جامعة سوهاج
كلية التربية
مجلة شباب الباحثين

مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في منطقة مكة المكرمة

إعداد

أ/ عنود عيضة سعود العميري
ماجستير اضطراب طيف التوحد
قسم التربية الخاصة– كلية التربية
جامعة أم القرى–المملكة العربية السعودية

أ.د/ محمد مثري عايد الحويطي
الأستاذ المشارك – قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام: ١سبتمبر ٢٠٢١م - تاريخ القبول: ١٩ سبتمبر ٢٠٢١م

DOI :10.21608/JYSE.2021. 187747

ملخص :

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المَسحي، وتم إعداد استبانة تكونت من (22) 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 (78) معلمًا ومعلمة بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الملحق بها فصول الإدماج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا 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 دالَّة إحصائيًّا 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 عدة توصيات ومقترحات 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 .

الكلمات المفتاحية: استعداد المعلمين، التعليم الشامل، الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

The level of willingness of teachers to apply inclusive education to students with autism spectrum disorder in light of some demographic variables in the Makkah Al Mukarramah region

Abstract

The study aimed to know the level of teachers' readiness to apply comprehensive education to students with autism spectrum disorder in the Makkah region. The study used the descriptive survey method, and a questionnaire was built consisting of (22) items, and it included three dimensions: the first dimension is the knowledge background about comprehensive education, the second dimension is the competencies of teachers in comprehensive education, and the third dimension is administrative support. The tool was applied to (78) male and female teachers in public education schools for the primary stage with integration classes for students with autism spectrum disorder in the Makkah region. The results of the study concluded that there were no statistically significant differences between the average of the study sample in the level of teachers' readiness to apply comprehensive education according to the variable: gender, years of experience, specialization and educational level, in the general average, and in all dimensions, and the presence of statistically significant differences between the mean of the study sample in the level of teachers' readiness To apply inclusive education according to the variables of courses in the field of general education at the level of all dimensions: (knowledge of inclusive education, competencies of teachers in the inclusive education environment) except for the dimension (administrative support).

Key Words: Inclusive Education, Teachers 'Readiness, Autism Spectrum Disorder.

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

مقدمة:

يمثل إدماج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام أحد أهم الاتجاهات التربوية الحديثة، التي أصبحت جزءًا أساسيًّا من الأنظمة التعليمية للدول المتقدِّمة، إذ تؤكِّد فلسفة الإدماج مبدأَ العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفُرص بين جميع أفراد المجتمع (خليل، 2017). وبعد عقود طويلة من الممارسات التَّربوية القائمة على المدارس الخاصة، والعزل الكُلي في تعليم ذوي الإعاقة، توجَّهت الدُّول إلى مبدأ "مدرسة الجميع" القائم على الإدماج تدريجيًّا أولًا، ثم الإدماج كليًّا، وشيئًا فشيئًا ازداد تطور التعليم، والسبل المؤدية إليه، إلى أنْ أصبح إدماج الطَّلبة ذوي الإعاقة أكثر نجاحًا وفاعلية (أخضر، 2017). ويعدُّ التَّعليم الشامل أحد أهم التوجهات الإصلاحية في ميدان التعليم، ويشير إلى توفير الدعم للطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية في التعليم العام لضمان التعليم الفعَّال لهؤلاء الطلاب. إنَّ منظور الشمولية في التعليم لا يقتصر على إدماج الطلاب ذوي الإعاقة جسديًّا فحسب، وإنما إدماجهم اجتماعيًّا وثقافيًّا وعاطفيًّا أيضًا لتحقيق التعليم الشامل المأمول (الجميعي، 2019).

وعلى المستوى المحلي هدف مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام إلى خلق فرص متساوية وتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب ذوي الإعاقة، ويتحقق ذلك بتطبيق مبدأ التعليم الشامل في مدارس التعليم العام عن طريق برامج تستهدف تدريب المعلمين وإعدادهم إعدادًا ذا جودة عالية، عن طريق برامج تنمية مهنية (برنامج تطوير، 2012). ويعتمد التنفيذ الناجح للممارسة الشاملة إلى حدٍّ كبيرٍ على المعلمين، إذ يقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة حول تنفيذ هذه السياسة، فأدوارهم مهمة في ضمان نجاح الشُّمولية وتحقيقها. إنَّ من بين أهم العناصر التي تسهم في نجاح المعلم مع طلابه هو نظرته تجاه التعليم الشامل، إذ إنَّ نظرته الإيجابية للطلاب المتنوعين داخل الفصل –ومن ضمنهم الطلاب ذوو الإعاقة– تؤثِّر كثيرًا في نجاحهم (Faiza at el., 2016).

يعتبر الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد من أكثر فئات الطلاب من ذوي الإعاقة صعوبة في دمجهم في المدارس العادية وتشير الأبحاث بأنه من المرجح أنه يتم استبعادهم من المدرسة أكثر من غيرهم من الإعاقات الأخرى. يلعب المعلم دوراً مهماً ورئيسياً في نجاح هذا الدمج في بيئة التعليم الشامل، ولكن في المقابل نجد أن هناك العديد من التحديات التي تواجه المعلمين في التعامل مع هذه الفئة من الطلاب. إن معلمي الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من التوتر عند التعامل مع الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلاب في

الفهم الاجتماعي والعاطفي. تتضمن هذه التوترات القلق الذي يشعر به المعلم بشأن قدرته على تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب، بينما في نفس الوقت يلبي احتياجات الطلاب الآخرين في الفصل، ويمكن أن تحدد هذه التوترات جودة التفاعلات بين المعلم والطالب على الرغم من أهمية هذه العلاقة، حيث تشير الأبحاث إلى أن العلاقة بين المعلم وهؤلاء الطلاب هي التي تحدد قبولهم الاجتماعي من عدم قبولهم فكلما زادت العلاقة السلبية بين المعلمين وهؤلاء الطلاب قل قبولهم الاجتماعي قد تكون إحدى الطرق لتقليل هذه النتائج الاجتماعية السلبية هي التأكد من حصول المعلمين على التدريب المناسب لتضمين الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بنجاح داخل فصولهم الدراسية (Humphrey & Symes,2013).

وفي ضوء ما سبق انبثقت الحاجةُ إلى معرفة مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة، إذ إن نجاح النظام التعليمي يتوقف بالدرجة الأولى على مستوى استعداد المعلمين لما له من أثر في العملية التعليمية، وما يمكننا قوله: إنَّ تنفيذ سياسة التعليم الشامل، والعمل على إدماج ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام، يتطلب جهودًا مسبقة من تخطيط، وتهيئة البيئة التعليمية وكوادرها، كذلك قبول الاختلاف والتنوع، والعمل على إعداد المعلمين وتطورهم مهنيًّا بما يُلائم بيئة التعليم الشامل.

مشكلة الدراسة:

إنَّ مواقف المعلمين المبنيَّة على معرفتهم تجاه إدماج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تؤدي دورًا مهمًّا في تضمينهم في فصول التعليم العام (Hong at el., 2020)، إذ يُحرز الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد الذين التحقوا بالفصول الدراسية الشاملة تقدمًا أكبر مقارنة بالفصول الدراسية القائمة على الفصل (Hayes at el., 2018).

وانطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وسعيها إلى إدماج حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ضمن خططها الوطنية مماشاةً لرؤيتها للتنمية المستدامة، ومعالجة كل الصُّعوبات التي تعترضها، فإنَّ من أهم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة أن يتلقوا تعليمهم في أقرب مدرسة، وأن ينالوا دعمًا فرديًّا، والحاجة إلى تنمية المجتمع المدرسي والبيئة التعليمية ككل بدلًا من التركيز على مشكلات الطلاب الفردية، وإزالة العقبات التي تعترض نجاح التعليم لكل طالب، والوصول إلى تعليمٍ شاملٍ قائمٍ على مبدأ العدالة والمساواة، وهو ما نؤمِّله نحن المتخصصين في مجال التربية الخاصة: أن يجد مشروع التعليم الشامل الدعم من قبل

الجميع، وأن يدرك الجميع أن تطبيق التعليم الشامل يحتاج إلى تضافر الجهود من جميع أطراف العملية التعليمية (القريني، 2016؛ الجميعي، 2019).

