الفكرية لتطبيق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	160.	2	080.	.576	.563
	داخل المجموعات	23.66 6	170	139.		
	المجموع	23.82 6	172			
تحديات التطوير المهني لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	389.	2	195.	.877	.418
	داخل المجموعات	37.96 1	171	222.		
	المجموع	38.35 0	173			
الكلي	بين المجموعات	265.	2	133.	2.932	.056

الخاتمة، والتوصيات، والمقترحات البحثية :

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء واقع التطوير المهني لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو تطبيق التعليم الشامل، من خلال تحليل احتياجاتهم التدريبية، والبرامج المقدمة لهم، والأساليب المثلى لتقديم تلك البرامج. وقد أظهرت النتائج أن التطوير المهني يمثل ركيزة أساسية في دعم تطبيق التعليم الشامل، خاصة حين يكون موجّهًا، مستمرًا، ومرتبًا بواقع المعلمين داخل الصفوف. كما أظهرت الدراسة اتفاقًا عامًا بين أفراد العينة حول أهمية تعزيز كفاءة المعلمين من خلال برامج تدريبية تركز على المهارات التربوية اللازمة للتعامل مع تنوع المتعلمين، بما يعزز من فرص نجاح الدمج التعليمي. وتؤكد هذه النتائج على ضرورة بناء

خطط تطوير مهني تستند إلى تحليل علمي لاحتياجات المعلمين، وتوظيف أفضل الممارسات التدريسية بما ينسجم مع توجهات التعليم الشامل.

التوصيات:

١. تصميم برامج تدريبية مستمرة ومخطط لها، تقدم مرتين سنوياً على الأقل، وتركز على المهارات التطبيقية المطلوبة في فصول التعليم الشامل.
٢. تنفيذ ورش عمل تطبيقية داخل المدارس، تُبنى على مواقف صفية حقيقية وتتيح تدريباً عملياً مباشراً في بيئة تفاعلية.
٣. تفعيل إرشاد الأقران داخل المدارس، بحيث يدعم المعلمون ذوو الخبرة زملاءهم الأقل خبرة في تبني استراتيجيات التعليم الشامل.
٤. دمج أساليب متعددة في التدريب مثل المحاضرات، والمناقشات، والأنشطة العملية، لتحقيق توازن بين النظرية والتطبيق.
٥. إجراء تقييم دوري لبرامج التطوير المهني، ومواءمتها وفقاً لمتغيرات الميدان واحتياجات المعلمين المتجددة.

المقترحات البحثية المستقبلية:

١. دراسة ميدانية نوعية باستخدام المقابلات لتحليل الاحتياجات المهنية الفعلية لمعلمي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم الشامل، بهدف بناء تصور معمق يعكس الممارسات اليومية ويكشف الجوانب غير المرصودة في الأدوات الكمية.
٢. بحث تجريبي يقيس أثر برنامج تدريبي تطبيقي مبني على نتائج الدراسة الحالية في تطوير كفايات معلمي الإعاقة الفكرية نحو التعليم الشامل، مع تقييم فاعلية مكونات البرنامج (مثل ورش العمل، الإرشاد المهني، والتدريب التعاوني) على الأداء المهني داخل الصف.

المراجع العربية

- ابن سنام، ج.، &أمينة، ع. (٢٠٢٣). أهمية التربية الخاصة ودور الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، (3)5، 171.١٥٣-
- إبراهيم، ه. ع.، &ميرغني، س. ي. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية بمحافظة وادي الدواسر. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (5)16، 36.١-
- أبو حسين، و. (٢٠١٦). جودة برامج فئات الإعاقة العقلية البسيطة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية*، (7)19، 427.٣٨٥-
- الأترابي، ه. م. (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون: دراسة حالة على محافظة الغربية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (37)3، ٤٨٤-578.
- أحمد، ن. (٢٠١٨). اتجاهات طلاب الجامعة نحو المبادرة المصرية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ٢٠٣٠. *مجلة التربية الخاصة*، (7)25، 39.١-
- أخضر، أ. (٢٠٢١). الأطر القانونية الدولية والعربية الداعمة للأشخاص ذوي الإعاقة. *المجلة التربوية الإلكترونية* <https://educationmag.net/2021/06/01/disabled/>.
- الحربي، ع. (٢٠٢٢). احتياجات التطوير المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر مشرفي العلوم. *مجلة شباب الباحثين*، (1)14، ٩٤٨-980.
- الحربي، ع.، &العرايضة، ع. (٢٠١٩). تحديد أداء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم على مهارات الصف الأول الابتدائي في الرياضيات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (1)6، 362.٣٤١-
- حسن، أ. (٢٠١٩). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، (68)68، 72.١-
- الخديدي، م. (٢٠٢٣). درجة استعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لاستخدام التصميم الشامل للتعلم واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. *مجلة كلية التربية*، (4)89، 1950.١٩٠٢-
- الخديدي، م. ع. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (4)10، 202.١٧٣-

