مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

ساره بن عمار

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

مستخلص الدّراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، حيث إنه بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، العاملين في مراكز ومعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض ، وتم اعداد استبانة من قبل الباحثة واعتمدت على المنهج الوصفي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة وفق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for Social Sciences)وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت وفقاً لمعيار الوزن النسبي بمستوى مرتفع. وأوضحت نتائج الدراسة كذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وسنوات الخبرة، والفئة التي يتعامل معها المعلم، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين مؤهلي البكالوريوس والدراسات العليا وكانت هذه الفروق لصالح مؤهل الدراسات العليا، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع البرنامج وكانت الفروق لصالح برنامج (معهد/مركز). وفي ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، التربية الخاصة، كفايات معلمي التربية الخاصة في التعليم الشامل

Evaluating the competencies needed for inclusive Education: Perspectives of Special Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia

Sara Binammar
Associate professor, Department of Special Education, College of Education, Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract

The current study aims to assess the level of competencies required for inclusive education from the perspective of special education teachers. Utilizing the relative weight criterion, a questionnaire was prepared by the researcher and relied on the descriptive approach, and the appropriate statistical methods were used to answer the study questions according to the Statistical Package for Social Sciences program. the results revealed that the competencies necessary for inclusive education were deemed to be of high importance. This suggests that special education teachers view these competencies as essential for effectively implementing inclusive education practices. Moreover, no statistically significant differences were found in the total score based on the teachers' gender, years of experience, or the category of students they work with. This indicates that these factors do not significantly impact the perceived importance of competencies for inclusive education. However, a notable distinction was observed between those holding a bachelor's degree and those with a postgraduate degree, with the latter exhibiting higher levels of competency. This suggests that higher levels of education may be associated with a greater understanding and appreciation of the competencies required for inclusive education. Additionally, significant differences were observed in the total score based on the type of program, with teachers in institutes or centers demonstrating higher levels of competency. This may indicate that the type of the program in which teachers work can influence their perceptions of the

importance of competencies for inclusive education. Additionally, in the light of the theoretical framework, the results of previous studies and the results of the current study, some recommendations and research proposals were presented.

Keywords: Comprehensive Education, competencies, Special Education teachers

مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

ساره بن عمار

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

- **مقدمة الدّراسة:**

سلطت عديد من أدبيات التربية الخاصة الضوء على التحديات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة كما أشارت إلى عديد من الخيارات التربوية المقدمة لهم، مشيرة إلى مجموعة من المفاهيم كالدمج والعزل والبيئات الأقل تقيدا وأخيرا التعليم الشامل. دوليا، يعد مصطلح التعليم الشامل أحدث برامج الرعاية التربوية في مجال تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث أشارت اليونسكو الى أن التعليم الشامل هو ممارسة فعلية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التربوية. وتم تسليط الضوء على مفهوم التعليم الشامل في إطار العمل، بشأن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ١٩٩٤، والذي ينص على أنه يتم حث جميع الحكومات على "تبني مبدأ التعليم الشامل باعتباره قانونًا أو سياسة، مع إلحاق جميع الأطفال بالمدارس العادية ما لم تكن هناك أسباب قاهرة تمنع ذلك". في عام 2005عرفت اليونسكو(UNESCO, 2021) التعليم الشامل على أنه عملية من الاستجابة للاحتياجات الفردية المختلفة لكل المتعلمين من خلال الحرص على زيادة المشاركة والحضور في كل أماكن التعلم، المناسبات الثقافية والمجتمع والتقليل قدر المستطاع من العزل التربوي. كذلك، يشير جلاسر (Glasser ,٢٠٠٠) إلى أن التعليم الشامل هو نفسه التعليم الهادف الموجه للجميع ، والذي يهدف إلي التقبل الكامل لجميع الطلاب بمن فيهم ذوي الإعاقة، في الصفوف الدراسية للمدرسة العادية، الأمر الذي يعمق من شعور هؤلاء الطلاب بالانتماء. ويشير تقرير إطار المنهج الوطني NCF (٢٠٠٥) إلى أنه من خلال التعليم الشامل يتمكن جميع المتعلمين من ذوي الإعاقة أو من غير ذوي الإعاقة التعلم معًا، سواء في بيئات التعلم العادية قبل سن المدرسة، أو البيئات التربوية المجتمعية، شريطة وجود شبكة

مناسبة من خدمات الدعم. أيضاً، ترى كل من (Ramadevi ,2013 & Kusuma) أن التعليم الشامل يتبنى نهجًا مترابطًا، ولديه استراتيجية لتقديم فرص متكافئة وسياسات متنوعة، ويشمل المؤسسة بأكملها، ويلبي احتياجات الطلاب، ويجمع بين التفكير المنتظم ومراجعة وصقل الاستراتيجيات والأساليب التي تضمن المشاركة النشطة للطلاب ذوي الإعاقة.

ومحليا، تعد تربية وتعليم ذوي الإعاقة ركيزة أساسية في الرؤية المستقبلية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، وعليه، تزايد الاهتمام السعودي في تقديم التعليم الشامل لجميع الطلاب وعلى وجه الخصوص ذوي الإعاقة (Aldabas, 2015) ،حيث قامت وزارة التعليم بتطبيق التعليم الشامل في ست مدارس نموذجية وذلك استجابة للتوجيه معالي الوزير بتجهيز مدارس التعليم العام الشامل وتم تدريب معلمي ومشرفي التربية الخاصة بالتعاون مع خبراء مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children CEC) .من الجدير بالذكر أن مجلس الأطفال الاستثنائيين(CEC)يقدم مجموعة من المعايير المهنية التي من شأنها رفع كفايات معلمي التربية الخاصة في المهام المختلفة ليكونوا مؤهلين بشكل أفضل للتعامل بفعالية مع المواقف التي قد تحدث أثناء تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وتوفير أفضل البيئات التعليمية الشاملة (Binammar,S , 2020).

استناداً لما سبق، من الجدير بالذكر إلى أن تقديم خدمات التعليم الشامل يحتم أهمية إعداد وتأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة لتزويدهم بالكفايات الشخصية والمعرفية -العلمية اللازمة التي تمكنهم من تقديم تلك الخدمات بشكل فاعل. في هذا السياق، أشار (Heng & Tam,2006) إلى ضرورة اكتساب معلمي التربية الخاصة المعارف والمهارات اللازمة لمساعدة جميع الطلاب ذوي الاعاقة باختلاف قدراتهم على تحقيق معايير أكاديمية أفضل. في نفس السياق أيضاً، أكد العثمان (2018) إلى أن التعرف على الكفايات اللازمة للمعلمين يعد أمرا جوهري في كيفية التعامل مع

الأشخاص ذوي الإعاقة وذلك من خلال صياغة التوصيات التي من الممكن أن تساهم في تطوير مهارات وكفايات المعلمين المقدمين لتلك الخدمات. كذلك، أشار (Henry & Namhla, 2020) إلى أن التعرف على كفايات ومهارات معلمي التعليم الشامل تعد خطوة استباقية أساسية قبل الشروع في تطبيقه. أيضا ذكر (Kurth et al., 2020) إلى أن تحديد ومعرفة الكفايات والمهارات اللازمة لمقدمي الخدمات التعليمة والتربوية والاجتماعية (معلمي التربية الخاصة) للأشخاص ذوي الإعاقة وتدريبهم عليها قبل وأثناء الخدمة يعد من أبرز العوامل المساهمة في نجاح التعليم الشامل.

- **مشكلة الدّراسة:**

في ظل الاهتمام المتزايد من قبل وزارة التعليم في تبني إعادة تأهيل واعداد معلمي التربية الخاصة وتطوير مهاراتهم بشكل يحقق معنى الشمولية والقدرة على التعامل مع جميع فئات الإعاقة، وبغض النظر عن الاهتمام البحثي العالمي والمحلي لمحاولة تعريف التعليم الشامل وكيفية تطبيقه، إلا أن ما ينبغي أن يسبقه حقيقةً هو الاهتمام بمعرفة مستوى كفايات المعلمين المقدمين لتك الخدمات. يعد مدى توافر الكفايات لدى معلمي التربية الخاصة عنصرا جوهريا يترتب عليه وأداء المعلم لوظيفته بصورة فعالة وجودة تقديم الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. ولذا فمن الأهمية تحديد وحصر الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الشامل والتعرف على جوانب القصور والعمل على تطويرها. وبعد الاطلاع على الدراسات الأدبية، وبالرغم من وجود العديد من الأدبيات العالمية التي تناولت أهمية تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، إلا أنه بالرغم من ذلك تبين وجود قلة عدد الدراسات العربية التي تناولت أهمية الكشف على الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الشامل (الكفايات الشخصية، والكفايات المعرفية -العلمية) من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بشكل عام ،وبشكل خاص في المملكة العربية السعودية. وتتحدد مشكلة الدّراسة بمحاولة التعرف على

الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في مدينة الرياض، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعْزى لمتغير جنس المعلم؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعْزى لمتغير المؤهل العلمي؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعْزى لمتغير سنوات الخبرة؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعْزى لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلم؟

٦- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعْزى لمتغير نوع البرنامج؟

- **أهداف الدّراسة**

١- التعرف على أبرز الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

٢- الكشف عما إذا كان هناك فروق في تصور معلمي التربية الخاصة حول مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل وفقاً لجنس المعلم (ذكور، إناث).