وللوصول إلى أحدث التوجهات التربوية في ميدان التربية الخاصة، ودفعًا بالتعليم الشامل نحو تحقيق أهدافه، فإن نجاح المشروع يعتمد على عدة عوامل مختلفة، من أهمها: مستوى استعداد المعلمين ومعرفتهم ومعتقداتهم حول المشروع قبل البدء فيه، وهو مؤشِّرٌ مهمٌّ لإبراز أهم التَّحديات التي تحول دون التنفيذ، ومعرفة أهمية هذا النوع من التعليم، وهو ما دعا الباحثان لإثارة بعض التساؤلات حول هذا الموضوع، وبلورة صورة بحث للإجابة عنها، وتكوين صورة أوسع وأدق، وذلك عن طريق معرفة استعداد المعلمين نحو التعليم الشامل المخطَّط للتطبيق في السنوات القادمة ضمن خطط التَّحول الوطني ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة؟

وتتفرَّع من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1) **ما دلالة الفروق في مستوى في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير الجنس؟**

2) **ما دلالة الفروق في مستوى استعداد المعلِّمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير سنوات الخبرة؟**

3) **ما دلالة الفروق في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير التخصص؟**

4) **ما دلالة الفروق في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا للمستوى التعليمي؟**

5) **ما دلالة الفروق في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير الدورات في مجال التعليم الشامل؟**

أهداف الدراسة:

1) **الكشف عن مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة.**

6) **التعرف على الفروق في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير الجنس.**

2) **– التعرف على الفروق في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

3) **– التعرف على الفروق في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير التخصص.**

4) **– التعرف على الفروق في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.**

5) **– التعرف على الفروق في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير الدورات في مجال التعليم الشامل.**

أهمية الدراسة:

أولًا- الأهمية النظرية:

– تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أحدث التوجهات التَّربوية في ميدان التربية الخاصة، ومماشاة لرؤية المملكة 2030 في تمكين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد من التعليم، وضمان حق استقلاليتهم، وإدماجهم في مدارس التعليم العام، إضافةً إلى مواصلة الدراسة الحالية الجهود البحثية السابقة في توفير المعلومات، وإثراء البحث العلمي فيما يخص التعليم الشامل.

– كما تنبثق أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مدى استعداد معلمي اضطراب طيف التوحد لتطبيق التعليم الشامل مما يلقي الضوء على أهم التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل في المدارس من وجهة نظر المعلمين.

ثانيًا- الأهمية التطبيقية:

- **يُمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحسين معرفة استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل، وذلك بحصر التَّحديات التي ستواجه المعلمين عند التطبيق والعمل على تعديلها، وتوظيفها لنجاح المشروع.**
- **كما تُسهم نتائج هذه الدراسة في معرفة حاجة المعلمين لبرامج داعمة وتوعوية فيما يخص بيئة التعليم الشامل مما يسهم في التطوير المهني للمعلمين.**
- **تعتبر هذه الدراسة نقطة انطلاق للعديد من الدراسات والبحوث المستقبلية المرتبطة بتطوير تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في بيئة التعليم الشامل.**

مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل:inclusive education

"تضمين الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية، وإنشاء بيئة تعليمية تمكنهم من الوصول والمشاركة الكاملة لجميع المتعلمين في المدارس" (Butakor at el., 2020).

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد داخل صفوف التعليم العام مع طلبة التعليم العام، بواسطة معلم التعليم العام وبمساعدة معلم التربية الخاصة، مع العمل على توفير التعديلات الضرورية وفق الاحتياجات التربوية التي يحتاج إليها الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد داخل صفوف التعليم العام.

الاستعداد:

"مدى قابلية وجاهزية المعلمين في مدارس التعليم العام للتَّدريس وفقَ مشروع التعليم الشامل" (القحطاني، 2019).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: مدى تأهب معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لتكييف المناهج الدراسية والبيئة الصفية لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في فصول التعليم العام.

اضطراب طيف التوحُّد:

يُعرف اضطراب طيف التوحد في الدَّليل التشخيصي والإحصائي الخامس Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM-5, 2013) بأنه: "أحد أنواع إعاقة النمو التي تتصف بالعجز المستمر في التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والأنماط المتكررة المقيِّدة للسلوكيات، أو الاهتمامات، أو الأنشطة".

ويعرف إجرائيًّا بأنه: اضطراب نمائي عصبي تظهر أعراضه في سنوات الطفولة الأولى، ويؤثر في التواصل والتفاعل الاجتماعي وسلوكيات الطفل.

مُعلِّمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد:

"هم المعلمون الحاصلون على درجة علمية في مجال التربية الخاصة" (الصمادي والزريقات، 2019).

ويعرَّفون إجرائيًّا بأنهم: المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس أو الماجستير في مجال التربية الخاصة لتقديم الخدمات التعليمية والتربوية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام.

مُعلِّمو التعليم العام:

"هم المعلمون المتخصصون في مجال معين، ويقومون بتدريس مادة معينة، مثل الرياضيات، أو مجموعة من المواد معًا، مثل اللغة العربية" (باعثمان، 2018).

ويعرفون إجرائيًّا بأنهم: المعلمون الذين يقومون بتدريس طلبة التعليم العام في مدارس التعليم العام، باختلاف التخصصات والمواد التعليمية التي تُدرَّس.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إضافة إلى الكشف عن الفروق لتحديد استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل التعليمي، والدورات في مجال التعليم الشامل).

الحدود المكانية:

مدارس التعليم العام الابتدائية الملحق بها فصول الإدماج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية:

طُبِّقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ-2021م.

الحدود البشرية:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي التعليم العام ومعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد ممن يعملون في مدارس التعليم العام المُلحق بها فصول الإدماج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة التَّعليمية الابتدائية في منطقة مكة المكرمة.

الإطار النظري:

مفهوم اضطراب طيف التَّوحُّد:

يعرِّف مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠١٩) Centers for Disease Control and Prevention، اضطراب طيف التوحد ASD بأنه: "إعاقة نمائية تتسبب في العديد من التحديات والمشكلات السلوكية، ومهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل، وقد تتفاوت من بسيط إلى متوسط وشديد، ما يحتاج بعضهم إلى الكثير من المساعدة في الحياة اليومية". كما ذكرت منظمة الصِّحَّة العالمية (٢٠١٩) World Health Organization أنَّ اضطراب طيف التَّوحُّد ASD هو ضعف في السُّلوك الاجتماعي ومهارات التواصل واللغة، ومجموعة محدَّدة من الاهتمامات المتكررة، وتشير العديد من الأبحاث إلى أنَّ العديد من العوامل يمكن أن تسبب اضطراب طيف التوحد ASD، ومن ضمنها العوامل الوراثية والبيئية.

مفهوم التعليم الشامل:

لا يوجد تعريف محدد مُتَّفق عليه (الوصول –المشاركة –الدعم)، إذ إنَّ هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التعليم الشامل، بما في ذلك: توفير الفرص التعليمية، والدعم لجميع الطلاب دون استثناء، بما في ذلك الأفراد ذوو الإعاقة باختلاف نوع الإعاقة وشِدَّتِها، وطلاب التعليم العام والموهوبون والمختلفون ثقافيًّا في فصول التعليم العام، إذ تُستخدَم أساليب التدريس المناسبة، وتُصمَّم البرامج السُّلوكية، وتُطبَّق استراتيجيات مختلفة لتطوير المهارات الفردية بحيث يمكن للجميع تمكينهم من المشاركة الأكاديمية والاجتماعية (Salend, 2015). ويتضمَّن التَّعليم الشامل فرصة لتطوير قدرة التعليم للوصول إلى جميع الطلاب، ويركِّز على المشاركة الكاملة والفعالة لجميع الطلاب، وإمكانية الوصول إلى حضور وإنجازات جميع الطلاب، وخاصة أولئك المستبعدين لأسباب مختلفة، أو المعرَّصين لخطر التهميش (UNESCO, 2020). ويُركِّز تعريف التعليم الشامل على ثلاث نقاط تتخلص في: (١) التركيز على إدماج الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، (٢) التكريز على تحقيق الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة، (٣) التركيز على تحقيق وتلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية لجميع الطلاب (Magnússon at el., 2019).

الأطر العربية الداعمة لمفهوم لتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية:

تؤكِّد المملكة العربية السعودية في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، أنَّ الأشخاص ذوي الإعاقة يمكنهم الوصول إلى جميع أنواع التعليم والتدريب، وعدم استبعادهم من نظام التعليم العام، وتيسير الوصول إلى التعليم الذي يُوافق قدراتهم وخصائصهم، كما أنَّ الاتجاه المستقبلي للتَّربية الخاصة هو التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة، هذا يعني أنَّ الأطفال ذوي الإعاقة يجب أن يكونوا جزءًا من التعليم العام (المالكي، 2021).