- خليل، م.، البيلوي، إ.، &الباب، م. (٢٠١٧). المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية كما يدركها المعلمون .مجلة التربية الخاصة، 5(20)، 384.363–
- الذروة، م.، &عبد العزيز، ص. (٢٠١٦). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء التحديات المستقبلية .مجلة الثقافة والتنمية، 108(8)، 87.1–
- الذواوي، إ. (٢٠٢٢). تطبيقات مبادئ التصميم الشامل للتعليم في الصف العادي: مراجعة أدبية . المجلة العلمية، 38(5)، 22.1–
- الزهراني، أ. س. س.، &آل كردم، م. س. (٢٠٢٤). آليات تطوير التنمية المهنية للمعلمين في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ – تصور مقترح .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(48)، 87. <https://doi.org/10.21608/jfees.2024.423852> ٦٨–
- الزهراني، أ.، &عرفة، ع. ب. (٢٠٢٠). تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ .مجلة العلوم التربوية، 1(24)، 238.229–
- زينب، إ. (٢٠١٩). معوقات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومتطلبات مواجهتها .مجلة كلية التربية بالمنصورة، 3(106)، 97.71–
- السفيناني، أ. (٢٠٢١). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه .المجلة العربية للنشر العلمي، (٣٠)، 277.257–
- السلمان، أ. (٢٠١٨). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب .مجلة التربية الخاصة، 7(23)، 113.82–
- السويلم، ن. ع. (٢٠٢٣). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه: دراسة وصفية تحليلية .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(34)، 37.19– <https://doi.org/10.26389/AJSRP.C200622>
- الشمري، ش. (٢٠٢٣). التعليم الشامل للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ودوره في إكسابهن مهارات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمات: دراسة نوعية .مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥٦(16)، 282.244–
- الطنطاوي، م.، &الغامدي، ع. (٢٠٢٠). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعليم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج .مجلة البحث العلمي في التربية، 21(10)، 180.141–

- العتيبي، أ. م. ف. (٢٠١٩). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣٠ (٩)، ٤٢-٨١.
- عرب، خ. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم في مدينة تبوك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٢)، ٢٨٣-٣٠١.
- العطوي، س. (٢٠٢١). اضطرابات اللغة في الإعاقة العقلية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.
- العمري، ع.، & الحويطي، م. (٢٠٢١). مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية في منطقة مكة المكرمة. *مجلة شباب الباحثين*، ١٠ (١٠)، ١١٧٤-١١٨٣.
- القحطاني، ن. (٢٠٢٢). تصورات المعلمات نحو التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية في برامج رياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- القحطاني، ن.، & ربابعة، أ. (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٩ (٨)، ٧٠-٨٣.
- قرني، أ.، & ثابت، ع. (٢٠٢٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفقًا لأدوارهم المستقبلية في ضوء اقتصاد المعرفة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٢ (٣٩)، ٣٦٣-٤٣٢.
- المجالي، و. (٢٠١٩). درجة استخدام استراتيجية التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٢١). *واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربية لدول الخليج* (ط. ١). https://www.google.jo/books/edition/UIZFEAAAQBAJ_واقع_دمج_الطلبة_ذوي_الإعاقة_في_مدارس_التعليم_عام_بالدول_الأعضاء_في_مكتب_التربية_العربية_لدول_الخليج_ط.1
- المطيري، م. (٢٠١٥). التعليم الشامل. *مقال منشور*. <https://adhd.org.sa/ar/2015/10/22/التعليم-الشامل/>
- المعمرية، ف. ح.، & التاج، ه. (٢٠١٧). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، ٤١ (٣)، ٢١٩-٢٤٤.
- المعقل، إ.، & العتيبي، ع. (٢٠٢٠). تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١٠ (٤)، ٢٧١-٣٠٠.

– المنصة الوطنية. (٢٠٢٤). حقوق ذوي الإعاقة .

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities/>

–الموسى، ع. (٢٠٢٢). رؤية المملكة ٢٠٣٠ في دعم المعاقين مقال منشور .

<https://drasah.com/Description.aspx?id=5276>

–الموسى، ن. ع. (٢٠١٤). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام . ورقة عمل مقدمة في المعرض والمنتدى الدولي: التربية الخاصة تنمية مستدامة في عالم متغير .

–وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٤). رؤية المملكة ٢٠٣٠ لم تغفل ذوي الإعاقة وأكدت على أنهم جزء

مهم لنجاحها مقال منشور <https://www.spa.gov.sa/1495552>

المراجع الأجنبية:

–American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Definition of intellectual disability*. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>

–Chitiyo, M., Hughes, E. M., Chitiyo, G., Changara, D. M., Itimu-Phiri, A., Haihambo, C., Taukeni, S. G., & Dzenga, C. G. (2019). Exploring teachers' special and inclusive education professional development needs in Malawi, Namibia, and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 28–49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203354.pdf>

–Chitiyo, M., Kumudzro, F. K., Hughes, E. M., & Ahmed, S. (2019). Teachers' professional development needs regarding inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 15(2), 53–79.

–Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://www.tandfonline.com/journals/tied20>

–Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A., & Montgomery, K. (2016). Assessing the special education professional development needs of Northern Malawian schoolteachers. *British Journal of Special Education*, 43, 159–177. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12128>

–Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65.

–Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥



-
- and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, 655356. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Yunaini, N., Mustadi, A., Mumpuniarti, Ishartiwi, & Hidayat, R. (2024). Differentiated instruction science learning for intellectually disabled pupils at an inclusive primary school: A case study. *Journal of Turkish Science Education*, 21(3), 467–483. <https://doi.org/10.36681/tused.2024.025>