٣- الكشف عما إذا كان هناك فروق في تصور معلمي التربية الخاصة حول مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل وفقاً للمؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا).

٤- الكشف عما إذا كان هناك فروق في تصور معلمي التربية الخاصة حول مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل وفقاً لسنوات الخبرة (من سنة إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ إلى ١٥ سنة ، أكثر من ١٥ سنة فأكثر).

٥- الكشف عما إذا كان هناك فروق في تصور معلمي التربية الخاصة حول مستوى الكفايات اللازمة الأدائية للتعليم الشامل وفقاً للفئة التي يتعامل معها المعلم (صعوبات التعلم، إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد، إعاقة سمعية، اضطراب ضعف الانتباه، إعاقة متعددة).

٦- الكشف عما إذا كان هناك فروق في تصور معلمي التربية الخاصة حول مستوى الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل وفقاً لنوع البرنامج (مركز/ معهد، برنامج دمج).

- **أهمية الدّراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- **الأهمية النظرية:**

١- تعد هذه الدراسة من الدراسات الهامة والقليلة في حدود علم الباحثة الّتي تتناول الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، الأمر الذي قد يسهم في توفير المعلومات والبيانات النظرية المبنية على نتائج دراسات ميدانية من خلال مقارنتها بالمعايير العالمية.

٢- الإسهام النظري في الوصول إلى قائمة بالكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل، التي تسهم بدورها في توجيه انتباه التربويين نحو أفضل الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل بناء على النتائج والتوصيات التي سيوصى بها في هذه الدراسة.

- **الأهمية التطبيقية:**

١- إن النتائج التي ستخرج بها الدراسة مستقبلاً، ستفيد في توجيه عمل معلمي التربية الخاصة نحو أفضل الممارسات المتعلقة بالكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل.

٢- يتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة المسؤولون عن تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، حيث إنها تزودهم بأبرز بالكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل الواجب مراعاتها.

٣- تأتي الدراسة الحالية تعزيزاً لتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي ركزت على أهمية الاستفادة العملية من المعايير الدولية والعالمية في كافة المجالات.

- **مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الاجرائية**

1 - التعليم الشامل

عرّف (Sannen et al., 2021) التعليم الشامل على أنه دمج وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العادين في فصول التعليم العام من خلال تحسين البيئة التعليمية وتكيفيها مع الاحتياجات والفروقات الفردية للمتعلمين وذلك بهدف تضمين الطلاب ذوي الإعاقة مكانياً واجتماعياً واكاديمياً. وفي هذه الدراسة، يُعرف التعليم الشامل إجرائياً بأنه تعليم جميع الطلاب ذوي الإعاقة طوال الوقت مع أقرانهم العادين في فصول التعليم العام من خلال تحسين وتكييف البيئة التعليمية مع مختلف الاحتياجات الفردية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة.

2 -كفايات معلمي التربية الخاصة في التعليم الشامل

تناولت عديد من الدراسات الأدبية (Spratt, 2013; Vaughn & Agbenyage & Deku, 2011; Florian & Bos,2012)وكذلك الهيئات

التي تشارك في تعليم الأطفال ذوي الاعاقة (على سبيل المثال، مجلس الأطفال الاستثنائيين CEC-Council for Exceptional Children-) بعض الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة لتحقيق التعليم الشامل الفعال للأطفال ذوي الإعاقة والاستفادة من التعليم في الفصول الدراسية العادية، والتي تتضمن الكفايات المعرفية والمهارات الخاصة باستراتيجيات التدريس والأساليب التي تلبي احتياجات جميع الأطفال في الفصول الدراسية العادية (Ainscow & Goldrick, 2010; Florian,2009; Hornby,2010). في هذا السياق أصدر مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC,2015) مجموعة من المعايير والمبادئ التوجيهية للإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة اللازمة للتعليم الشامل، وهي: (١) التقييم؛ (٢) معرفة محتوى المنهج الدراسي؛ (٣) البرامج والخدمات والنتائج؛ (٤) البحث والاستقصاء؛ (٥) القيادة والسياسة؛ (٦) الممارسة المهنية والأخلاقية؛ و (٧) التعاون. وفي هذه الدراسة، تعرف كفايات معلمي التربية الخاصة -في التعليم الشامل - إجرائياً، على أنها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الواجب امتلاكها من قبل معلمي التربية الخاصة وتشمل (الكفايات الشخصية، والكفايات المعرفية -العلمية) بهدف تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.

- **حدود الدّراسة:**

تحددت الدراسة الحالية بـما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على أبرز الكفايات الأدائية اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والمتعلقة بالكفايات الشخصية، والكفايات المعرفية (العلمية)، والكفايات التدريسية.
- الحدود البشرية: تشمل عينة من معلمي ومعلمات (صعوبات التعلم، والإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد، والإعاقة السمعية، واضطراب ضعف الانتباه، والإعاقة المتعددة).

- الحدود المكانية: تحددت عينة الدراسة في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق الدراسة عبر ارسال رابط الكتروني للاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١

- **الإطار النظري:**

1 - التعليم الشامل

أشارت اتفاقية (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994) **إلى أن التعليم الشامل يشير إلى مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة من إمكانية الوصول إلى المدارس العادية في فصول التعليم العام والتي يجب أن تستوعبهم ضمن منهج تعليمي شامل يركز على كل طالب، ويكون قادر على تلبية الاحتياجات الفردية المختلفة لهؤلاء الطلاب. تجدر الإشارة إلى أن هذا المصطلح تم تناوله في عديد من الدراسات الأدبية، والتي أكدت على التعليم الشامل يشير إلى دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرناهم العددين في نفس الفصول (فصول التعليم العام) وتعليمهم معًا لتحقيق النتائج التعليمية المناسبة لجميع الطلاب وتحقيق التكامل والاندماج مع المجتمع (Ali& Jelas, 2006; Browder &Coopwe-Duffy, 2003; Kurth et al., 2015).**

2 - الكفايات

تتعدد التعريفات التي تناولت مصطلح الكفايات وهذا التنوع أمر اً ليس بمستغرب وذلك نظرا لتعدد وجهات النظر التي تتناول هذا المفهوم. أشار (Deakin-Crick, 2008) إلى أن الكفايات عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المُحققة لهدف ما في مجال معين. كما أشارت الحارثي (1993) إلى أن الكفايات هي عبارة مجموعة معارف ومهارات متعددة ينبغي أن يمتلكها المعلمين ليتسنى لهم تطبيقها بفعالية أثناء التدريس وعادة ما يتم اكتسابها أثناء مرحلة الاعداد والتهيئة (مرحلة

البكالوريوس) وأثناء مرحلة التدريب وهم على رأس العمل. كما عرف العثمان (2018)الكفايات على أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الواجب توفرها امتلاكها وممارستها من قبل المعلم في المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

3 - كفايات معلمي التربية الخاصة في التعليم الشامل

ظهرت برامج اعداد المعلم القائم على الكفايات (Education Teachers based Competency Performance) نتيجة التركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجانب المهاري في برامج اعداد المعلم التقليدية .تتبنى هذه البرامج التركيز على الكفايات والمهارات والتي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب وتطوير أداء المعلمين (Al-Othman, 2018). تناولت العديد من الأدبيات تحديد الكفايات والمهارات الواجب توفرها في معلمي التعليم الشامل - معلمي التربية الخاصة - للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. في هذا السياق، أشار (Semuyiga, 2016) إلى أهمية معرفة معلمي التربية الخاصة للخصائص المُحددة حول جميع أنواع الإعاقات، ومنهجيات واستراتيجيات التدريس التي من شأنها خلق بيئة محفزة للتعلم. كما أ كد Mastropieri and Scruggs (2017) إلى ضرورة امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفايات التالية: القدرة على التخطيط لتغطية المنهج ومراعاة الفروقات الفردية بين الطلاب ذوي الاعاقة، القدرة على التعرف على طرق التقييم، القدرة على استخدام معلومات التقييم وتوظيفها بالشكل الصحيح، القدرة على اتخاذ قرارات بشأن الدمج والتخطيط والتدريس وتطوير المناهج. كذلك أشار كل من (Ramadevi & Kusuma ,2013) عن الكفايات التي يحتاج إليها معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ليكونوا معلمين شاملين أكفاء؛ وهي كالتالي:

١- القدرة على حل المشكلة، وتقييم المهارات التي يحتاجها الطالب بشكل غير رسمي، بدلاً من الاعتماد -فقط- على المناهج الدراسية الموحدة أو القياسية.