وتوجد العديد من القوانين والتشريعات الداعمة للتَّعليم الشامل، التي ذكرها أخضر (2017)، ومن أهمها:

- **رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي أكَّدت تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم، واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع.**
- **وثيقة برنامج التحول الوطني 2020، وتضمَّنت الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم: "إتاحة خدمات التعليم لكل شرائح الطلاب"، واستهدفت رفع نسبة الطلبة المستفيدين من برامج ذوي الإعاقة من (28) طالبًا إلى (200,000) طالب.**
- **مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التَّعليم العام، وركَّزت على مجموعة من الأسس الاستراتيجية، منها: "توفير فرص التعليم للجميع"، واشتملت الاستراتيجية على عشرة أهداف استراتيجية، تضمن أحد أهدافها: "إتاحة فرص التعليم المتكافئة ونظم الدعم لجميع الطلاب".**

أدوار المعلمين في بيئة التعليم الشاملة:

تتأثر تصوُّرات المعلمين ومواقفهم تجاه تنفيذ التعليم الشامل بعدة عوامل، بما في ذلك العوامل الخارجية والخصائص الشخصية، مثل الدورات التدريبية، والتطوير المهني، والسلوكيات التعاونية، ومعرفة سياسة وممارسات التربية الخاصة، ودرجة وضوح الإعاقة، وجميع هذه العوامل تؤثر في تصورات المعلمين ومواقفهم، كذلك مواقف المعلمين وتأثيراتها في المُخرجات التَّعليمية للطلاب ذوي اضطراب طيف التَّوحد في فصل التعليم العام (باعثمان، 2018). إنَّ مسألة تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التَّوحد في الفصول العادية تخلق تحديات إضافية، وتزيد من المسؤوليات التي تقع على عاتق المعلم، كما أنَّ التَّعامل مع الطلاب الذين لديهم اختلافات واسعة ومتنوعة في قدراتهم يحتاج إلى الكثير من الدعم الإضافي لمُعلم التعليم العام، ويتطلب توفير التدريب النوعي والضروري لهم، كما أنَّه ينطوي

على تغييرات مهمة في أدوار وكفاءات المعلمين (طلافحة، 2018). وتظهر أدوار المعلمين وفق برامج التعليم الشامل أساسًا في ثلاثة أبعاد:

أولًا- التدريس المشترك:

لقد حقَّقت تيارات الإدماج الشامل واقعًا جديدًا، وهيكلةَ العلاقة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، وتسمى هذه العلاقة بالتعليم التعاوني أو التعليم المتعاون، وتعني التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة التي تنصُّ على تقديم اثنين أو أكثر من المتخصِّصين تعليمًا موضوعًا لمجموعة متنوعة من المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، وهو اشتراك بين معلم التربية الخاصة والتعليم العام في التخطيط والتنفيذ والتقويم (أخضر، 2017).

ثانيًا- التدريس المتمايز:

وُيعرف التدريس المتمايز بأنه: العمليَّة التَّعليمية التي تتطلب التخطيط الفعال لمراعاة الاختلافات بين الطلاب داخل الفصل الدراسي. وُضِعَ التدريس المتمايز من أجل مراعاة الفروق بين الطلاب وبهدف تزويد الطلاب بأفضل تجربة ممكنة، بحيث يمكن لجميع الطلاب إحراز تقدُّم تعليمي ضمن فصول التدريس المتمايز، كما يمَكِّن المعلمين من إنشاء أنظمة تساعد الطلاب على الحصول على خيارات وعدد أكبر من الفرص في بيئات تعليمية مختلفة، ومن ثم إحراز التقدم لجميع الطلاب (الدليل التطبيقي، 1438).

ثالثًا- التدريس الفردي:

ذكر أخضر (2017) أنه منهج مصمَّم خصيصا، ويعتمد على الاحتياجات الخاصَّة لكل طالب، سواء نُفِّذ في أماكن تعليمية خاصة أو في أماكن تعليمية عامة، إذ تتطلب بعض حالات ذوي اضطراب طيف التوحُّد مقاربة فردية وفق "الخطَّة التَّربوية الفرديَّة"، لدعم الاحتياجات الخاصة للطالب أو من أجل دعم المعرفة المقدَّمة في محتوى مناهج التعليم العام التي لا يمكن تحقيقها وفقًا للتَّدريس العام، إذ إن حجر الزاوية في التربية الخاصة هو مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ويُلخَّص مفهوم التدريس الفردي على النحو الآتي: (١) توفير التعليمات لكل طالب على حدة، (٢) توفير التدريس لطالب واحد ضمن مجموعة مع مراعاة الفروق الفردية.

المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الشامل:

يجب أن يُراعي نجاح عملية الإدماج في مدارس التعليم العام مجموعة من المتطلبات، أي: تحديد الاحتياجات التعليمية، وإعداد القائمين على البيئة المدرسية، إضافةً إلى إعداد الدورات للمعلمين وتدريبهم، وتكييف المناهج الدراسية من أجل الطلاب ذوي الإعاقة (Grimes, 2013). كما تؤكِّد العواد (2016) أنَّ نجاح مشروع التعليم الشامل لا بدَّ أن يُحقق الأهداف الموضوعة له، أي: توفير العديد من المتطلبات، من أهمها: تدريب المعلمين والمتخصصين وإعدادهم بجودة عالية عن طريق البرامج المهنيَّة، كذلك تهيئة البيئة التَّربوية وجعلها بيئة تعليمية تقنية ومحفزة تراعي جميع احتياجات الطلاب المختلفة.

الكفاءات الواجب توفرها لدى المعلمين في التعليم الشامل:

من الملاحظ أنَّ نجاح تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحُّد يعتمد أساسًا على وجود معلمٍ مؤهلٍ تأهيلًا عاليًا ومدربًا تدريبًا جيدًا يمكِّنه من تقديم تعليم يُلَبِّي احتياجات طلابه بالأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها، وذلك بالعمل معًا لتلبية احتياجات جميع الطلاب.

معلم التعليم العام:

ويُشَكِّل معلِّم التعليم العام إحدى الركائز الأساسية لمفهوم التعليم الشامل، ومن ثم فإنَّ إعداده يأتي على هرم التغييرات والإصلاحات التي تتطلب وجود الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحُّد في فصول التعلم العام (المالكي، 2021). كما أنَّ الوصف الوظيفي لمعلم التعليم العام يتضمن عناصر لا تتعلق بالكفاءات الوظيفية فقط، ولكن أيضًا تلك المتعلقة بتوقعات المعلم لبيئة تعليمية أكثر شمولًا من أهم المهارات المطلوبة لهذا المعلم، لكي يتمكَّن من تطبيق التعليم الشامل بنجاح، والقدرة على العمل بالتعاون مع معلمي التربية الخاصة، ولمقدمي الخدمات (دليل التنمية المهنية، 1438).

معلمي التربية الخاصة:

يعرف التوحد بأنه مجموعة من الاضطرابات العصبية والتي تظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل مما يؤثر في قدرتهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي ومحدودية في السلوك والأنشطة والاهتمامات وتقييد وضعف في الأداء اليومي ، إن ما يميز أطفال التوحد هو ضعف مهارات التواصل مما يعيق قدرتهم على التفاعل والتواصل الاجتماعي ودمجهم في بيئات التعلم وتطويرهم لمهارات الحياة اليومية كذلك فإن عدم قدرتهم على التواصل مع البيئة قد يؤدي إلى الكثير من المشاكل السلوكية والأكاديمية ،لذا يجب أن يمتلك معلمي التربية الخاصة وبخاصة معلمي اضطراب طيف التوحد المعرفة والمهارات الخاصة بتعليم هؤلاء الطلاب إذ أن الهدف من التربية الخاصة هو أن يصل هؤلاء الطلاب إلى أقصى مستويات قدراتهم في المجالات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية (Al-Hiary, & Migdady, 2019). فمعلم التربية الخاصة له دورٌ مركزي في توفير التعليم المناسب للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يقوم معلمي التربية الخاصة بتدريس المناهج التعليمية وتطبيق الاستراتيجيات التعليمية المختلفة إضافة إلى ممارسة دور المرشد والشريك لمعلم التعليم العام، ولمقدمي الخدمات ذات الصِّلة، وتتضمَّن هذه الأدوار المميزة مجموعة متنوعة من المسؤوليات والمهام (دليل التنمية المهنية، 1438).