٢- القدرة على الاستفادة من الاهتمامات الفردية للأطفال، واستخدام الدافع الداخلي لتطوير المهارات اللازمة.
٣- القدرة على وضع تقييمات مناسبة للطلاب.
٤- القدرة على وضع التوقعات المناسبة لكل طالب.
٥- القدرة على تحديد طريقة تعديل المهام للطلاب، وتصميم الأنشطة الصفية بمستويات عديدة يشارك فيها جميع الطلاب.
٦- القدرة على تعلم طريقة تقدير جميع أنواع المهارات التي يأتي بها الطلاب إلى الصف، وليس المهارات الأكاديمية فقط.
٧- القدرة على تحقيق النجاح اليومي لجميع الطلاب.

أيضا أكد (branch, 1990) إلى ضرورة امتلاك معلمي التربية الخاصة العديد من الكفايات في عدة مجالات كالكفايات الشخصية والمهنية والقدرة على التخطيط وتقديم خدمات التدريس للطلاب ذوي الاعاقة ومهارات التعامل مع الآخرين. في نفس السياق، أكد (Fisher ,2003) إلى ضرورة اكتساب معلمي التعليم الشامل إلى القدرة على العمل الجماعي والتدريس القدرة على توظيف التكنولوجيا المساعدة، القدرة على استخدام استراتيجيات الدعم السلوكي الإيجابي، القدرة على تقديم الدعم الشخصي لذوي الإعاقة ، القدرة على تعليم القراءة والكتابة والمحتوى.

- **الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة سالم وعثمان وعيسى (٢٠١٢) إلى تحديد الكفايات المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في مسارات الإعاقة العقلية والسمعية وذوي صعوبات التعلم وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفايات المهنية والأدائية والمعرفية كانت متوسطة أما مستوى الكفايات الوجدانية كانت عالية وتوصلت نتائج الدراسة الحالية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للنوع والتخصص، وسنوات الخبرة.

وأجرت Alfaiz (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد كفاءات المعلمين في التعامل مع الطلاب المصابين بالتوحد في الفصول الدراسية العادية في المملكة العربية السعودية وأظهرت نتائج الدراسة أظهرت النتائج أن التقييم العام للمعلمين لكفاءاتهم كان منخفضًا بمتوسط ٢,٥٧ من ٥؛ وهذا يشير إلى أن المعلمين بشكل عام غير راضين عن كفاءاتهم في التعامل مع الطلاب المصابين بالتوحد. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين بناءً على تخصص المعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تعزى إلى جنس المعلم ومؤهلاته وتخصصه وخبرته التدريسية

وحاولت دراسة كل من النهدي والعرجي وعبد الحميد إلى (٢٠١٧) تَبَيُن واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام ومدى التشابه والتباين في المهارات اللازمة، ولتحقيق هذه الهدف قام الباحثون بتطوير استبانة تتكون من ٣١ كفاية ومهارة وتم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها ١٥٦ من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وتم حساب التكرارات والنسبة المئوية للتوصل للنتائج. وقد أظهرت النتائج وجود تأكيد كبير على أن المهارات والكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التخصصات الأخرى متشابهة إلى حد كبير فيما يتعلق بالأساسيات والمعارف اللازمة للمعلمين بشكل عام، مع وجود بعض الاستراتيجيات التي قد تكون ضرورية لتخصص التربية الخاصة بشكل أكبر من التخصصات الاخرى. ويتضح كذلك من خلال نتائج هذه الدراسة أن الغالبية من عينة الدراسة يعتقدون بأهمية التأهيل العلمي في أحد العلوم التخصصية لمعلمي التربية الخاصة وكذلك بأهمية تأهيل معلمي التربية الخاصة ومعلمي التخصصات الأخرى للعمل بمرحلة دراسية معينة. وأظهرت الدراسة أن نسبة منخفضة من معلمي التربية الخاصة تعتقد بمناسبة طريقة إعداد معلمي التربية الخاصة المعمول بها في الجامعات السعودية.

وقامت بن موسى وبوضياف (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة والتعرف على الفروق بين العينات المختلفة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص)، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمراكز المتخصصة بولاية الوادي في الجزائر، وتم تطبيق شبكة ملاحظة والتحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للجنس والتخصص، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي.

كما هدفت دراسة الزويد والنعيم (٢٠٢١) لتحديد الكفايات الذاتية للمعلمين، اللازمة لضمان نجاح التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، وذلك من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم، في المدارس الابتدائية التي تلتحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثين استبانة على(١٢٧) معلماً ومعلمة، منهم(٤٧) صعوبات تعلم، و(٨١) تعليمٍ عام، واتضح من النتائج أن أبرز توافرٍ للكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام كانت في بُعد "التخطيط للتدريس"، وكان أقلها بُعد "التعاون والتشارك"، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل باختلاف متغير المهنة و لصالح معلمي التعليم العام.

كما أجرى العنزي (٢٠٢٢) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية بعض الكفايات اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة على عينة مكونة من (١٠٧) فرداً من المتخصصين في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، أظهرت النتائج أن أهمية الكفايات الشخصية

والمهنية اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة جاءت بدرجة مهمة جدًا، ولجميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية وفقًا لمتغير مسار التخصص، ووجود فروق ذات دلالة احصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقًا لمتغير الدرجة العلمية، وجاءت الفروق لصالح فئة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراة).

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

تشابهت الدراسة الحالية من حيث الهدف في التعرف على مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وكذلك في منهجية الدراسة التي اتبعت المنهج الوصفي التحليليمع كل من دراسة سالم و عثمان وعيسى (٢٠١٢) و كذلك دراسة بن موسى وبوضياف (٢٠١٧) ودراسة العنزي (٢٠٢٢) ، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأهداف التي تسعى لتحقيقها من كل من دراسة النهدي والعرجي وعبد الحميد (٢٠١٧) والتي هدفت للتعرف على واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة ودراسة الزويد والنعيم (٢٠٢١) التي هدفت لتحديد الكفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

ومن حيث نوع عينة الدراسة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة سالم و عثمان وعيسى (٢٠١٢) بشكل جزئي حيث تم التطبيق على معلمي التربية الخاصة في مسارات الإعاقة العقلية والسمعية وذوي صعوبات التعلم، واختلفت مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت عينات أخرى مثل: دراسة Alfaiz (٢٠١٦) التي استخدمت معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد فقط ودراسة النهدي والعرجي وعبد الحميد

(٢٠١٧) التي استخدمت معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام ودراسة الزويد والنعيم (٢٠٢١) دراسة التي استخدمت معلمي التعليم العام و معلمي صعوبات التعلم.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، استفادت الدراسة الحالية من الأدبيات السابقة في تحديد المنهج الملائم لموضوع الدراسة. وما يميز هذه الدراسة عن غيرها هو التركيز على مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ، بينما معظم الدراسات العربية التي تم عرضها تناولت مستوى الكفايات التدريسية فقط لمعلمي التربية الخاصة ، أو الكفايات الذاتية للمعلمين أو التعرف على واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة وبناء على ما تقدم فإن هذه الدراسة تُعد في حدود علم الباحثة، من الدراسات القليلة التي استهدفت معلمي التربية الخاصة من ذوي الإعاقة الفكرية، و صعوبات التعلم، واضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة سمعية ، وذوي اضطراب ضعف الانتباه، وذوي الإعاقة المتعددة.

- **منهجية الدّراسة وإجراءاتها:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، لكونه أكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها ويجيب عن تساؤلاتها؛ كما أنه يتفق مع أهداف الدراسة الحالية المتمثلة في التعرف على تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

- **إجراءات الدرّاسة**

بعد الحصول على موافقة تسهيل مهمة الباحثة، تم التواصل مع مشرفي معاهد ومراكز التربية الخاصة في مدينة الرياض ، ومن ثم تم نشر الاستبانة الكترونيا إلى معلمي التربية الخاصة الذين تم اختيارهم بشكل عشوائي، واستمر ت الباحثة بمتابعة اكمال الاستبانات بشكل مستمر ، وذلك من خلال الاطلاع على قاعدة البيانات للاستبانة وإرسال رسائل تذكيرية لمشرفي التربية الخاصة لإعادة إرسال رابط الاستبانة

الالكترونية لمعلمي التربية الخاصة للمساهمة في رفع نسبة الاستجابة للاستبانة، مع الالتزام التام للإجراءات المتعلقة بالجوانب الأخلاقية والمهنية ، تلك الموضحة بالجزء الأول من الاستبانة. واستغرقت عملية توزيع الاستبانة وجمعها ما يقارب ثلاثة أشهر.

- **مجتمع الدّراسة**

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العاملين في مراكز ومعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض ويقدر عددهم بـ (١٣٩٩) معلما ومعلمةً.

- **عينة الدراسة**

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة المستجيبين على أداة الدراسة (٣٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة العاملين في مراكز ومعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض ويتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص و التي تمثلت في الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الفئة التي يتعامل معها المعلم، نوع البرنامج وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص مفردات عينة البحث على النحو التالي:

أولاً: توزيع عينة الدراسة حسب نوع الجنس

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب نوع الجنس

المتغير		العدد	النسبة
جنس المعلم	ذكر	١٢٧	%٣٧
	أنثى	218	%٦٣
الدرجة الكلية		٣٤٥	%١٠٠

تشير النتائج الموضحة بجدول (١) إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذكور بلغت نسبتهم (٣٧ %) وفي المقابل وجد أن (63 %) من عينة الدراسة من المعلمات الإناث.