دراسات سابقة:

أولًا- دراسات تناولت استعداد المعلمين وآراءهم حول التعليم الشامل:

وقد هدفت دراسة (Humphrey & Symes,2013) إلى فحص خبرة ومواقف ومعرفة المعلمين فيما يتعلق بالتعليم الشامل للطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الثانوية العامة. أكمل ٥٣ مشاركًا من ١١ مدرسة ثانوية في شمال غرب إنجلترا استبيانًا اشتمل على المعلومات الاجتماعية والديموغرافية وخبرة التدريس، تصورات الدمج داخل مدرستهم، الخبرة والمعرفة باضطراب طيف التوحد، التأثيرات على إدماج الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد، القدرة للتعامل مع السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد والفوائد والمشاكل المرتبطة بدمج الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن المديرين ومنسقي الاحتياجات التعليمية الخاصة أفادوا بفاعلية ذاتية أكبر في تعليم الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد وفي التعامل مع السلوكيات المرتبطة بالتوحد أكثر من

المعلمين. كما أفاد المشاركين بأن الاندماج الاجتماعي يمثل فائدة محتملة وتحديًا للطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد. تمت مناقشة الآثار المترتبة على هذه النتائج للتدريب والممارسة في المستقبل.

وهدفت دراسة هيوز وآخرون (2016) .Hughes et al إلى تحديد الاحتياجات المهنية الخاصَّة للمعلمين في تطوير مهاراتهم المهنية التي تستدعيها برامج التعليم الشامل في شمال ملاوي. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وذلك باستخدام استبانة شبة منتظمة مع أسئلة مفتوحة ومغلقة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (300) معلم من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لجميع المراحل التَّعليمية. وأظهرت النتائج أنَّ المعلمين يؤيدون برامج التعليم الشامل، وهم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم في التربية الخاصَّة، وخصوصًا في إدارة السُّلوك، وتنظيم التدريس، والانضباط، وأساليب التدريس، واستراتيجيات التعلم، كما أشارت إلى أنَّ التطوير المهني مهم لهم مع الطلاب ذوي الإعاقة.

كما حاولت دراسة هاربر (2017) Harper للكشف عن تصورات المعلمين في المدارس الثانوية في التعليم العام عن طريق عوامل التعليم الشامل فيما يتعلق بالتعليم الفعال داخل الفصل الشامل. وقد أجريت دراسة نوعية في مدرسة ثانوية في وسط ولاية تكساس، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من ستة معلمين من التعليم العام، وشارك المعلمون من الفصول الدراسية الأكاديمية الأساسية في هذه الدراسة. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ المعلمين ينظرون إلى الدعم الإداري في المدارس المطبقة للتعليم الشامل على أنَّه من أكثر العوامل الايجابية في التعليم الشامل.

وقام إحسان وشارما (2018) Ahsan and Sharma بدراسة تهدف إلى تحدد الاستعداد للمعلمين قبل الخدمة كعامل حيوي له تأثير في نجاح التعليم الشامل، واستكشاف العوامل المتعلِّقة باستعداد المدرسين قبل الخدمة للتعليم الشامل في بنغلاديش. واتبعت الدراسة المنهج المختلط (وصفي ونوعي)، على عينة بلغ عددها (1623)، تهدف لتصورات المعلمين للتَّعليم الشامل قبل الخدمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ المعلمين في بنغلاديش قبل الخدمة كان لديهم موقف أقل إيجابية تجاه إدراج الطُّلاب ذوي الحاجة للدعم العالي.

وتناولت دراسة سيساي (2018) Sesay إلى معرفة تصوُّرات المعلمين نحو التعليم الشامل في الفصول الدراسية الشاملة، كذلك فُحِصت الخلفيَّة التعليمية والمعرفية، وذلك لغرض

إذا ما كانت لديهم أي علاقة كبيرة مع مواقف المعلمين نحو التعليم الشامل في سيراليون. واتبعت الدراسة المنهج المختلط (وصفي ونوعي)، إذ وُزِّعت الاستبانة على (100) معلم، وشارك (10) معلمين في المقابلة الشخصيَّة، وجاءت نتائج الدراسة كالآتي: لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة: (الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، والخبرة التدريسية)، وأوضح المشاركون فهمهم العميق للموقف السلبي للمعلمين تجاه التعليم الشامل في سيراليون. وقد تسهم نتائج الدراسة في التغيير الاجتماعي الإيجابي نحو الأفضل بتوفير المعلومات التي يمكن أن تستخدمها وزارة التربية والتعليم في تطوير التعليم الشامل بمساعدة المعلمين، وتسهم في إنشاء منصة تدريبية للمعلمين لتحسين التوجُّه نحو التعليم الشامل.

ودراسة المزيرعي (2018) هدفت إلى معرفة توقُّعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل على الطلاب الصم وضعاف السَّمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام الاستبانة، واشتملت العينة على جميع المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مدارس التعليم العام التي تُطَبِّق التعليم الشامل بمدينة الرياض، وبلغ عددهم (252) معلمًا ومعلمة، استجاب منهم (217) معلمًا ومعلمة. وأوضحت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل على الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باختلاف متغير "الجنس"، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل على الطلاب الصُّم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باختلاف متغير "المؤهل التعليمي" لصالح الذين مؤهلهم التعليمي (بكالوريوس)، وأيضًا أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقُّعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقًا لمتغير "الخبرة" لصالح الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقعات المعلمين نحو

تطبيق التعليم الشامل للطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقًا لمتغير "التخصص" لصالح معلمي التعليم العام.

ودراسة نوكو وآخرون (2019) .Nwoko et al التي تهدف إلى استكشاف وجهات نظر المعلمين حول التعليم الشامل، وذلك باستخدام المنهج المختلط (وصفي ونوعي). تكوَّنَت العينة من خمسة معلمين في الفصول الدراسية العادية، وثلاثة معلمين لدعم التعلم، واثنين من مساعدي المعلمين. وجاء في نتائج الدراسة أنَّ المعلمين لم يتلقوا تدريبًا رسميًّا لممارسة التعليم الشامل قبل بدء التدريس، وقد اكتسبوا المهارات بالخبرة التدريسية فقط، إضافة إلى أن المعلمين ذكروا أهمية الدعم الإداري، والموارد البشرية، والتدريب المنتظم في أثناء الخدمة.

وهدفت دراسة القحطاني (2019) إلى معرفة استعداد المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل في المنطقة الشرقية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة (531) معلمًا ومعلمة في المنطقة الشَّرقية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0,05) فأقل في استعداد المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل تبعًا لمتغير (الجنس)، وأظهرت أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تراوحت خبرتهم من (6) إلى (10) سنوات، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في استعداد أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانات المعلم، ومدى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل) باختلاف متغير (نوع التعليم) لصالح معلمي التربية الخاصة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانات المعلم) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يملكون مؤهل دراسات عليا.

ثانيًا- دراسات تناولت معوقات التوجُّه نحو التعليم الشامل:

أجرى العتيبي (2019) دراسة تهدف إلى التعرف إلى معوِّقات التوجه نحو التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. واتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام الاستبانة، مشتملة على عيِّنة تبلغ (60) معلمًا ومعلمةً من التعليم العام في المدارس التي تطبق برنامج التعليم الشامل بمدينة الرياض. وقد أظهرت النتائج إلمام معلمي ومعلمات التعليم العام باستراتيجيات التعليم الشامل وموافقتهم على استخدامها، وتوفير بعض أشكال الدعم والموارد الدراسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدِّراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل، والمعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية) باختلاف متغيِّر الجنس، على حين يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل، والمعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك المعوِّقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية) باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عيِّنة الدراسة حول جميع المعوقات باختلاف متغيري الدورات التدريبية والخبرة.

وقام المطيري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى معوقات التعليم الشامل لطلاب الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (89) معلمًا ومعلمة في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض، و(27) مشرفًا ومشرفةً للتربية الخاصة بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التَّحليلي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة. وجاءت نتائج الدراسة كالآتي: عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل تبعًا لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل تبعًا لمتغير نوع العمل لصالح معلمي التربية الخاصة أولًا، ثمَّ المشرفين التربويين، ومعلمي التعليم العام، والمعلمين المساعدين، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل تبعًا لمتغير المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل ككل تبعًا لمتغير الجنس.

وحاولت دراسة خليل وآخرين (2020) إلى تقويم المعرفة وآراء معلمي المدارس الابتدائية تجاه إدماج الطلاب ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد في فصول التعليم العام. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (79) معلمًا في مدارس الابتدائية بمدينة جدة، وذلك باستخدام الاستبانة. ولخَّصت الدِّراسة أهم نتائجها في: ضعف مستوى

المعرفة باضطراب طيف التوحد، والآراء السَّلبية للمعلمين تجاه إدماج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بسبب نقص التدريب، وقلَّة حضور الورش التي تحسن من مؤهلاتهم.

وأجرى ليونارد وسميث Leonard and Smyth (2020) دراسة استهدفت معرفة مواقف المعلمين تجاه إدماج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحُّد في التعليم العام في أيسلندا. شملت الدِّراسة عينة من (78) معلمًا في مدارس الابتدائية، وذلك بتعبئة استبانة تكوَّنت من الأسئلة الديموغرافية، ومقياس موحَّد لمواقف المعلمين تجاه الإدماج، واتخذت الدراسة المنهج المسحي. وقد أشارت النتائج إلى عدم تأثير الجنس، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والتدريب، في مواقف الإدماج، كذلك أنَّ المعلمين لديهم مواقف سلبية أو محايدة في الغالب تجاه إدماج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحُّد، كما أظهر المعلمون الذين لديهم موارد كافية لتسهيل الإدماج مواقفَ إيجابية ملحوظة، أكثر من المعلِّمين الذين لا يعتقدون أن لديهم موارد تُسهِّل الإدماج.

وفي دراسة جتين وشاهان Cetin and Sahan (2020) إلى تحديد مستويات كفاءات المعلمين ووجهات نظرهم فيما يتعلق بالتعليم الشامل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتألَّفت عينتها من (379) من المعلمين الحاصلين على امتحان خاص في دورة تعليمية في كلية التربية بإحدى الجامعات الحكومية في العام الدراسي 2018–2019، وحُصِل على البيانات باستخدام مقياسين، وهما: "فاعلية المعلم لمقياس الممارسة الشاملة"، و"تصورات مقياس الإدماج". كشفت التحليلات عن علاقة إيجابية بين كفاءات المعلمين ووجهات نظرهم حول التعليم الشامل. بناءً على نتائج البحث كان أيضًا من استنتاجات الدراسة أنَّ فاعلية المعلمين المحتملين للتعليم الشامل تتنبأ بآرائهم حول هذا النوع من التعليم.

هدفت دراسة المالكي (2021) إلى التعرف إلى أبرز أدوار معلمي الصُّم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل، والوقوف على المتطلبات التي ينبغي توفرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بإعداد استبانة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (151) من معلمي الصُّم وضعاف السَّمع العاملين في برامج الإدماج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. وتوصَّلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الصُّم

وضعاف السمع ضمن برامج التعليم الشامل وفقًا للمتغيرات الآتية: (الجنس، والإعاقة التي تُدرَّس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التدريسية، والدورات التدريبية في التعليم الشامل).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعقيباً على الدراسات السابقة، يمكن تحديد الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها وهي أن أغلب الدراسات السابقة أجريت على معلمي الصم وضعاف السمع وذي الإعاقة الفكرية ولا توجد دراسات أجريت على معلمي اضطراب طيف التوحد على وجه التحديد لذا تعد هذه الدراسة إضافة قيمة للدراسات السابقة لتناولها عينة معلمي اضطراب طيف التوحد، كذلك أُجريت الدراسات (Ahsan & Sharma, 2018; Sesay, 2018; Nwoko et al, 2019) على المعلمين سواء قبل الخدمة أو في أثنائها باستخدام طريقة النهج المختلط (وصفي ونوعي)، إلا أن الدراسة الحالية أجريت باستخدام طريقة كمية مشابهة لدراسات المالكي (2021) وخليل وآخرين (2020) والقحطاني (2019) والجميعي (2019) والمطيري (2019) والعتيبي (2019) وجتين وشاهان (Cetin and Sahan 2020) وهيوز وآخرون(2016) .Hughes et al، ما يجعل نتائجها قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة، الذي يشمل معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة، مع مراعاة محدداتها. كما أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في كونها من أوائل الدراسات المطبقة في البيئة المحلية –حسب علم الباحثين– التي تركز على استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، على الرغم من تنوع الدراسات التي سلطت الضوء على التعليم الشامل لمختلف الإعاقات، كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة المطيري (2019) والعتيبي (2019) اللتين استهدفتا التعرف إلى المعوقات في بيئة التعليم الشامل، وعليه فإن الدراسة الحالية قد تكون أكثر تركيزًا في مضمونها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، الذي يُشار إليه بأنه: "تجميع منتظم للبيانات المتعلقة بموضوع معين، في مدة زمنية معينة" (درويش، 2018، ص131). إذ تتماشى إجراءات هذا المنهج مع أهداف الدراسة الحالية المتمثلة في الكشف عن مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إضافةً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس، والخبرة، ونوع التعليم، والمستوى التعليمي، والدورات في مجال التعليم الشامل).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التعليم العام، ومعلمي ذوي اضطراب طيف التوحُّد، في مدارس التعليم العام المُلحق بها فصول الإدماج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة التَّعليمية الابتدائية في منطقة مكة المكرمة.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (78) معلمًا ومعلمة، ويمثل هذا العدد عينة عشوائي من مجتمع الدراسة، وجاء توزيعهم تبعًا لمتغير الجنس، ونوع التعليم، وسنوات الخبرة، والمؤهل التَّعليمي، والمستوى التعليمي، والدورات في مجال التعليم الشامل.

جدول (1): *توزيع عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات.*

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	38	48.7
	أنثى	40	51.3
نوع التعليم	معلمو التعليم عام	11	14.1
	معلمو التربية الخاصة (التوحد)	67	85.9
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	14	17.9
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	30	38.5
	10 سنوات فأكثر	34	43.6
المؤهل التعليمي	دبلوم	4	5.1
	بكالوريوس	57	73.1
	دراسات عليا (ماجستير/دكتوراة)	17	21.8
الإجابة تبعًا للدَّورات في مجال التعليم الشامل	نعم	34	43.6
	لا	44	56.4

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس مستوى استعداد معلمي اضطراب طيف التوحد لتطبيق التعليم الشامل وذلك لعدم توفر استبانات من هذا النوع.

بناء أداة الدراسة:

قام الباحثة بإعداد أداة الدراسة من خلال خطوتين:

١- الرجوع إلى الأدلة الإجرائية الصادرة من وزارة التعليم.

٢- الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة.

٣- تم الاطلاع والاستفادة من استبانات أخرى كدراسة (Humphrey & Symes,2013) ودراسة (Fox and Messiou 2004)

صُمِّمت استبانة تتضمن (22) فقرة على مدرج لكيرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، تم إعطاء درجة لكل فقرة كالآتي (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، محايد=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة=١)، وتتضمن المحاور الآتية: البعد الأول: الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل بواقع (11) فقرة، والبعد الثاني: كفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل بواقع (6) فقرات، والبعد الثالث: الدعم الإداري بواقع (5) فقرات. كما تتضمن قسمًا خاصًّا بالمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، والدورات في مجال التعليم الشامل.

الصدق والثبات:

تُحُقِّق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري عن طريق تحكيمها من قبل (7) من الخبراء، كما تُحُقِّق من صدق الاتساق الداخلي لها، وجدول (2) يوضح مؤشرات الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة. كما تُحُقِّق من ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ، والجدول (٣) يبين مؤشرات الثبات على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (30) من المعلمين المشاركين بالدراسة.

جدول (2): *مؤشرات الاتساق الداخلي لأبعاد* استبانة قياس مستوى استعداد معلمي اضطراب طيف التوحد لتطبيق التعليم الشامل.