ثانياً: توزيع عينة الدراسة حسب نوع المؤهل العلمي

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب نوع المؤهل العلمي

المتغير		العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	187	%54
	دبلوم عالي	42	%12
	دراسات عليا	116	%34
الدرجة الكلية		٣٤٥	%١٠٠

تشير النتائج الموضحة بجدول (٢) إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس)، حيث بلغت نسبتهم (٥٤ %) وفي المقابل وجد أن % (34) من عينة الدراسة حاصلون على مؤهل (الدراسات العليا) في حين بلغت نسبة الحاصلين على درجة (الدبلوم العالي) 12% وهم يمثلون الأقلية في عينة الدراسة.

ثالثاً: توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

المتغير		العدد	النسبة
عدد سنوات الخبرة	١-٥ سنوات	67	%19.5
	٦-١٠ سنوات	122	%35
	١١-١٥ سنة	٦٣	%18.5
	أكثر من ١٥سنة	٩٣	%٢٧
الدرجة الكلية		٣٤٥	%١٠٠

تشير النتائج الموضحة بجدول (٣) إلى أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة تراوحت خبرتهم ما بين (٦-١٠ سنوات) حيث بلغت نسبتهم (٣٥ %) وفي المقابل وجد أن (27 %) كانت خبرتهم (أكثر من ١٥ سنة). وبلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم ما بين (١-٥ سنوات) ١٩,٥%، في حين بلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم ما بين (١١-١٥ سنة) ١٨,٥%

رابعاً: توزيع عينة الدراسة حسب الفئة التي يتعامل معها المعلم

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة حسب الفئة التي يتعامل معها المعلم

المتغير		العدد	النسبة
الفئة التي يتعامل معها المعلم	صعوبات التعلم	39	%١١
	إعاقة فكرية	152	%٤٤
	اضطراب طيف التوحد	٧٦	%٢٢
	إعاقة سمعية	٤٥	%١٣
	اضطراب ضعف الانتباه	١٣	%٤
	إعاقة متعددة	٢٠	%٦
الكلية	الدرجة	٣٤٥	%١٠٠

تشير النتائج الموضحة بجدول (٤) إلى أن الغالبية من الفئات التي يتعامل معها المعلمون كانت مع فئة الإعاقة الفكرية حيث بلغت نسبتهم (٤٤ %) وفي المقابل وجد أن (22 %) كانت تمثل نسبة فئة اضطراب طيف التوحد. وبلغت نسبة فئة الإعاقة السمعية (13 %) في حين بلغت نسبة فئة صعوبات التعلم (١١%)، وبلغت نسبة فئة الإعاقة متعددة (٦%). وأخيراً، بلغت نسبة فئة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (٤%).

خامساً: توزيع عينة الدراسة حسب نوع البرنامج

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة حسب نوع البرنامج

المتغير		العدد	النسبة
نوع البرنامج	معهد/مركز	١٤٢	%٤١
	برنامج دمج	٢٠٣	%٥٩
الدرجة الكلية		٣٤٥	%١٠٠

تشير النتائج الموضحة بجدول (٥) إلى أن نسبة أفراد عينة الدراسة الذين يعملون في معهد/مركز بلغت (٤١ %) وفي المقابل وجد أن (59 %) من عينة الدراسة يعملون في مدارس يوجد بها برامج دمج.

- أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدراسة في تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ولعملية جمع البيانات المتعلقة بهذا الهدف تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية: اتَّبعت الباحثة عدداً من الخطوات وهي:

١. الاستعانة بالعديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة وهو تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ومُتغيراتها، ومنها دراسة (Kusuma & Ramadevi, 2013)، ودراسة (٢٠٠٤ Dingle,) وكذلك دراسة (Owobi, Jurmang, & Onwuadiebere, 2014)، ودراسة (Zulfija,Indira, & Elmira 2013) والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، لتحديد المحاور الأساسية للأداة.

٢. تقسيم محاور الأداة إلى ثلاثة محاور أساسية تتمثل في: الكفايات الشخصية، الكفايات المعرفية (العلمية)، الكفايات التدريسية.

٣. القيام بكتابة مسودة أولية للأداة، حيث تضمنت (٣٤) فقرة موزعة على ثلاثة محاور.

٤. عرض أداة الدراسة في شكلها الأولي على العديد من السادة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وتم تقديم ملاحظاتهم حول: (وضوح فقرات الأداة، وملاءمة الفقرات للمحاور التي تندرج تحتها، وقابلية الفقرات للقياس).

٥. إخراج الأداة في صورتها النهائية، وذلك بعد الرجوع لملاحظات السادة المحكمين والأخذ بالملاحظات حول أداة الدراسة المتفق عليها بنسبة تقارب (٨٥%)، سواء كانت بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وعليه، تم اجراء التعديلات اللازمة حيث أصبحت الأداة في شكلها النهائي مكونة من قسمين رئيسين:

- القسم الأول: يشتمل على البيانات الديموغرافية للمعلمين وتتكون من المتغيرات التالية الجنس (ذكور، إناث)، المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا)، سنوات الخبرة (من سنة إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ إلى ١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة فأكثر) ، الفئة التي يتعامل معها المعلم (صعوبات

التعلم، إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد، إعاقة سمعية، اضطراب ضعف الانتباه، إعاقة متعددة)، نوع البرنامج (مركز/ معهد، برنامج دمج).

- القسم الثاني: المحاور الرئيسية للاستبانة: وتتكون من (٢٦) فقرة وزعت على ثلاثة محاور وهي الكفايات الشخصية وعدد فقراتها ثماني فقرات، الكفايات المعرفية وعدد فقراتها عشرة فقرات، الكفايات التدريسية وعدد فقراتها ثماني فقرات.

وللتحقق من مناسبة الاستبانة لبيئة الدراسة وأهدافها، تم التحقق من الخصائص السيكومترية كما هو موضح أدناه:

أولاً: صدق أداة الدراسة

١-الصدق الظاهري

للتأكد من صدق الاستبانة الظاهري تم عرضها على عددٍ من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية و بلغ عدد فقراتها في صورتها الأولية (34) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الفقرات من حيث الانتماء للمحاور ومدى وضوحها، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وتم الاستفادة من ملاحظات المحكمين بأخذ الملاحظات المتفق عليها بنسبة تقارب (٨٥%)، سواء كانت بالحذف أو الإضافة أو التعديل. وبناء على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وبالتالي أصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٢٦) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. و الجدول رقم (٦) يبين محاور الاستبانة وعدد فقراتها.

جدول (٦) يبين محاور وعدد فقرات استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

المحور	عدد الفقرات
المحور الأول: الكفايات الشخصية	٨
المحور الثاني: الكفايات المعرفية	١٠
المحور الثالث: الكفايات التدريسية	٨
الدرجة الكلية	٢٦

٢-الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين أداء أفراد العينة على كل فقرة من فقرات استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل مع الدرجة الكلية ، من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية والجدول (٥) يبينُ معاملاتِ ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية.

جدول (٧): معاملات ارتباط فقرات استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
١	*٠,٥٠	١٤	*٠,٧٨
٢	**٠,٥٥	١٥	**٠,٨٠
٣	**٠,٥١	١٦	**٠,٧٧
٤	**٠,٥٧	١٧	**٠,٧٦
٥	**٠,٦٩	١٨	**٠,٦٨
٦	**٠,٦٥	١٩	**٠,٧٠
٧	**٠,٥٩	٢٠	**٠,٧٧
٨	**٠,٧٢	٢١	**٠,٦٩
٩	**٠,٦٦	٢٢	**٠,٧٣
١٠	**٠,٧٠	٢٣	**٠,٨١
١١	**٠,٧٦	٢٤	**٠,٧٨
١٢	**٠,٧٢	٢٥	**٠,٧١
١٣	**٠,٧٥	٢٦	**٠,٧٤

**دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١).

يظهر من جدول (٧) وجود ارتباطٍ عالٍ و دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١) بين درجات الفقرات مع الدرجةِ الكلية لاستبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل ، إذ تراوحت معاملاتُ الارتباط للفقراتِ مع الدرجة الكلية بين (٠,٥٧- ٠,٨١) وهي قيمٌ مناسبة لأغراضِ الدراسة الحالية.

كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين كل محور والدرجة الكلية لاستبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل ، والجدول (٨) يبين النتائج

جدول (٨): معاملات ارتباط محاور استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل بالدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول: الكفايات الشخصية	٠,٨٥**
المحور الثاني: الكفايات المعرفية (العلمية)	٠,٩٤**
المحور الثالث: الكفايات التدريسية	٠,٩٢**

**دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١)،

يظهر من جدول (٨) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل بالدرجة الكلية، دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، إذ تراوحت معاملاتُ الارتباط بين (٠,٨٥-٠,٩٢)، وجميعها قيم موجبة؛ الأمر الذي يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، وارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية وهي قيمٌ مناسبةٌ لأغراضِ الدراسة الحالية.

ثانياً: ثبات الاستبانة

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpa) لحساب قيم الثبات، على عينة الدراسة الإستطلاعية والجدول (٩) يبين النتائج.

جدول (٩): قيم معاملات كرونباخ ألفا **لاستبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل.**

المحور	عدد الفقرات	الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
المحور الأول: الكفايات الشخصية	٨	٠,٨٨
المحور الثاني: الكفايات المعرفية	١٠	٠,٩٣
المحور الثالث: الكفايات التدريسية	٨	٠,٩٢
الثبات العام للاستبانة	٢٦	٠,٩٦

تبين من خلال استعراض النتائج في جدول (٩) أن قيم مُعاملات ثبات استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل مرتفعة؛ حيث بلغ مُعامل الثبات العام للاستبانة (٠,٩٦) ، بينما تراوحت قيم الثبات لمحاور الاستبانة ما بين (٠,٨٨ - ٠,٩٣) بطريقة

كرونباخ ألفا ، وجميعها مُعاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدلُّ على أن المقياس يتمتَّع بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

- **طريقة تصحيح وتفسير استبانة مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل:**

وُضِعت درجات الاستجابة على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث أعطيت الدرجة (١) للاستجابة التي تدل على غير موافق بشدة، والدرجة (٢) للاستجابة التي تدل على غير موافق، والدرجة (٣) للاستجابة التي تدل على المحايد والدرجة (٤) للاستجابة التي تدل على موافق، والدرجة (٥) للاستجابة التي تدل على موافق بشدة. وبذلك تكون الدرجة العليا التي يمكن أن يحصل عليها الفرد على الاستبانة (١٣٠) درجة وتعني توفر أعلى مستوى من الكفايات اللازمة للتعليم الشامل، والدرجة الدنيا (٢٦) وتعني عدم توفر أي مستوى من الكفايات اللازمة للتعليم الشامل. وتم حساب معيار الحكم على مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل وفق المعادلة التالية: تم حساب المدى (٥- ١ =٤) ثم تم قسمة الناتج على عدد خلايا الاستبيان للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤÷٣) ويساوي (1.33) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة وهي تساوي (١) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا تم اعتماد ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كما هو موضح أدناه في جدول (١٠):

جدول (١٠): معيار الحكم على مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل

المتوسط الموزون	المستوى
١-٢,٣٣	متدنٍ
٢,٣٤ - ٣,٦٧	متوسط
٣,٦٨ - ٥	مرتفع

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تم استخدام عديد من الأساليب الإحصائية المناسبة في هذه الدراسة عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package - SPSS) for Social Sciences الإصدار ٢٠، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٢. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach'a Alpha). لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.
٣. التكرارات والنسب المئوية بهدف التّعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة.
٤. اختبار المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean) للتَّعرف على متوسط استجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المحاور.
٥. اختبار المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة أو انخفاضها عن المحاور الرئيسة.
٦. الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتّعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات مُتغيّرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
٧. اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test) للتحقّق من الفروق بين متوسطات عينة الدراسة باختلاف الجنس، نوع البرنامج.
٨. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقّق من الفروق بين متوسطات عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، الفئة التي يتعامل معها المعلم .
٩. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، الفئة التي يتعامل معها المعلم إن وجدت .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها:**

- **السؤال الأول: ما مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما تظهر في جدول (١١)،

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل

رقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	المستوى
١	الكفايات الشخصية	4.54	٠.483	١	**مرتفع**
٢	الكفايات المعرفية (العلمية)	4.40	٠.591	٣	**مرتفع**
٣	الكفايات التدريسية	4.41	٠.586	٢	**مرتفع**
	الدرجة الكلية	4.45	٠.504		**مرتفع**

يتضح من نتائج المحاور أن الدرجة الكلية لمستوى تحديد الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت وفقاً لمعيار الوزن النسبي بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٥ من ٥) ، وأما بالنسبة لنتائج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة: فقد جاء المحور الأول (الكفايات الشخصية) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٤ من ٥) وبمستوى مرتفع ، وجاءت الكفايات التدريسية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤١ من ٥) و بمستوى مرتفع كذلك، وتلتها في المرتبة الثالثة والأخيرة الكفايات المعرفية (العلمية) بمتوسط حسابي بلغ (4.40 من ٥) و بمستوى مرتفع.

وتفسر الباحثة تلك النتائج المتعلقة بمستوى الكفايات الشخصية إلى أهميتها في التعامل مع مختلف المواقف التعليمية والسلوكية للطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم. بعبارة أخرى، توفر تلك الكفايات الشخصية يعد عنصرا أساسيا يساعد معلمي التربية الخاصة على مواجهة المشكلات والمعوقات في العملية التعليمية، كما تسهم في القدر ة على اتخاذ القرارات التدريسية والسلوكية والتي تنعكس بدورها على تحسين جودة الحياة الطلاب ذوي الاعاقة وأسرهم. يفسر تلك النتائج دراسة (Soulis, 2009) التي أظهرت أهمية

توفر الكفايات الشخصية اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل والتواصل مع أسر الطلاب ذوي الاعاقة وتطوير البرامج الفردية. في نفس السياق، أكدت نتائج دراسة (Gulec-Aslan,2020) التي إلى ان امتلاك المعلمين خبرات وتجارب شخصية يمتلكون كفايات شخصية أكثر تنوعا تساعدهم بشكل أكبر للتغلب على العوائق التي قد تواجههم في مجال التعليم الشامل.

أيضا، كما تعزو الباحثة النتائج المتعلقة بمستوى الكفايات التدريسية والمعرفية والتي جاءت بدرجة مرتفعة إلى البرامج والدورات التدريبية التي يتم تنفيذها للمعلمين والمعلمات والتي تعلب دورا جوهريا في تحسين الكفايات التدريسية أثناء الخدمة، فالإعداد الجيد قبل الخدمة يعني بالضرورة النجاح المهني حيث يتم تزويد المعلمين بالمعلومات، والمهارات الازمة للنجاح في تأدية المهام الموكلة لهم. هذا ما أكدته دراسة (David,2001) التي أشارت إلى أهمية البرامج التدريبية في تمكين معلمي التربية الخاصة من اكتساب المهارات وتعديل مواقفهم في مجالات استراتيجيات التدريس والتعلم وتطوير المناهج الدراسية التي تلبي احتياجات الطلاب الفرديين. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٢٢) والتي أشارت نتائجها أن مستوى أهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة جاءت بدرجة مهمة جدًا على الدرجة الكلية والتي من شأنها المساهمة بفعالية في تمكين معلمي التربية الخاصة من إدارة الصف بفعالية، الأمر الذي ينعكس ايجاباً على اكتساب الطلاب ذوي الإعاقة المهارات والمعارف المستهدفة والمساهمة في زيادة قدرتهم على التكيف وتحسين ثقتهم بأنفسهم، ولم تتفق نتائج هذه الدراسة مع بن موسى وبوضياف (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض. وفيما يلي عرضاً لنتائج محاور الاستبانة بالتفصيل.

١- النتائج المتعلقة بالمحور الأول: الكفايات الشخصية

ويظهر من جدول (١٢) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا محور الكفايات الشخصية.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الكفايات الشخصية على الاستبانة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
١	تقبل التنوّع الثقافي، والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم	4.49	٠.665	٦	**مرتفع**
٢	المرونة في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم	4.50	٠.707	٥	**مرتفع**
٣	اظهار التقدير الإيجابي مع جميع مقدمي الرعاية والخدمات لذوي الإعاقة	4.56	٠.612	٣	**مرتفع**
٤	التوعية بثقافة أنظمة رعاية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم	4.48	٠.739	٨	**مرتفع**
٥	الالتزام بأخلاقيات المهنة، وأنظمة وسياسات المؤسسات التعليمية	4.69	٠.515	١	**مرتفع**
٦	الوعي بأهمية التنمية المهنية الذاتية المستمرة	4.62	٠.568	٢	**مرتفع**
٧	المشاركة في برامج خاصة بالتطوير المهني لمعلمي التعليم الشامل	4.54	٠.672	٤	**مرتفع**
٨	ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لممارسة مهنة التعليم كمعلم في برامج التعليم الشامل	4.48	٠.699	٧	**مرتفع**
	الدرجة الكلية	4.55	٠.483		**مرتفع**

نلاحظ من خلال جدول (١٢) أن الدرجة الكلية لفقرات محور الكفايات الشخصية على الاستبانة قد بلغت (4.55) درجة وبمستوى مرتفع وأن الفقرة رقم ٥ (الالتزام بأخلاقيات المهنة، وأنظمة وسياسات المؤسسات التعليمية) قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.69) درجة بمستوى مرتفع وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم٦ (الوعي بأهمية التنمية المهنية الذاتية المستمرة) بمتوسط حسابي بلغ

(4.62) درجة و بمستوى مرتفع ، وأما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الفقرة رقم ٣ (اظهار التقدير الإيجابي مع جميع مقدمي الرعاية والخدمات لذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي بلغ (4.56) درجة وبمستوى مرتفع ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم ٨(ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لممارسة مهنة التعليم كمعلم في برامج التعليم الشامل) بمتوسط حسابي بلغ (4.48) درجة في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم٤ (التوعية بثقافة أنظمة رعاية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم) بمتوسط حسابي بلغ (4.48) درجة.

٢- النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: الكفايات المعرفية (العلمية)

يظهر من جدول (١٣) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات المعرفية (العلمية).

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الكفايات المعرفية (العلمية) على الاستبانة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
١	الإلمام بأنظمة رعاية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وتمكين أسرهم	4.48	٠.633	٢	**مرتفع**
٢	معرفة خصائص الطلبة ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم	4.48	٠.669	٣	**مرتفع**
٣	معرفة بطرق تقييم المجالات النمائية المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة	4.31	0.792	٧	**مرتفع**
٤	معرفة طرق التدريس والتدريب الفعالة والطرق المبنية على البراهين للطلبة ذوي الإعاقة	4.44	٠.688	٤	**مرتفع**
٥	معرفة أسس ومبادئ وأهداف وتطبيقات التعليم الشامل	4.36	٠.799	٦	**مرتفع**
٦	معرفة طرق التعاون المهني والشراكة الأسرية	4.38	0.742	٥	**مرتفع**
٧	معرفة طرق وأساليب إدارة وضبط السلوك الصفي	4.57	٠.600	١	**مرتفع**
٨	الوعي بمستجدات الأنظمة واللوائح المحلية والعالمية المتعلقة بالتعليم الشامل	4.19	0.875	٩	**مرتفع**
٩	فهم أدوار معلم التعليم الشامل وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة	4.28	٠.849	٨	**مرتفع**
١٠	إدراك أهمية دور أسر ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي والمنظمات غير الحكومية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة	4.48	٠.699	٣	**مرتفع**
	الدرجة الكلية	4.40	٠.591		**مرتفع**

نلاحظ من خلال جدول (١٣) أن الدرجة الكلية لفقرات محور الكفايات الشخصية على الاستبانة قد بلغت (4.40) درجة وبمستوى مرتفع وأن الفقرة رقم ٧ (معرفة طرق وأساليب إدارة وضبط السلوك الصفي) قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.57) درجة و بمستوى مرتفع وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم١ (الإلمام بأنظمة رعاية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وتمكين أسرهم) بمتوسط حسابي بلغ (4.48) درجة و بمستوى مرتفع ، وأما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الفقرة رقم ٢ (معرفة خصائص الطلبة ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم) بمتوسط حسابي بلغ (4.48) درجة وبمستوى مرتفع ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم ٩(فهم أدوار معلم التعليم الشامل وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة) بمتوسط حسابي بلغ (4.28) درجة في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم٨ (الوعي بمستجدات الأنظمة واللوائح المحلية والعالمية المتعلقة بالتعليم الشامل) بمتوسط حسابي بلغ (4.19) درجة.

٣- النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: الكفايات التدريسية

ويظهر من جدول (١٤) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات التدريسية.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الكفايات التدريسية على الاستبانة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
١	القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس وفقاً لمستوى الأداء الحالي للطلبة ذوي الإعاقة	4.52	٠.673	١	**مرتفع**
٢	القدرة على التخطيط التعاوني مع فريق العمل متعدد التخصصات	4.49	٠.673	٣	**مرتفع**
٣	تحفيز أسر ذوي الإعاقة للمشاركة في العملية التعليمية والأنشطة للاصفية	4.46	٠.702	٤	**مرتفع**
٤	تشجيع الطلاب ذوي الإعاقة على	4.50	٠.647	٢	**مرتفع**

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	المستوى
٥	المشاركة في بيئات التعليم بفاعلية القدرة على استخدام أساليب التدريس الفعالة والمبنية على البراهين	4.42	٠.716	٥	**مرتفع**
٦	استخدام البدائل التربوية مثل المهام البديلة والتدريس المكمل والمعايير التفاضلية	4.34	٠.759	٧	**مرتفع**
٧	القدرة على استخدام استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع الطلبة ذوي الإعاقة لتقوية السلوك المرغوب واضعاف السلوك غير المرغوب	4.19	٠.813	٨	**مرتفع**
٨	القدرة على إجراء التكييفات المناسبة في المناهج والأنشطة التعليمية لتتناسب مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة	4.38	٠.813	٦	**مرتفع**
	الدرجة الكلية	4.41	٠.586		**مرتفع**

نلاحظ من خلال جدول (١٤) أن الدرجة الكلية لفقرات محور الكفايات التدريسية على الاستبانة قد بلغت (4.41) درجة وبمستوى مرتفع وأن الفقرة رقم ١ (القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس وفقاً لمستوى الأداء الحالي للطلبة ذوي الإعاقة) قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.52) درجة بمستوى مرتفع وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم٤ (تشجيع الطلاب ذوي الإعاقة على المشاركة في بيئات التعليم بفاعلية) بمتوسط حسابي بلغ (4.50) درجة و بمستوى مرتفع ، وأما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الفقرة رقم ٢ (القدرة على التخطيط التعاوني مع فريق العمل متعدد التخصصات) بمتوسط حسابي بلغ (4.49) درجة وبمستوى مرتفع ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم ٦(استخدام البدائل التربوية مثل المهام البديلة والتدريس المكمل والمعايير التفاضلية) بمتوسط حسابي بلغ (4.34) درجة في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم٧ (القدرة على استخدام استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع الطلبة ذوي الإعاقة لتقوية السلوك المرغوب واضعاف السلوك غير المرغوب) بمتوسط حسابي بلغ (4.19) درجة.

- **السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير جنس المعلم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) كما هو موضح في جدول (١٥) .

جدول (١٥): **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبارT-test لمحاور استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل تبعاً لمتغير جنس المعلم**

المحور	معلمين ذكور ن=127		معلمات إناث ن=218		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الكفايات الشخصية	4.57	٠.473	4.53	٠.489	٠.74	343	٠45	غير دالة
الكفايات المعرفية (العلمية)	4.50	٠.٥٤٧	4.34	٠.608	2.42	343	٠01	دالة
الكفايات التدريسية	4.46	٠.591	4.39	٠.583	1.07	343	٠.28	غير دالة
الدرجة الكلية	4.51	٠.495	4.42	٠.507	1.60	343	٠.11	غير دالة

أظهرت النتائج في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغير جنس المعلم فقد بلغت قيمة ت (1.60) ومستوى دلالة (٠.11) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير جنس المعلم في حين ظهر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحور الثاني الكفايات المعرفية (العلمية) فقد بلغت قيمة ت (2.42) ومستوى دلالة (٠.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

وكانت الفروق لصالح المعلمين الذكور بمتوسط حسابي بلغ (4.50). وأظهرت نتائج المحور الأول الكفايات الشخصية عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير جنس المعلم فقد بلغت قيمة ت (0.74) ومستوى دلالة (0.45) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وجاءت نتائج المحور الثالث الكفايات التدريسية لتظهر كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير جنس المعلم فقد بلغت قيمة ت (1.07) ومستوى دلالة (٠,٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية في مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعزى لمتغير جنس المعلم إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة في مجال التربية الخاصة وخاصة في مجال التعليم الشامل لتلك الكفايات بغض النظر عن جنس المعلم ، حيث يعد معلمي التربية الخاصة حجر الأساس في تعليم وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة، كما أن النجاح في تعليم وتدريب هذه الفئة يرتكز على التمكن من إعداد المعلمين وتدريبهم بغض النظر عن جنسهم و بصورة شاملة والأخذ بعين الاعتبار الكفايات الشخصية والتدريسية والمعرفية. بالإضافة لما سبق، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه ظروف بيئة العمل، والخبرات حيث يتعرض المعلمين بغض النظر عن الجنس لنفس الظروف في التعامل مع ذوي الإعاقة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة بن موسى وبوضياف (٢٠١٧) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للجنس. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة القحطاني وربابعة (2019) والتي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعداد المعلين لتطبيق التعليم الشامل.

- **السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة احصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \geq$ ٠,٠٥)** بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في جدول (١٦).

جدول (١٦): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	5.432	2	2.716	12.383	٠.000	دالة
	داخل المجموعات	75.012	342	.219			
	الكلي	80.444	344				
الكفايات المعرفية (العلمية)	بين المجموعات	6.639	2	3.319	9.987	0.000	دالة
	داخل المجموعات	113.670	342	.332			
	الكلي	120.309	344				
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	7.171	2	3.585	11.030	٠.000	دالة
	داخل المجموعات	111.172	342	.325			
	الكلي	118.343	344				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.314	2	3.157	13.316	٠.000	دالة
	داخل المجموعات	81.077	342	.237			
	الكلي	87.391	344				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة الكفايات اللازمة للتعليم الشامل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (13.316) ومستوى دلالة (٠.000) ، كما تبين كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على محاور الاستبانة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة على التوالي(١٢,٣٨٣،٩,٩٨٧ ، 11.030) ، وجاءت مستويات الدلالة (٠.000 ، ٠.000 ، ٠.000) على التوالي . ولتحديد اتجاه الفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هي موضحة في جدول (١٧).

جدول (١٧): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة وفاقا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	المؤهل	بكالوريوس	دبلوم عالي	دراسات عليا
الكفايات الشخصية	١٨٧	4.43	بكالوريوس		٠.06	*٠.000
	٤٢	4.62	دبلوم عالي			٠.669
	١١٦	4.70	دراسات عليا			
الكفايات المعرفية (العلمية)	١٨٧	4.27	بكالوريوس		٠.06	*٠.000
	٤٢	4.51	دبلوم عالي			٠.871
	١١٦	4.56	دراسات عليا			
الكفايات التدريسية	١٨٧	4.29	بكالوريوس		٠.358	*٠.000
	٤٢	4.43	دبلوم عالي			٠.230
	١١٦	4.61	دراسات عليا			
الدرجة الكلية	١٨٧	4.33	بكالوريوس		٠.076	*٠.000
	٤٢	4.52	دبلوم عالي			٠.508
	١١٦	4.62	دراسات عليا			

(*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$)

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين البكالوريوس والدراسات العليا وكانت هذه الفروق لصالح مؤهل الدراسات العليا بمتوسط حسابي ،(4.62) درجة ولم تظهر هذه الفروق بين البكالوريوس والدبلوم العالي ، وكذلك بين الدراسات العليا والدبلوم العالي على الدرجة الكلية وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البكالوريوس والدراسات العليا على المحور الأول الكفايات الشخصية ، و المحور الثاني الكفايات المعرفية (العلمية) و كذلك المحور الثالث الكفايات التدريسية وكانت هذه الفروق لصالح مؤهل الدراسات العليا على جميع هذه المحاور بمتوسط حسابي بلغ (4.70)، (4.56) ،(4.61) درجة على التوالي. كما أظهرت النتائج على محاور الاستبانة عدم وجود فروق دالة احصائياً بين البكالوريوس والدبلوم العالي، وكذلك بين الدراسات العليا والدبلوم العالي على محاور الاستبانة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين البكالوريوس والدراسات العليا وكانت هذه الفروق لصالح مؤهل الدراسات العليا هو أن المعلمين الذين يحملون الدرجات العلمية العليا يتمتعون بقدر كاف من القدرات والمهارات والتأهيل والخبرة العملية بحكم تأهيلهم واعدادهم في هذه المرحلة بشكل أكثر تركيز اً حول أهمية الكفايات اللازمة للمعلم في التعليم الشامل وكيفية توظيفها في الميدان، أضف إلى ذلك مواكبتهم واطلاعهم الدائم حول المستجدات وا لدراسات العلمية والممارسات العلمية في مجال التعليم الشامل والمشاركة والحضور للمؤتمرات وورش العمل ذات الصلة بالمجال. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لأهمية الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقًا لمتغير الدرجة العلمية، وجاءت الفروق لصالح فئة الدراسات العليا. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بن موسى وبوضياف (٢٠١٧)

وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي.

- **السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة احصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq$ ٠,٠٥)** بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كما هي موضحة في جدول (١٨) .

جدول (١٨): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	3.336	3	1.112	4.918	٠.002	دالة
	داخل المجموعات	77.108	341	0.226			
	الكلي	80.444	344				
الكفايات المعرفية (العلمية)	بين المجموعات	2.810	3	0.937	2.718	٠.055	غير دالة
	داخل المجموعات	117.498	341	0.345			
	الكلي	120.309	344				
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	0.594	3	0.198	.574٠	0.633	

المجال	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	117.749	341	0.345			غير دالة
	الكلي	118.343	344				
	بين المجموعات	1.773	3	0.591	2.354	0.072	غير دالة
	داخل المجموعات	85.618	341	0.251			
	الكلي	87.391	344				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في جدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة تحديد الكفايات اللازمة للتعليم الشامل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (2.354) ومستوى دلالة (0.072) وهي غير دالة إحصائياً، كما تبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على محوري الكفايات التدريسية و الكفايات المعرفية (العلمية). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على محور الكفايات الشخصية حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (٩,٩٨٧) ، وبمستوى دلالة (٠.002). ولتحديد اتجاه الفروق على هذا المحور ، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هي موضحة في جدول(٢٠).

جدول (١٩) : نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على محور الكفايات الشخصية

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الخبرة	٦-١٠	١١-١٥	أكثر من ١٥
الكفايات الشخصية	٦٧	4.563	١-٥	٠.290	٠.924	٠.689
	١٢٢	4.423	٦-١٠		٠.068	*٠.006
	٦٣	4.621	١١-١٥			٠.977
	٩٣	٤,٦٥٥	أكثر من ١٥			

(*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$)

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة العملية بين الخبرة (٦-١٠) سنوات والخيرة (أكثر من ١٥) سنة وكانت هذه الفروق لصالح الخبرة (أكثر من ١٥) سنة بمتوسط حسابي (4.655) درجة ولم تظهر هذه الفروق بين الخبرة (١-٥) سنوات والخبرات (٦-١٠ ، ١١-١٥، أكثر من ١٥) على التوالي ، وكذلك لم تظهر هذه الفروق بين الخبرة (٦-١٠) و (١١-١٥) و كذلك بين الخبرة (أكثر من ١٥) و (١١-١٥).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة الكفايات اللازمة للتعليم الشامل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية إلى أن تلك الكفايات - والتي لا تُعزى لسنوات الخبرة- تتصل بمهارات ومعارف تعد ضرورية للمعلم لممارسة المهارات التعليمية الأساسية ، حيث يجب على معلمي التربية الخاصة امتلاكها واستخدامها لمساعدة الطلاب ذوي الاعاقة على تحقيق أهدافهم التعليمية والسلوكية والاجتماعية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسةAlfaiz . (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تعزى إلى خبرة المعلم التدريسية.

- **السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة احصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تحديد الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq$ ٠,٠٥)** بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلم كما هي موضحة في جدول (٢٠) .

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلم

المجال	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	1.107	5	0.221	0.946	٠.451	غير دالة
	داخل المجموعات	79.337	339	0.234			
	الكلي	80.444	344				
الكفايات المعرفية (العلمية)	بين المجموعات	5.249	5	1.050	3.093	٠.010	دالة
	داخل المجموعات	115.059	339	0.339			
	الكلي	120.309	344				
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	4.982	5	0.996	2.980	0.012	دالة
	داخل المجموعات	113.361	339	0.334			
	الكلي	118.343	344				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.820	5	0.564	2.261	0.054	غير دالة
	داخل المجموعات	84.571	339	0.249			
	الكلي	87.391	344				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في جدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة الكفايات اللازمة للتعليم الشامل تبعاً لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلم على الدرجة الكلية ، كما تبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على محور الكفايات الشخصية.، في حين ظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على محوري الكفايات المعرفية (العلمية)، الكفايات التدريسية حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة على التوالي(٣,٠٩٣ ،٢,٩٨٠) ، وجاءت مستويات الدلالة (٠.010 ، 0.012) على التوالي . ولتحديد اتجاه الفروق على المحورين، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٢١).

جدول (٢١): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على محوري الكفايات المعرفية (العلمية)، الكفايات التدريسية وفقاً لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلم

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الفئة	إعاقة فكرية	اضطراب طيف التوحد	إعاقة سمعية	اضطراب ضعف الانتباه	إعاقة متعددة
الكفايات المعرفية (العلمية)	39	4.1590	صعوبات التعلم	٠.250	٠.705	٠.483	٠.832	*0.015
	152	4.4289	إعاقة فكرية		٠.978	1.000	1.000	٠.320
	76	4.3566	اضطراب طيف التوحد			٠.994	٠.999	٠.172
	45	4.4289	إعاقة سمعية				1.00	٠.467
	13	4.4308	اضطراب ضعف الانتباه					٠.762
	20	4.7650	إعاقة متعددة					
الكفايات التدريسية	39	4.1186	صعوبات التعلم	٠.070	٠.138	٠.510	٠.429	*٠.05
	152	4.4515	إعاقة فكرية		1.00	٠.991	٠.999	٠.855
	76	4.4490	اضطراب طيف التوحد			٠.995	0.999	٠.876
	45	4.3806	إعاقة سمعية				٠.985	٠.720
	13	4.5288	اضطراب ضعف الانتباه					٠.997
	20	4.6438	إعاقة متعددة					

(*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$)

يتضح من جدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد الدراسة على محور الكفايات المعرفية (العلمية) للاستبانة تبعاً لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلم بين صعوبات التعلم و الإعاقة المتعددة وكانت هذه الفروق لصالح الإعاقة المتعددة بمتوسط حسابي (4.7650) درجة، ولم تظهر هذه الفروق بين باقي الفئات على هذا المحور ، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على

محور الكفايات التدريسية بين صعوبات التعلم و الإعاقة المتعددة وكانت هذه الفروق لصالح وكانت هذه الفروق لصالح الإعاقة المتعددة بمتوسط حسابي (4.643) ولم تظهر هذه الفروق بين باقي الفئات على هذا المحور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة تحديد الكفايات اللازمة للتعليم الشامل تبعاً لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلمين إلى أن نوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم ليس له تأثير في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة. وقد يعود ذلك إلى التشابه في طبيعة التأهيل لجميع المعلمين بغض النظر عن التخصص، أو تعرضهم للدورات التدريبية أثناء الخدمة والتي تركز على الكفايات اللازمة للتعليم الشامل، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى امتلاك عينة الدراسة لنفس الكفايات اللازمة للتعليم الشامل وهي الكفايات الشخصية والمعرفية والتدريسية العامة يمتلكها جميع المعلمين، وليس كفايات خاصة بالتعامل مع فئة محددة من ذوي الإعاقة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بن موسى وبوضياف (٢٠١٧) وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تُعزى لنوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم.

- **السؤال السادس: هل توجد فروق دالة احصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع البرنامج؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) والجدول (٢٢) يبين النتائج.

جدول (22): **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبارT-test لمحاور استبانة تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل تبعاً لمتغير نوع البرنامج**

المحور	مركز/ معهد ن=142		برنامج دمج ن=203		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الكفايات الشخصية	4.64	٠.459	4.48	٠.489	3.09	343	٠.002	دالة
الكفايات المعرفية (العلمية)	4.50	0.557	4.33	٠.605	2.61	343	٠.009	دالة
الكفايات التدريسية	4.51	٠.562	4.34	٠.594	2.63	343	٠.008	دالة
الدرجة الكلية	4.55	٠.488	4.38	٠.504	3.05	343	٠.002	دالة

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع البرنامج فقد بلغت قيمة ت (3.05) ومستوى الدلالة (٠.002) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح (معهد/ مركز) بمتوسط حسابي بلغ (4.55). وأشارت النتائج كذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية على المحور الأول الكفايات الشخصية فقد بلغت قيمة ت (3.09) ومستوى دلالة (٠.002) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح (معهد/ مركز) بمتوسط حسابي بلغ (4.64). كما أظهرت النتائج على المحور الثاني الكفايات المعرفية (العلمية) وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير نوع البرنامج فقد بلغت قيمة ت (2.61) ومستوى دلالة (٠.009) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح (معهد/ مركز) بمتوسط حسابي بلغ (4.50). وجاءت نتائج المحور الثالث الكفايات التدريسية لتظهر كذلك وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير نوع البرنامج فقد بلغت قيمة ت (2.63) ومستوى دلالة (0.008) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح (معهد/ مركز) بمتوسط حسابي بلغ (4.51).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية في مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع البرنامج ولصالح المركز / المعهد إلى أن المعلمين في المعاهد والمركز يخضعون للإشراف المباشر والمتابعة والتقييم المستمر لأدائهم من قبل المشرفين المقيمين في هذه المراكز / المعاهد الأمر الذي يؤدي لتركيز المعلمين على تطوير مهاراتهم وقدراتهم المعرفية وخصوصاً فيما يتعلق بالكفايات في مجال التعليم الشامل .

- الخاتمة

أشارت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت بمستوى مرتفع. وأشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وسنوات الخبرة، والفئة التي يتعامل معها المعلم، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي ونوع البرنامج. وفي ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات البحثية كما هي موضحة أدناه:

- **التوصيات**

١. تقديم برامج تجسير موجهة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء احتياجاتهم التدريبية.
٢. تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل موجهة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.
٣. تحفيز معلمي التربية الخاصة على المشاركة بالدورات التدريبية وورش العمل.
٤. تضمين الخطط الدراسية في مرحلة التعليم الجامعي لإعداد الطلبة المعلمين لمقررات دراسية في الكفايات اللازمة التعليم الشامل.
٥. الاستفادة من التجارب المحلية والعالمية في مجال الكفايات اللازمة التعليم الشامل.

٦. اجراء الدراسات على موضوع التعليم الشامل في مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية.

- **البحوث المقترحة**

١- دراسة أبعاد متنوعة في موضوع التعليم الشامل مثل مدى مناسبة البيئات التعليمية للتعليم الشامل.

٢- دراسة مستوى الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الشامل في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.

٣- دراسة مستوى الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المدراء والمشرفين العاملين في مجال التربية الخاصة.

٤- دراسة مستوى الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالمعايير العالمية.

٥- دراسة تجريبية لدراسة تأثير برنامج تدريبي في تحسين مستوى الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

المراجع

الحارثي، عبدا لله رده (1993). فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى، مكة المكرمة

العثمان، إبراهيم بن عبد الله(2018). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاص

النهدي، غالب، العرجي، فهد ، عبد الحميد، أيمن(٢٠١٧). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام . مجلة التربية الخاصة والتأهيل, ٥ , ص. ١-٢٥

العنزي ، مبارك (٢٠٢٢). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٣٠ (١) , ٣٩١-٤٢٨

الزويد،فاطمة والنعيم، فهد (2021). كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية لمتربية وعمم النفس. المجلد التاسع عشر - العدد الرابع.

بن موسى ، يمينه وبوضياف بن زعموش، نادية (٢٠١٧). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد (٣١) ديسمبر.

سالم، محمد عبدالستار ، عثمان، خالد عبدالحميد، و عيسى، أحمد عبده (٢٠١٢). الكفايات المهنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة بحوث التربية النوعية،ع ٢٧ ، ٤٨٥ - ٥١٢ .

http://search.mandumah.com/Record/910824

Agbenyega, J., & Deku, P. (2011). Building new identities in teacher preparation for inclusive education in Ghana.*Current Issues in Education, 14(1), 1-36*

Ainscow, M., & Goldrick, S. (2010). Making sure that every child matters: Enhancing equity within education systems. In A. Lieberman, D. Hopkins, M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 869-882). Dordrecht, The Netherlands: Springer

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education*, *6* (11), 1158.

Alfaiz, H. S. (2016). Teachers' competencies of dealing with autistic students in regular classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of English and Education*, 5(4), 204-217.

Ali, M., & Jelas, Z. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. International Journal of Special Education, 21(3), 36–44.

Al-quraini, T. A. S. (2017). Factors that affect the provision of transition services to students with multiples disabilities in their institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal for Research in Education*, *41*(1), 1-38.

Binammar, S. (2020). Toward a new professionalism in Saudi Arabia: could council for exceptional children standards be a catalyst for change in special education?. *International Journal of Leadership in Education*, *23*(6), 655-670.

Branch, R. (1990). Some thoughts on improving instruction. Instructional Development, 1, 2-7

Council for Exceptional Children. (2015). What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators (7th ed.). Arlington, VA: Author

Browder, D., & Cooper-Duffy, K. (2003). Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in "No Child Left Behind." The Journal of Special Education, 37(3), 157–163. https://doi.org/10.1177/00 224669030370030501

David, C. (2001). Characteristic and competencies of teachers of gifted learners. Roeper Rev. 23 (2), 1-8.

Deakin- Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), Getting involved: Global citizenship development and sources of moral value. *Rotterdam, The Netherlands: Sense*, 31-55.

Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, *13*(1), 35-50.

Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work?. *Teacher Education and Special Education, 26*(1), 42-50.

Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in "schools for all": Introduction to special issue on teacher education for inclusive education. *Teaching & Teacher Education*, 25, 553-554

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28, 119-135*

Glasser, W., & Mamary, A. (2000). *Every student can succeed*. Chula Vista, CA: *Black Forest Press*.

Güleç-Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum

disorders: Challenges faced and methods used. International Journal of Psychology and Educational Studies, 7(2), 37–49. https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.004.

Heng, M., & Tam, K. (2006). Special education in general teacher education programs in Singapore. Teacher Education and Special Education, 29, 149-156

Henry, C., & Namhla, S. (2020). Continuous professional development for inclusive ECD teachers in Chiredzi Zimbabwe: Challenges and opportunities. *Scientific African, 8*, e00270.

Hornby, G. (2010). Preparing teachers to work with parents and families of learners with SEN in inclusive schools. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 93-101). London, England: Routledge

Kurth, J. A., Miller, A. L., & Toews, S. G. (2020). Preparing for and implementing effective inclusive education with participation plans. *Teaching Exceptional Children, 53*(2), 140-149. https://doi.org/10.1177/0040059920927433

Kurth, J., Lyon, K., & Shogren, K. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 40(4), 261–274. https://doi.org/10.1177/1540796915594160

Kusuma, A., & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal of Education, 1*(3), 24-40.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2017). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (5th Ed.). *Pearson*.

Ministry of Education (2023), Special Education. https://edu.moe.gov.sa/Mahd/Departments/AffairsEducationalAssistant/Pages/SpecialEducation.aspx

Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E.,& Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. Teaching and Teacher Education, 97, 103182.

Semuyiga, R. (2016). TEACHERS'COMPETENCE NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION: A Case Study of Primary Inclusive Education teachers' opinions in Kampala City, Uganda (*Master's thesis*).

Soulis, S.(2009). Effective special teacher characteristics: perceptions of preschool special educators in Greece. European Journal of Special Needs Education. 24 (1), 91–101.

UNESCO. (2021). Sub-Education Policy Review Report: Inclusive Education.

Vaughn, S., & Bos, C. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behaviour problems* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson

World Conference on Special Needs Education: Access and Equality, Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Salamanca, 7-10 June 1994 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> accessed 10 April 2023

Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, *89*, 549-554.