الأبعاد	البنود	الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة
البعد الأول: الخلفيَّة المعرفيَّة عن التَّعليم الشامل	1	634**.	0.000
	2	646**.	0.000
	3	404**.	0.004
	4	705**.	0.000
	5	798**.	0.000
	6	794**.	0.000
	7	533**.	0.001
	8	701**.	0.000
	9	668**.	0.000
	10	795**.	0.000
	11	642**.	0.000
البعد الثاني: كفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل	1	694**.	0.000
	2	689**.	0.000
	3	932**.	0.000
	4	913**.	0.000
	5	759**.	0.000
	6	736**.	0.000
البعد الثالث: الدعم الإداري	1	411*.	0.024
	2	425*.	0.019
	3	734**.	0.000
	4	759**.	0.000
	5	604**.	0.000

** دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، *دالة عند (0.05).

جدول (3): *قياس الثبات من عينة استطلاعية حجمها (30).*

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
الخلفية المعرفية عن التَّعليم الشامل	11	%89.5
كفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل	6	%91
الدعم الإداري	5	%72.2
جميع البنود	22	%91

أساليب المعالجة الإحصائية:

للتَحَقُّق من أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمِعت، فقد استُخدِمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، الذي يرمز له اختصارًا بالرمز

(SPSS)إصدار رقم ٢٥، وفي ضوء ذلك حُدِّدت عدد من الإحصاءات والاختبارات الاستدلالية للتنظيم، واستُخلِصت النتائج، شمل ذلك معامل ألفا كرونباخ، والمتوسط الحسابي، إضافةً إلى استخدام الانحراف المعياري للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، واختبار "ت" لعينة واحدة بغرض التَّعميم من العينة إلى المجتمع، واختبار "ت" لعَيِّنَتَينِ مستقلَّتين؛ لمعرفة الفروق في مستويات استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والدورات في مجال التعليم الشامل، كذلك استخدام اختبار كروسكال، لمعرفة الفروق في مستويات استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيرَي: سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن الرئيس للدراسة السؤال: ما مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدِمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو الآتي:

جدول (٤): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة.*

البُعد	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية P.value	المستوى
كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل	78	4.05	665.	-0.95	0.345	متوسط
الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل	78	3.84	658.	1.91	0.060	متوسط
الدعم الإداري	78	3.88	613.	-0.37	0.713	متوسط
المتوسط العام	78	3.91	552.	-0.95	0.955	متوسط

يتَّضح من النتائج الموضحة أعلاه أن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لديهم استعداد لتطبيق التعليم الشامل بمتوسط (3.91 من 5)، على الرغم من أن نتائج أفراد العيِّنة قد أظهرت في بُعد كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل مستوى متوسطًا قيمته (4.05 من 5)، وأظهرت في بُعد الخلفية المعرفية عن التَّعليم الشامل مستوى متوسطًا قيمته (3.84 من 5)، وأظهرت في بُعد الدعم الإداري مستوى متوسطًا قيمته (3.88 من 5)؛ إلا أنَّه عندما اختُبِرت باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة اتَّضح أنها لا تختلف عن المتوسط العام (3.91

من 5)، وعليه يمكن التعميم بأنَّ مستوى جميع الأبعاد الثلاثة في مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة بمتوسط قيمته (3.91 من 5).

وفيما يأتي ترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة بمزيد من التفاصيل على النحو الآتي:

البُعد الأول- الخلفية المعرفية للتَّعليم الشامل:

جدول (5): *الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل اختبار "ت" (T-Test): لعينة واحدة (قيمة الاختبار= 3.91).*

الترتيب	البنود	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
	١. التعليم الشامل يزيد من تقبُّل طلبة التعليم العام لأقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد.	78	4.24	0.78	3.80	0.000	عالٍ
	٢. يكسب التعليم الشامل الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تطورًا في المهارات الاجتماعية.	78	4.22	0.75	3.63	0.001	عالٍ
	٣. لديَّ وعي بأحقِّية الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في الحصول على التعليم العام.	78	4.09	0.82	1.92	0.058	متوسط
	٤. التعليم الشامل له توقعات إيجابية على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	78	4.04	0.83	1.37	0.175	متوسط
	٥. أستخدم أساليب التواصل المناسبة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	78	3.94	0.86	0.27	0.791	متوسط
	٦. لديَّ المعرفة بتطور مهارات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد عند التعلم في بيئة التعليم الشامل.	78	3.67	1.03	-2.09	0.040	منخفض
	٧. لديَّ المعرفة بأهم التعديلات الصَّفية في بيئات التعلم الشامل.	78	3.63	0.93	-2.68	0.009	منخفض
	٨. لديَّ معرفة بقوانين الدولة التي تدعم فلسفة الإدماج الشامل.	78	3.63	0.95	-2.61	0.011	منخفض
	٩. لديَّ المعرفة باحتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد التعليمية في بيئات التعليم الشامل.	78	3.62	0.94	-2.76	0.007	منخفض
	١٠. لديَّ الإلمام بالوسائل التعليمية المناسبة في بيئات التعليم الشامل.	78	3.62	0.90	-2.89	0.005	منخفض
	١١. لديَّ المعرفة بطرق التقويم المستخدمة في بيئات التعليم الشامل.	78	3.55	0.92	-3.44	0.001	منخفض
	١٢. الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل.	78	3.84	658.	1.91	0.060	متوسط

يتبين من الجدول (5) أنَّ المتوسط الحسابي العام للبُعد: "الخلفية المعرفية عن التَّعليم الشامل"، بلغ (3.84)، وبمستوى متوسط، ويمكن تفسير حصول بُعد الخلفية المعرفية عن

التَّعليم الشامل على مستوى متوسط بقيمة (3.84 من 5) بأهمية معرفة المعلمين لما يحققه التعليم الشامل من أهداف إيجابية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتتفق هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (Humphrey & Symes,2013) والتي أظهرت امتلاك المعلمين للمعرفة والاتجاهات الإيجابية لفكرة الدمج الشامل للطلاب ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام مع أقرانهم طلبة التعليم العام.

البُعد الثاني- كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل:

جدول (6): *كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل اختبار "ت" (T-Test): لعينة واحدة (قيمة الاختبار= 3.91).*

الترتيب	البنود	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
	أشعر بالمسؤولية تجاه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في مدارس التعليم العام.	78	4.37	0.72	5.643	0.000	عالٍ
	أستطيع تعليم التَّعاون لدى طلبة التعليم العام حول أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحُّد.	78	4.10	0.82	2.086	0.040	عالٍ
	أستطيع التعامل مع اتجاهات طلبة التعليم العام السَّلبية نحو أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحُّد.	78	4.08	0.82	1.802	0.075	متوسط
	لديَّ القُدرة على تكييف أساليب التدريس لتُلائم الاحتياجات التعليمية المختلفة.	78	4.05	0.66	1.883	0.063	متوسط
	أستطيع تكييف منهاج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للاندماج مع أقرانهم طلبة التعليم العام.	78	3.87	0.84	-0.400	0.690	متوسط
	لديَّ القدرة على تقديم المساعدة لطلبة التعليم العام وذوي اضطراب طيف التوحد على حدٍّ سواء.	78	3.85	0.88	-0.638	0.525	متوسط
	كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل	78	4.05	665.	-0.95	0.345	متوسط

يتبيَّن من جدول (6) أنَّ المتوسط الحسابي للبُعد: "كفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل"، بلغ (4.05)، وبمستوى متوسط، ويُمكن تفسير حصول بُعد كفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل على مستوى متوسط بقيمة (4.05 من 5) بأهمية امتلاك المعلِّمين للخبرة النظرية والعلمية في التعليم الشامل قبل الشُّروع في تنفيذ البرنامج، ما يُكَوِّنُ اتجاهات

إيجابيَّة نحوه، وهذا ما تتفق عليه دراسة جتين وشاهان (2020) Cetin and Shahan في وجود علاقة إيجابية بين كفاءات المعلمين، ووجهات نظرهم حول التعليم الشامل، إذ إنَّ فاعلية المعلمين المحتملين للتعليم الشامل تتنبأ بآرائهم حول هذا النوع من التَّعليم.

البُعد الثالث– الدعم الإداري:

جدول (7): اختبار "ت" (T-Test): لعينة واحدة (قيمة الاختبار=3.91).

الترتيب	البنود	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
	توفير كل الخدمات المساندة لتطبيق التعليم الشامل.	78	4.17	0.93	2.43	0.017	عالٍ
	توفير الدورات التدريبية لمعلمي التعليم العام ومعلمي ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول التعليم الشامل.	78	4.03	1.15	0.89	0.378	متوسط
	مساعدة المعلمين على التغلب على العقبات التي تواجههم.	78	3.92	0.82	0.14	0.888	متوسط
	عقد الاجتماعات الدورية مع معلمي التعليم العام، ومعلمي ذوي اضطراب طيف التوحُّد.	78	3.92	1.14	0.10	0.919	متوسط
	رؤية وأهداف المدرسة توافق أهداف التعليم الشامل.	78	3.35	1.14	-4.38	0.000	منخفض
	الدعم الإداري	78	3.88	.613	-0.37	0.713	متوسط

يتبيَّن من جدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي للبُعد "الدعم الإداري" بلغ (3.88)، ويمكن تفسير حصول بُعد الدَّعم الإداري على مستوى متوسط قيمته (3.88 من 5)، بأنه يعد من أهم الأسباب التي قد تُسهم في تنمية استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل، إذ يحقِّق الدَّعم الإداري فرصة لتنمية المهنية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد فيما يخص التعليم الشامل، كذلك توفير فرصة لمعلمي التعليم العام باكتساب العديد من الخبرات المختلفة، وتتفق هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة هاربر Harper (2017) بأنَّ المعلمين ينظرون إلى الدعم الإداري في المدارس المُطبِّقة للتعليم الشامل على أنه من أكثر العوامل الإيجابية في التعليم الشامل، ودراسة نوكو وآخرين Nwoko et al. (2019)، إذ أشار المعلمون إلى أهمية الدعم الإداري والموارد البشرية والتدريب المنتظم في أثناء الخدمة عند العمل في بيئات التعليم الشامل.

أولًا- فيما يتعلق بالإجابة على الفرض الأول:

ما دلالة الفروق في مستوى في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير الجنس؟

جدول (8): اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	Mean	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية P.value
الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل	ذكر	38	3.84	0.01	0.99
	أنثى	40	3.84		
كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل	ذكر	38	4.01	-0.52	0.61
	أنثى	40	4.09		
الدعم الإداري	ذكر	38	3.92	0.48	0.635
	أنثى	40	3.84		
المتوسط العام استعداد المعلمين	ذكر	38	3.91	-0.01	0.992
	أنثى	40	3.91		

يتبين من جدول (8) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد تبعًا لمتغير الجنس في المتوسط العام، وفي جميع الأبعاد: (الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل، وكفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل، والدعم الإداري) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فإنَّ الجنس ليس له تأثير في عملية استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

وقد اتَّفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المالكي (2021) التي دلَّت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدِّراسة نحو أدوار معلمي الصُّم وضعاف السَّمع ضمن برنامج التعليم الشامل، وفقًا لمتغير الجنس، وأظهرت نتائج دراسة ليونارد وسميث Leonard and Smyth (2020) عدم تأثير الجنس في مواقف المعلمين تجاه الإدماج ذوي اضطراب طيف التوحد، كذلك نتائج دراسة القحطاني (2019) التي دلَّت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل في المنطقة الشرقية؛ تبعًا لمتغير الجنس، ودراسة المزيرعي (2018) التي جاءت نتائجها تثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول توقعات المعلِّمين نحو تطبيق التعليم الشامل على الطلاب الصم وضِعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض

تبعًا لمتغيِّر الجنس، كذلك دراسة سيساي (2018) Sesay التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المطيري (2019) التي دلَّت على وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة لمعوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام، والمعلم المساعد، ومعلم التربية الخاصة، تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ثانيًا- فيما يتعلق بالإجابة على الفرض الثاني:

ما دلالة الفروق في مستوى في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير سنوات الخبرة؟

جدول (9): *اختبار كروسكال-واليس لمعرفة الفروق تبعًا لمتغير الخبرة.*

الأبعاد	سنوات الخبرة	حجم العينة	رتبة المتوسط	قيمة كروسكال-واليس Kruskal-Wallis H	القيمة الاحتمالية
الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل	أقل من 5 سنوات	14	39.25	0.492	0.781
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	30	37.45		
	10 سنوات فأكثر	34	41.41		
كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل	أقل من 5 سنوات	14	40.82	0.47	0.789
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	30	37.30		
	10 سنوات فأكثر	34	40.90		
الدعم الإداري	أقل من 5 سنوات	14	37.57	2.049	0.359
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	30	35.77		
	10 سنوات فأكثر	34	43.59		
المتوسط العام	أقل من 5 سنوات	14	38.61	0.887	0.642
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	30	36.90		
	10 سنوات فأكثر	34	42.16		

يتبين من جدول (9) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في المتوسط العام وفي جميع الأبعاد: (الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل، وكفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل، والدعم الإداري) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فإن الخبرة ليس لها تأثير في عملية استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (2021) من عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الصُّم وضعاف السمع ضمن برنامج التعليم الشامل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة ليونارد وسميث Leonard and Smyth (2020) التي أشارت نتائجها إلى عدم تأثير سنوات الخبرة في مواقف المعلمين تجاه إدماج ذوي اضطراب طيف التوحد، كذلك اتفقت مع ما دلَّت عليه دراسة الجميعي (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسط عينة الدراسة في تصوراتهن نحو التعليم الشامل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، كذلك ما جاء في دراسة سيساي Sesay (2018) من عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القحطاني (2019)، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تراوحت خبرتهم من (6) إلى (10) سنوات.

ثالثًا- فيما يتعلق بالإجابة على الفرض الثالث:

ما دلالة الفروق في مستوى في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير التخصص؟

جدول (10): *اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعًا لمتغير التخصص.*

	اختبار التوزيع باختلاف المحاور	القيمة الاحتمالية	القرار
1	هل يختلف توزيع محور المعرف باختلاف التخصص (تعليم عام، تربية خاصة) (توحد)؟	0.719	لا يوجد اختلاف، لأن القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05)
2	هل يختلف توزيع محور الاستعداد باختلاف التخصص (تعليم عام، تربية خاصة) (توحد)؟	0.948	لا يوجد اختلاف، لأن القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05)
3	هل يختلف توزيع محور الدعم باختلاف التخصص (تعليم عام، تربية خاصة) (توحد)؟	0.812	لا يوجد اختلاف، لأن القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05)
4	هل يختلف توزيع المتوسط العام للاستعداد باختلاف التخصص (تعليم عام، تربية خاصة) (توحد)؟	0.757	لا يوجد اختلاف، لأن القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05)

يتبين من جدول (10) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير التخصص: (تعليم عام، تربية خاصة) في المتوسط العام، وفي جميع الأبعاد: (الخلفية المعرفية عن التعليم

الشامل، وكفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل، والدَّعم الإداري) عند مستوى دلالة (0.05). وعليه فإن نوع التعليم ليس له تأثير في عملية استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المطيري (2019) التي جاء فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة لمعوقات التعليم الشامل تبعًا لنوع التعليم لصالح معلمي التربية الخاصة، ودراسة القحطاني (2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في استعداد عينة الدراسة تبعًا لمتغير نوع التعليم لصالح معلمي التربية الخاصة، ودراسة المزيرعي (2018) التي جاء فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل على الطلاب الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقًا لمتغير نوع التعليم لصالح معلمي التعليم العام.

رابعًا- فيما يتعلق بالإجابة على الفرض الرابع:

ما دلالة الفروق في مستوى في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد تبعًا لمتغير المستوى التعليمي؟

جدول (11): *اختبار كروسكال -واليس لمعرفة الفروق تبعًا لمتغير المستوى التعليمي.*

الأبعاد	سنوات الخبرة	حجم العينة	رتبة المتوسط	قيمة كروسكال-واليس Kruskal-Wallis H	القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة)
الخلفية المعرفية عن التَّعليم الشامل	دبلوم	4	32.63	0.514	0.773
	بكالوريوس	57	40.38		
	دراسات عليا (ماجستير/دكتوراه	17	38.18		
كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل	دبلوم	4	29.88	1.819	0.403
	بكالوريوس	57	41.46		
	دراسات عليا (ماجستير/دكتوراة)	17	35.18		
الدعم الإداري	دبلوم	4	27.63	2.184	0.335
	بكالوريوس	57	41.58		
	دراسات عليا (ماجستير/دكتوراة)	17	35.32		
المتوسط العام	دبلوم	4	30.38	1.466	0.481
	بكالوريوس	57	41.26		

يتبين من جدول (11) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير المستوى التعليمي

في المتوسط العام، وفي جميع الأبعاد: (الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل، وكفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل، والدعم الإداري) عند مستوى دلالة (0.05)، ما يُشير إلى وجود اتفاق تام بين المشاركين باختلاف فئات المستوى التعليمي تجاه استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

وقد اتَّفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المالكي (2021) التي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الصم وضعاف السمع ضمن برامج التعليم الشامل وفقًا لمتغيِّر المؤهل التعليمي، ودراسة الجميعي (2019) التي دلَّت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي، وكما جاء في دراسة سيساي (2018) Sesay التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المستوى التعليمي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المطيري (2019) التي دلَّت على وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل تبعًا لمتغير المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس، ودراسة القحطاني (2019) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانات المعلم) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يملكون مؤهل دراسات عليا.

خامسًا- الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس:

ما دلالة الفروق في مستوى في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير الدورات في مجال التعليم الشامل؟

جدول (12): *اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعًا لمتغير الدورات في مجال التعليم الشامل.*

الأبعاد	هل خضعتَ لدورات في مجال التربية الخاصة؟	حجم العينة	الوسط الحسابي	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	القرار
الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل	نعم	34	4.1	3.11	0.003	يوجد اختلاف لمصلحة (نعم)، لأن القيمة الاحتمالية أقل من (0.05).
كفاءات المعلمين في بيئة التعلم الشامل	لا	44	3.6	1.99	0.049	يوجد اختلاف لمصلحة (نعم)، لأن القيمة الاحتمالية أقل من (0.05).
	نعم	34	4.2			
	لا	44	3.9			
الدعم الإداري	نعم	34	4.0	1.15	0.253	لا يوجد اختلاف لمصلحة (نعم)، لأن القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05).
	لا	44	3.8			
المتوسّط العام	نعم	34	4.1	2.63	0.0.10	يوجد اختلاف لمصلحة (نعم)، لأن القيمة الاحتمالية أقل من (0.05).
	لا	44	3.8			

يتبين من جدول (12) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد تبعًا لمتغير الدورات في مجال التَّعليم الشامل على المستوى المتوسط العام لاستعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وعلى مستوى الأبعاد ما عدا بُعد الدعم الإداري عند مستوى دلالة (0.05)، ما يشير إلى وجود اختلاف تام بين من قال: "نعم"، وبين من قال: "لا"، تجاه إخضاعه لدورات في مجال التعليم الشامل، وهذه النتيجة توضِّح تأثير إخضاع المعلمين لدورات في مجال التعليم الشامل، ويفسر الباحثان ذلك بأهمية الدورات التدريبية في استعداد المعلمين واتجاهاتهم، كما أنها تُحقِّق الاستفادة القصوى من أحدث الخبرات والتطورات في برامج التعليم الشامل وإلمامهم بفاعلية وكفاءة أكبر، كذلك الإلمام بالبنود المتعلِّقة بأدوار المعلمين في بيئة التعليم الشامل.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المالكي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الصم وضعاف السمع ضمن برامج التعليم الشامل وفقًا لمتغير الدَّورات التدريبية في التعليم الشامل، كذلك دراسة العتيبي (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع المعوقات باختلاف متغيِّر الدورات التدريبية.

التوصيات:

- **ضرورة تدريب المعلمين على استخدام أساليب التواصل المناسبة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.**
- **العمل على تضمين برامج للمعلمين تستهدف معرفتهم بأهم التَّعديلات الصَّفية في بيئات التعليم الشامل.**
- **سد الفجوة بين نتائج البحوث والميدان التربوي بإعداد دورات تدريبية تستهدف توعية المعلمين بقوانين الدولة التي تدعم فلسفة الإدماج الشامل.**
- **أهمية معرفة المعلمين باحتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد التعليمية في بيئات التعليم الشامل.**
- **إعداد المعلمين، وتثقيفهم بأهم الوسائل التعليمية المناسبة في بيئات التعليم الشامل.**
- **أهمية العمل على تدريب المعلمين على أحدث طرق التقويم المستخدمة في بيئات التعليم الشامل.**
- **إدراج دورات تدريبية تستهدف مشاركة المعلمين للتخطيط، أو التدريس في آن واحد، ومعالجة الصعوبة التي يواجهها المعلم عند العمل ضمن فريق.**
- **إجراء المزيد من البحوث المستقبلية التي تتناول المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

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

باعثمان، شروق طلال (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6 (24)، 135-165.

برنامج تطوير (2012). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم. وزارة التربية والتعليم.

الجميعي، وعد علي (2019). تصورات معلِّمات الطالبات الصُّم حول التعليم الشامل. المجلة السُّعودية للتربية الخاصة، (11)، 103-133.

الحلوان، معاذ بن فهد عبد العزيز عبد الله محمد (2021). التعليم الشامل: الفلسفة المثلى والأحدث في تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقات. المجلة العربية للتربية النوعي، 5 (16) 397-434.

خليل، محمد بيومي (2017). المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية كما يدركها المعلمون. مجلة التربية الخاصة، 20، 361-384.

درويش، محمود أحمد (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الدليل التطبيقي (1438). التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. شركة تطوير للخدمات التعليمية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

دليل التنمية المهنية (1438). التَّعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. شركة تطوير للخدمات التعليمية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصمادي، أريج، الزريقات، إبراهيم (2020). درجة معرفة معلمي اضطراب طيف التوحُّد بالممارسات المستندة إلى الأدلة العلمية بالأردن. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 9(58)، 4-78.

طلافحة، عبد الحميد حسن. (2018). المشكلات التي تواجه معلم الصَّف العادي في صفوف الدمج. مجلة القراءة والمعرفة. (20)، 3-80.

العتيبي، أمل محمد (2019). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. مجلد التربية الخاصة والتأهيل، 9(30)، 42-81.

العواد، هيا (2016). مشروع التعليم الشامل للتربية الخاصة.
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/talimtarbiakhasa.aspx

القحطاني، نوره حامد (2019). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (9)، 70-83.

القريني، تركي (2016، مايو 27). التعليم الشامل الرؤية الجديدة. صحيفة الجزيرة. https://www.al-jazirah.com/2016/20160527/ln39.htm

المالكي، سلطان بن سعيد (2021). أدوار معلمي الصُّم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل. المجلة العربية لعلوم العربية الإعاقة والموهبة. (15)، 263-320.

المزيرعي، يزيد (2018). توقُّعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصُّم وضعاف السَّمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز. الرياض.

المطيري، هادي. (2019). معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، (9)، 570-615.

المقيطيب، إيمان إبراهيم (2018). دور الشَّراكة الأسرية في تفعيل التَّعليم الشامل: طرق التفعيل-المعوقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24)، 31-59.

المراجع الأجنبية:

Ahsan, t., & sharma, u. (2018). *pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in bangladesh*: inclusion in bangladesh. *british journal of special education, 45*(1), 81-97.

Al-hiary, g. m., & migdady, y. m. (2019). *pre-service special education teachers' knowledge about autism*. stanisław juszczyk, 55(1), 277-289.

American psychiatric association. (2013). *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://www.appi.org/products/dsm.

Butakor, p. k., ampadu, e., & suleiman, s. j. (2020). *analysis of ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. international journal of inclusive education*, *24*(11), 1237-1252.

Center for disease control and prevention. (2019). autism spectrum disorder experiences to youths with disabilities, *human kinetics journals*, *22*(2). https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html.

Cetin, m., & sahan, h. h. (2020). *determining the competency leveles and views of prospective teachers concerning inclusive education nractices*. *necatibey faculty of education electronic journal of science & mathematics education*, *14*(2).

Faiza, a, aneeka, z & tayyaba, n (2016). *footstep towards inclusive education. journal of education and practice*, *7*(10), 48-52.

Grimes, p. (2013). *considering the continuing development of inclusive teachers: a case study from bangkok, thailand. european journal of special needs education, 28(2), 187-202*.

Harper, D. L. (2017*). The peripheral factors of inclusive education and teacher self-efficacy* (Doctoral dissertation, Concordia University (Oregon)).

Humphrey, n., & symes, w. (2013). *inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools*: teacher attitudes, experience and knowledge. international journal of inclusive education, 17(1), 32-46.

Hayes, a., turnbull, a., and moran, n. (2018). *universal design for learning to help all children read: promoting literacy for learners with disabilities* (first edition). washington, d.c.: usaid.

Hong, s., hoon ryoo, j., lee, m., noh, j., & shin, j. (2020). *the mediation effect of preservice teacher attitude toward inclusion for students with autism in south korea*: a structural equation modelling approach. *international journal of inclusive education*, *24*(1), 15-32.

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*(2), 159-177.

Khalil1&2, a. i., salman, a., helabi, r., & khalid, m. (2020). *teachers' knowledge and opinions toward integrating children with autism spectrum disorder in mainstream primary school in jeddah, saudi arabia saudi journal of humanities and social sciences*, *5*(6), 282-293.

Leonard, n. m., & smyth, s. (2020). *does training matter? exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in ireland. international journal of inclusive education*, 1-15.

Magnússon, g., göransson, k., & lindqvist, g. (2019). *contextualizing inclusive education in educational policy: the case of sweden*. *nordic journal of studies in educational policy*, *5*(2), 67-77.

Nwoko, j. c., crowe, m. j., malau-aduli, a. e., & malau-aduli, b. s. (2019). *exploring private school teachers' perspectives on inclusive education*: a case study *international journal of inclusive education*, 1-16.

Salend, s. j. (2015). creating inclusive classrooms: effective, differentiated and reflective practices. pearson.

Sesay, c. (2018). *teachers' perceptions and attitudes towards inclusive education in sierra leone*.

United nations educational, scientific and cultural organization (unesco). (2020). global education monitoring report 2020: *inclusion and education: all means all*.

World health organization (2019). autism spectrum disorders *(key facts)*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders.