المجلد (٦)، العدد (٢٤)، الجزء الثاني، مايو ٢٠١٨، ص ص ١٣٥ – ١٦٥

تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"

إعداد

أ/ شروق طلال باعثمان

محاضرة بجامعة الملك عبدالعزيز
معهد الدراسات العليا التربوية
قسم التربية الخاصة

أ/ نوف عبدالله السديري

محاضرة بجامعة الإمام محمد بن سعود
كلية العلوم الاجتماعية
قسم التربية الخاصة

DOI: 10.12816/0051271

تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)

إعداد
أ/ شروق طلال باعثمان & أ/ نوف عبدالله السديري

ملخص

تستهدف هذه الدراسة التعرّف على الأسس النظرية لإعداد معلم التعليم العام، وفق منظومة التعليم الشامل، مع استعراض اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تطبيقه، بالإضافة إلى التعرّف إلى المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير هؤلاء المعلمين. ولتحقيق ذلك قامت الباحثتان بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة من عام ٢٠١٠ حتى ٢٠١٧. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسس التي تدعم أداء معلم التعليم العام في البيئات الشاملة، وهي: الإعداد الجامعي الجيّد، واكتساب مهارات العمل التعاوني، والتدريب أثناء الخدمة. كما أظهرت النتائج أن هناك تباينًا في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل ما بين الإيجابية والسلبية، وارتبطت هذه الاتجاهات بعدّة عوامل، من أهمها: الإعداد ما قبل الخدمة، والدورات التدريبية، وخبرات العمل السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة.

كما توصلت الدراسة إلى بعض المقترحات التي قد تسهم في تطوير هؤلاء المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل، من أهمّها: تحديد وزارة التعليم المعايير المناسبة لبرامج إعداد معلمي التعليم العام, وتعديل برامج إعدادهم مع ضرورة الاستمرار في تقويم هذه البرامج. وبناءً على ما استُخْلِص من الدراسات المستعرضة ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ فقد خرجت الدراسة الحالية بتصوّر مقترَح لتطوير برامج إعداد المعلمين في الفصول الشاملة توافقًا مع بدء تطبيق التعليم الشامل في ستّ مدارس في منطقة الرياض، والتطلّع إلى توسيع التجربة مستقبلًا لتشمل جميع مناطق المملكة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، معلم التعليم العام، المدرسة الشاملة، الطلاب ذوو الإعاقة.

A Suggested Framework to Prepare The General Education Teacher in the Inclusive Education According to the kingdom of Saudi Arabia's 2030 Vision

Abstract

This study aims at identifying the theoretical foundations of preparing general education teacher according to inclusive education system. Also, the study aims at reviewing attitudes of these teachers towards applying inclusive education in addition to identifying suggestions that share in developing these teachers.

order to achieve these aims, the two researchers analyze literature related to the study subject beginning from 2010 to 2017. The study reveals that there are some foundations that support performance of general education teacher in inclusive settings. The most important foundations include good university preparation, acquiring skills of cooperative work and in-service training.

Also, findings reveal that there is difference in attitudes of general education teachers towards applying the inclusive education. These attitudes are positive and negative attitudes. Moreover, these attitudes are related to some factors, the most important ones include pre-service preparation, training courses and previous work experiences with the students with disabilities.

The study reaches some suggestions that may share in development of the general education teachers towards applying the inclusive education. The most important ones include the ministry of higher education identify the suitable standards of programs of preparing the general education teachers or modifying programs of preparing general education teacher with the need to continuous evaluation of these programs.

Based on findings of the studies reviewed and the vision of the Kingdom of Saudi Arabia for 2030, the study reaches suggested framework to develop programs of preparing general education teachers in inclusive classrooms in line with the introduction and applying of inclusive education in six schools at Riyadh area and looking forward to expand future experience to include all areas of the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Inclusive education, general education teacher, inclusive school, students with disabilities.

مقدمة

شهدت المملكة العربية السعودية، وما زالت، تطورًا وتقدّمًا عظيمين في شتّى المجالات ومختلف جوانب الحياة، وعلى رأسها التعليم، الذي يشكّل أحد أهمّ المجالات الحيوية المتطوّرة، إذ تعدّ مخرجاته ونتائجه القاعدةَ الأساسيةَ للتقدّم والتطوّر في المجتمع السعودي. وتحرِص المملكة على مواكبة ما يَحدُث في العالم من تطوّر تقني ومعرفي، واستثماره في صناعة جميع أفراد المجتمع. وفي ظلّ الاتجاهات الحديثة والاهتمام العالمي، الذي لقيه تعليم الأفراد ذوي الإعاقة؛ فقد كانت المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة في تقديم الخدمات التربوية الخاصة بهم، حتى اعتبرت التربية الخاصة جزءًا أساسيًّا من منظومة التعليم في المملكة العربية السعودية، ووفقًا للتوجّه العالمي الحديث الذي ينادي بتطبيق التعليم الشامل أصبح من المهمّ تطوير التربية الخاصة لتتماشى مع تطبيق إصلاحات وتغييرات في منظومة التعليم بشكل عام، سعيًا إلى الوصول للمدارس الشاملة في جميع أنحاء المملكة.

ويشكّل معلم التعليم العام أحد الأركان الأساسية في مدارس التعليم الشامل، ومن ثمَّ فإن إعداده يأتي على هرم التغييرات والإصلاحات التي يتطلّبها وجود طلاب ذوي إعاقات وقدرات مختلفة في فصول التعليم العام. ويتطلّب ذلك تزويد المعلّمين بالكفايات والمعارف والمهارات التي تمكّنهم من القيام بالأدوار الجديدة المنوطة بهم. وأيّد عرفة (٢٠١٢) ذلك بأن دور معلم التعليم العام تغيّر وتطوّر، ولم يتوقّف على الأدوار التقليدية والتلقين والتحفيظ فحسب، بل تعدّاها بمراحل إلى أدوار أكثرَ أهميةً وتأثيرًا في الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم. كذلك أوصى المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب (٢٠١٠) بضرورة الارتقاء بواقع المعلم وتنميته مهنيًّا في ضوء المتغيّرات الحديثة وتطويره، لكي يتعامل مع مختلف فئات الطلاب، وخاصّة الطلاب ذوي الإعاقة. وقد أكد باجحزر (٢٠١٠) في دراسته أهمية إعداد معلم التعليم العام مهنيًّا وتربويًّا، واعتبرها حاجةً ماسّةً للمجتمع السعودي بشكل عام.

ومن الجدير بالذكر أن نجاح الطلاب يعتمد على طريقة تدريس المعلم، وهذا ما أكدته دراسة كينت وجايلز Kent & Giles (2016) بأن النجاح المستقبلي لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات والطلاب العاديين ذوي القدرات المختلفة مشروطٌ بكيفية إعداد المعلمين على الطرق

التربويـة الخاصّـة بتمييـز التعلـيم. كمـا أكـدت دراسـة كيكوسـك وتولـومفيتش وبيـك Cickusic, Tulumovic & Bakic (2016) بأن النجاح التربوي وقبول الطلاب ذوي الإعاقة يتأثّر بشكل كبير بمعلّم التعليم العام، ومن ثمَّ فهو بحاجة إلى إعداد تربويّ داعمٍ، سواء قبل الخدمة أو أثنائها.

وهكذا يتّضـح أن التعليم قبل الخدمـة والتطـوّر المهنـيّ المسـتمرّ قد يسـاعدان المعلّم علـى الإلمـام بمفهوم أوسـع عن التعليم الشـامل، واكتسـابه ميـولًا إيجابيـةً، ومعـارفَ كافيـةً، وفهم ضـروريّ للتعرّف بدقّةٍ إلى الصعوبات الحقيقية التي يواجهها الطلاب، إلى جانب مداخل تعليمية شاملة مفيدة للطلاب كافّةً في فصولهم الدراسية. وقد يساعد مثل هذا التدريب المعلّمين، والمساعدين التربويين، والمدارس في أن تتّسم بالشمولية بصورة فعّالة ودقيقة (سونيكا وآخرون، ٢٠١٢).

وتأسيسًـا علـى مـا سـبق يسـتلزم إعـادة النظـر فـي واقـع إعداد معلّـم التعليم العـام وتحسـين مهاراته لمواكبة كل ما هو جديد ومتطوّر في العملية التعليمية، وتطبيقه وفق المعايير الدولية؛ وكل هذا من أجل تحقيق وتنفيذ التعليم الشامل بفعالية عالية، بسبب القصور الواضح في برامج إعداد معلّم التعليم العام التي تتّسم بالتقليدية والنظرية. ويأتي هذا البحث لسدّ بعض الثغرات في مجال إعداد المعلمين، ويضع رسالةً أمام المسؤولين لدعم معلّم التعليم العام في مسيرته التعليمية وإعداده، بمـا يتناسـب مـع متطلّبـات مهنتـه ليسـهم فـي جـودة العمليـة التعليميـة للأفـراد ذوي الإعاقـة، وفـق منظومة التعليم الشامل.

مشكلـة الـدراسـة وتسـاؤلاتهـا:

يعتبر التعليم الشامل حقًّا من حقوق الأفراد ذوي الإعاقة كفلته الأنظمة والتشريعات، حيث نصّ القانون العام (٩٤- ١٤٢) (قانون التعليم لكل الأفراد ذوي الإعاقة)، الذي صدر بداية في عام ١٩٧٥ على أن يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة بجانب أقرانهم العاديين تعليمًا ملائمًا ومجانيًا، ويتم توفير البرامج التربوية الفردية لهم، كما أكّد هذا القانون على أحقّية تعليم هؤلاء الأفراد في أقلّ البيئات تقييدًا بما يتناسب مع قدراتهم(Hyatt & Filler, 2011). ويتطلّب التعليم الشامل ووجود الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام تخطيطًا استراتيجياً جديداً وهيكلةً شاملةً للتعليم تشمل البيئة المدرسية، وطرق التدريس، والمناهج، والبرامج، وإعداد المعلم (أخضر، ٢٠١٧). إن إعداد معلم التعليم العام إعدادًا خاصًّا سيكون هو حجر الزاوية في هذه الاستراتيجية، لما يناط به من

أدوار في التعامل مع الطلاب والمناهج والإدارة المدرسية والبرامج. كما أن إعداد معلّم التعليم العام من أجل التعليم الشامل هو جانبٌ جوهريٌ من أجل الارتقاء بمستوى الجودة وتحقيق العدالة في التعليم على المستوى العالمي.

وقد توصّلت كثير من الدراسات إلى أهمية إعداد معلّم التعليم العام في مجال التربية الخاصّة، مثل دراسة بورك (2014) Bourke، ودراسة بوسرمان، وهارفي، ومربلر، ويسل Bauserman, Harvey, Merbler ,Yssel (2010)، ودراسة بافلوفيك (٢٠١١) Palvović، وستانكوفيك (٢٠١١) Stanković، ودراسة شواب وهولزنقر وكرامر وجيبهارت وهيسلس(2015) Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels؛ إذ أجمعوا على أن معلمي التعليم العام لم يتمَّ إعدادهم لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، أو لم يكن إعدادهم كافيًا للعمل مع هؤلاء الطلاب، ولذلك فهم غير قادرين على تلبية تلك الاحتياجات، بسبب المحتويات غير الكافية في الإعداد المبدئي للمعلم، فمحتوى البرامج وطرقها غير كافية وغير فاعلة في تعزيز الممارسات الشاملة في التعليم. كما أظهرت هذه الدراسات حاجة المعلمين إلى التدريب المكثّف والمنظّم كجزء من برامج تدريبهم أثناء عملهم بشكل مستمرّ.

ولا يزال مفهوم التعليم الشامل، كفلسفة تعليمية وتربوية، مفهوم حديث في عالمنا العربي؛ ولذلك لم يدمَج بشكل واضح في النظم والاستراتيجيات التعليمية. ومن هنا يتجلّى الخلل الواضح في إعداد معلّم التعليم العام قبل الخدمة لتعزيز دوره في تعليم جميع الطلاب في الفصول الدراسية الشاملة بشكل مثاليّ. ولما لمسته الباحثتان في مجال خبرتيهما من ضعف في أداء معلّم التعليم العام والذي يعود إلى ضعف إعداده، إضافةً إلى ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع إعداد معلم التعليم العام وفق الاتجاهات الحديثة للتعليم الشامل، جاءت مشكلة الدراسة الحالية، ويمكن صياغتها في الأسئلة التالية:

١- ما الأسس النظرية لإعداد معلّم التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل؟

٢- ما اتجاهات معلّمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل؟

٣- ما المقترحات التي تسهم في تطوير معلّمي التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل؟

أهـــداف الـدراســـة:

صيغت أهداف الدراسة كما يلي:

- التعرّف إلى الأسس النظريّة لإعداد معلّم التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل.
- استعراض اتجاهات معلّمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل.
- التعرّف إلى المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير معلمي التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل.
- تقديم تصوّر مقترَح لإعداد معلّمي التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠".

أهميـــة الـدراســـة:

قليلة هي الدراسات العربية والمحلية التي تناولت إعداد معلمي التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل، في حدود علم الباحثتين؛ ولذا تعدّ هذه الدراسة إضافةً جديدةً، وإثراءً علميًّا في مجال البحث العلمي فيما يتعلّق بالتعليم الشامل. وحرصت الباحثتان في دراستهما على تقديم إطار وتصوّر نظريّ مقترَح حول برامج إعداد معلمي التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل، والتي يُؤمَل أن تسهم نتائجها وتوصياتها في إقناع صانعي القرار والمهتمّين بإعادة النظر في برامج إعداد معلّمي التعليم العام واتخاذ القرارات التي تعزّز نجاح التعليم الشامل، ومن ثمّ تشجيع الباحثين على إجراء مزيد من الدراسات في مجال التعليم الشامل.

منهجية الدراســـة:

في ضوء أسئلة الدراسة الحالية استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي (تحليل المضمون)، والذي أشار إليه عبيدات وعبد الحق وعدس (٢٠١٤) بأنه يستند إلى مسلمة أن اتجاهات الجماعات والأفراد تظهر بوضوح في كتاباتها وصحفها وفنونها وآدابها وأقوالها، فإذا ما تم تحليل هذه الأدوات فإن ذلك يكشف عن اتجاهات هذه الجماعات.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٢٨) مرجع علمي ما بين دراسات علمية منشورة وأطروحات تناولت إعداد معلمي التعليم العام، ولتحديد الدراسات الأكثر علاقة بأسئلة الدراسة تم تضييق عملية البحث وفقا للمحددات التالية:

١- تحديد مجموعة من المفردات المفتاحية باللغة الإنجليزية للبحث عنها في قواعد المعلومات، والتي شملت (General education teacher in inclusive schools, Inclusive education, Preparing general education teacher).

٢- الاستفادة من محركات البحث وقواعد البيانات على الشبكة العنكبوتية مثل (Google scholar, ERIC, EBSCO, ProQuest).

٣- أن تكون الدراسات متعلقة بموضوعات إعداد معلمي التعليم العام وأسس إعدادهم، وتصوراتهم عن عملية الإعداد، ومقترحات تطوير إعدادهم.

٤- أن تكون الدراسات والأطروحات منشورة في دوريات علمية محكمة خلال الفترة ما بين (٢٠١٠-٢٠١٧).

تم تفنيد الدراسات وتحليلها وترتيبها في جداول وفقًا لاسم الباحث، وسنة النشر، ومنهج الدراسة، وهدف الدراسة، وأداة الدراسة، ونتائجها. وقد بلغ عدد الأدبيات المتضمنة في عملية التحليل (٢٨) دراسة. (ويمكن الرجوع لجدول الدراسات المستعرضة في الملحق).

مصطلحات الدراستتتتة:

تعريف التعليم الشامل اصطلاحًا(**Inclusive Education**):

"هو التحاق الطلاب ذوي الإعاقة في فصول الدراسة العادية مع الطلاب غير المعاقين طوال الوقت, وتشرف عليهم نفس الهيئة التدريسية, وتدرس نفس المناهج الدراسية"(شنبور, ٣٠, ٢٠١٣).

- **ويعرّف إجرائيًا:** تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الفصول الدراسية العادية بمدارس التعليم العام, بغض النظر عن نوع ودرجة إعاقة الطلاب, ويتبع هذا التعليم نظام الرفض الصفري في القبول.

تعريف معلم التعليم العام اصطلاحاً **(General Education Teacher)**:

"هو المعلم المتخصّص في مجال محدّد، ويقوم بتدريس مادّة معيّنة، كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتّصلة ببعضها، مثل موادّ اللغة العربية، المواد الدينية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦هـ، ص٧).

- **ويعرّف إجرائيًا:** هو المعلم الذي يقوم بتدريس الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة باختلاف المواد التعليمية في الفصل الدراسي العادي في مدارس التعليم العام.

تعريف برامج إعداد معلمي التعليم العام اصطلاحًا

(General Education Teachers Preparation Programs) :

"هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم, وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يُعد المعلم فيها, وكذلك تبعًا لنوع التعليم, وبهذا يُعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة" (فوزي, ٢٠١٢, ٢٠١).

- **ويعرّف إجرائيًا:** بأنه مجموعة من المقررات الدراسية المتضمنة معارف ومهارات متنوعة في مجال التربية الخاصة تقدمها مؤسسات التعليم العالي لمعلمي التعليم العام, بهدف تأهيلهم لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل.

الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال مناقشة نتائج الأدبيات:

السؤال الأول: ما الأسس النظرية لإعداد معلّم التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل؟

ألقت عدد من الدراسات الضوءَ على بعض الأسس والمرتكزات المهمّة في إعداد معلّم التعليم العام، والتي تم التوصل إليها من خلال المقابلات النوعية، والاستبانات المطبوعة والإلكترونية التي أجريت، سواء مع المعلّمين أو أساتذة الجامعات أو المديرين والرؤساء في المؤسسات التعليمية.

فقد أكّدت دراسة نوتر Nutter (2011) أن على مؤسسات التعليم العالي أن تطوّر مناهج وبرامج إعداد معلّم التعليم العام من أجل تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. ومن ثم فإن الجامعات بحاجة إلى أساليب تربوية تتخطّى تعريفات السياسة الرسمية للدمج، ورسم منهج أكثر نقدًا لتكوين

متخصّصين في المستقبل. كما أنها بحاجة إلى تفعيل التكامل بين كلٍّ من النظرية والتطبيق في تعزيز الأساليب التربوية الشاملة وتخطيط الدروس (Alexiadou & Essex, 2016).

وهدفت دراسة بلسكي أليسي (2015) Bleski-Alesi إلى تحديد الموادّ الدراسية ذات الصلة بالدمج، التي يتم تقديمها في برامج التعليم العام، والتي تؤدي إلى اعتماد المعلّم في ولاية نيويورك. وتوصّلت نتائجها إلى أن بعض البرامج تضمّنت موادَّ متعلقة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعليم الخاصّ، وقانون التعليم الخاص، والدمج والتدريس التعاوني، و١٣ تصنيفًا في ولاية نيويورك والإعاقات الأخرى، وتعديل المنهج الدراسي والتعليم المتمايز، وإدارة الفصل؛ بينما لم تتضمّن بعض برامج إعداد المعلمين تلك الموادّ الستّ. وذكر إلكسيادو وإكسيز Alexiadou & Essex (2016) أن برامج إعداد المعلّمين يجب أن تكون قادرة على تأهيل معلمين متخصصين ومستعدّين للمشاركة في أنشطة مختلفة مع طلاب متنوّعين اجتماعيًّا وثقافيًّا وعرقيًّا.

إذ يتطلّب تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام نوعًا مختلفًا من التدريس، يتناسب مع فصول التعليم الشامل. لذلك يجب إعداد المعلمين ليكون لهم دورٌ فعّالٌ في تطبيق سياسة دمج الطلاب ذوي الإعاقة (Katz & Gilor, 2017). وأشار إكونتي (2014) Iaquinta إلى أن التنمية المهنية يجب أن تكون مكوّنًا أساسيًّا من مكوّنات البرامج التدريبية للمعلّمين، ومنها تدريبهم على استخدام عدد من الاستراتيجيات التعليمية، مثل التعليم المتمايز، والتعليم باستخدام أسلوب الدعم التربوي، والتعليم في مجموعات صغيرة، والمجموعات المرنة، إضافة إلى استخدام مراكز التعلّم.

وتؤدي الدورات التعليمية دورًا مهمًّا في مساعدة المعلّمين على فهم الحاجات التربوية الخاصة بالأطفال والأفراد ذوي الإعاقة، وإدارة الفصول بطريقة فعّالة (Rayner & Fluck, 2014). وهذا ما أكدته دراسة كل من محفوظ والزارع وسليمان (٢٠١٠)، التي هدفت إلى إعداد برنامج إرشاديّ لتنمية الكفايات المهنية لدى معلّمي التعليم العام، وتوصّلت إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي تسهم في زيادة معرفة المعلّمين بفئة الأطفال المعرّضين للإصابة بخطر الإعاقة، إضافة إلى أن المحاضرات والمناقشات وورش العمل أسهمت في تبصير المعلّمين بطبيعة هذه الفئات والتعرّف إلى احتياجاتهم التعليمية ومشكلاتهم السلوكية.

وفي هذا السياق أكّدت دراسة هولينجشيد، وبيشوب، ولوري، وهواري Bishop, Hollingshead, Lowrey & Howery (2017) ضرورة تجهيز معلّمي التعليم العام وتأهيلهم للتعليم الشامل، وحاجتهم إلى مزيد من الدعم والتدريب لفهم خصائص الطلاب ذوي الإعاقة، وطرق الإرشاد، والخدمات، وخيارات التعبير، لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المنهج العام لتطبيق التصميم الشامل بنجاح. كما أورد بعض المعلمين أن التدريب على التعامل مع المشكلات السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى امتلاك المعرفة عن الحاجات التربوية الخاصة بهم؛ يعدّ أمرًا مطلوبًا.

كما أكدت دراسة شواب وآخرون Schwab, et al. (2015) أهمية امتلاك معلّمي التعليم العام والخاصّ لمهارات العمل التعاوني لتوفير فرص التعلّم الأفضل لكلّ الطلاب، سواء ذوي الإعاقة أو من غير ذوي الإعاقة، وهذا يشدّد على حاجة عمل جميع المعلمين بشكل تكامليّ وتعاونيّ.

وتؤدي اتجاهات المعلّم دورًا تكامليًّا في التطبيق الناجح لبرنامج التعليم الشامل (Johnson & Newton, 2014). فقد اهتمّت القيم الحديثة للتعليم بالتوجّهَ الشخصيَّ للمعلّم قبل الخدمة، وتتطلّب إعادة التفكير في أهميّة العوامل النفسية التي تؤثر في الأنشطة التربوية والمهنية للطلّاب ذوي الإعاقة مستقبلًا. من جهة أخرى هناك حاجة ملحّة لدراسة استعداد المعلّمين لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات، وهذا يعكس الحاجة إلى مناقشة مفهوم "تقرير المصير المهني" كصفةٍ من صفات شخصية المعلّم، التي تضمن نجاح نشاطه المهنيّ مستقبلًا (Sanina, Akhmadov & Uamanov, 2017). ومن هنا كان من المهمّ فحص قيم وممارسات طلاب التربية العملية تفاديًا لحدوث النزاع والتوتّر في البيئة المدرسية.

ويوضّح كلٌّ من فالنتي ولوياكونو Valenti & Loiacono (2010) أن الاتجاهات الإيجابية والشراكات القوية بين الآباء والمعلّمين، واستخدام أشكال التدخّل المناسبة لإشباع حاجات الطلاب، وتكييف وتعديل المنهج الدراسي تُعد من العناصرَ الهامة لتطبيق برامجَ شاملةٍ فعّالةٍ.

وممّا سبق يتّضح أن المقررات الدراسية التي تعدّ معلّمي التعليم العام في الجامعات، واتجاهات المعلمين، وتدريبهم على مهارات العمل التعاونيّ، وتوفير التدريب المهني أثناء الخدمة؛ تعدّ جميعها من الأسس المهمّة في إعداد معلّم التعليم العام وتزويده بالمهارات التي تعزّز ممارسات التعليم الشامل في الصفوف الدراسية.

السؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل؟

على الرغم من كثرة الأدبيات الأجنبية التي ناقشت اتجاهات وتصورات معلّمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل، ودور هذه الاتجاهات في تحسين عملية التعلّم وتحسين أداء المعلّمين مع الطلاب ذوي الإعاقة، إلا أنه يمكن القول بأن الدراسات العربية والمحلية التي تقيس هذه الاتجاهات كانت قليلةً مقارنةً بالأجنبية، وقد يرجع سبب ذلك إلى حداثة تطبيق التعليم الشامل عربيًّا ومحليًّا. ومن ثمّ قد تعطي هذه الأدبيات تصوّرًا واضحًا عن اتجاهات معلمي التعليم العام، سواء كانت إيجابيةً أم سلبيةً، وأسباب ذلك.

ولتوضيح هذه الاتجاهات أشار مارتن (2010) Martin في دراسته التي أجريت في جنوب شرق أوروبا إلى أن الاختلافات بين سنوات الخبرة في التدريس ونوع شهادة التعليم والمستوى الدراسي لم تظهر أي دلالة إحصائية على اتجاهات المعلّم للدمج على أداة المسح الخاصة بمقياس اتجاهات المعلمين تجاه الفصول الشاملة. كما وضّحت الدراسة أن اتجاه معلّم التعليم العام تجاه الدمج يتأثّر بعوامل خارجية وخصائص شخصية، مثل الدورات التدريبية، والتنمية المهنية، والسلوكيات التعاونية، ومعرفة سياسة التربية الخاصة وممارساتها، كما اتضح أنها مؤثرة في تحديد اتجاه المعلّم تجاه الدمج.

ويشار هنا إلى أن مواقف المعلّمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غالبًا ما يكون لديهم مواقف سلبية نحو هؤلاء الأطفال أو دمجهم، ويرجع ذلك إلى أنهم يفتقرون إلى المعرفة بشأن هؤلاء الأطفال وكيفية العمل معهم (عمرو، ٢٠١١). لذا فإن تدريب معلّمي التعليم العام مهمّ؛ لأنه يدعم الاتجاهات الإيجابية تجاه التعليم الشامل (Kangere & Mafumo,2017).

هذا وأجرى جونسون ونيوتن Johnson& Newton (2014) دراسةً أكّدت الحاجة إلى إدراك تصوّرات المعلّمين تجاه التعليم الشامل كمظهر حيويّ وأساسيّ من مظاهر نجاح الممارسة والتجربة في المدارس الابتدائية، وأوضحت نتائجها أن ٩٠٪ من المعلّمين الذين أجريت المقابلة الشخصية معهم أظهروا تصوّرات سلبية تجاه التعليم الشامل، وكانت غالبية العوامل السائدة والمؤثّرة في تصوّرات المعلّمين السلبية ارتبطت بانعدام التدريب في مجال التربية الخاصة والتعليم الشامل وانعدام الموارد.

وعلاوة على ذلك فقد هدفت دراسة كيفيتلو وديمور وفيرفولد Civitillo, De (2016) Moor, & Vervloed, إلى فحص آراء ومعتقدات (١٣٩) معلمًا قبل الخدمة تجاه التعليم الشامل والعوائق والعوامل التي تسهّل تطبيق الممارسات الشاملة في هولندا. وتوصّلت نتائجها إلى أن المعلمين كان لديهم آراء واتّجاهات محايدة أو سلبية تجاه التعليم الشامل.

ومن زاوية أخرى أجرى دكماك (2013) دراسة Dukmak بلغت عينتها الممثّلة (٤٥٥) من معلمي التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة، وفيها أظهر المعلّمون اتجاهاتٍ إيجابيةً تجاه الدمج التربوي، كما أظهرت أن المعلّمين الذكورَ كانوا أكثر إيجابية من الإناث. واتّضح أن ازدياد سنوات خبرة المعلّم في التدريس يؤثر سلبًا في اتجاهاتهم تجاه الدمج التربويّ، فكلّما ازدادت سنوات خبرة المعلّم في التدريس فإن اتجاهاته تجاه الدمج تصبح أقلَّ إيجابيةً. كما أصبحت اتجاهات المعلّمين أقلَّ إيجابية عندما اعتبر المعلمون أن الدمج التربوي خاصّ بالطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والاضطرابات السلوكية والعاطفية. وأوصت الدراسة بأنه ينبغي للبحوث المستقبلية أن تؤكد موضوع إجراء البحث النوعيّ، وأن تستخدم المقابلات لإثبات صحة نتائج الدراسة الكمّيّة الحالية وعمقها.

وفي السياق ذاته أشار كاميرون وكوك في دراستهما Cameron & Cook (2013)، التي أُجريت في شمال شرق ولاية أوهايو، إلى أن اتجاهات معلّمي التعليم العام تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تتّفق وتصوّراتهم الخاصة بوضوح إعاقة الطفل، فكلما كانت إعاقة الطفل واضحة كانت اتجاهاتهم وتوقعاتهم سلبيةً أكثرَ. وأوصت الدراسة بوجوب أن يتاح لمديري المدرسة ومعلّمي التعليم العام والتربية الخاصة الوقتَ للتفكير في الأهداف والتوقّعات المختلفة الخاصة بهم تجاه الطلاب، وكيف أنها تؤثر في تحصيل الطالب وتطوّره. وأكّدت الدراسة أن من الضروري مناقشة مشاعر معلّمي التعليم العام، التي تتمثّل في أنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين بشكل أوليٍّ عن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة؛ من أجل أن يحدّدوا أهدافًا واقعيةً ومناسبةً لطلابهم أولئك في التعليم الشامل.

واتّضح في دراسة أجراها شارما ونوتال Sharma & Nuttal (2016) أنَّ مخاوف معلّمي التعليم العام في أستراليا في مرحلة ما قبل الالتحاق بالعمل، خاصّة الذين لم يتعاملوا مع أفراد لديهم

إعاقات، تنخفض من خلال الحصول على دورة تدريبية عن الدمج. كما أوضحت نتائج الدراسة أن الدورة زادت من الكفاءة العامة للمعلّم، وأن المعلمين أحسّوا بأنهم أكثرَ ثقةً في استخدام الأساليب التي سوف تجعل الدمج ناجحًا، وأن الدورة أعدّتهم إعدادًا كافيًا لمناقشة موضوعات مختلفة مع المتخصصين التربويين الآخرين، عند محاولة حلّ أيّ صعوبات يمكن أن تحدث نتيجة لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصولهم، وأنها نجحت أيضًا في زيادة كفاءة المعلم في إدارة السلوك.

وعلاوة على ذلك فقد أجرى نوتر Nutter (2011) دراسة أوضحت أن (٨٨) من معلّمي التعليم العام قبل الخدمة في ولاية أوكلاهوما يعتبرون أن المعرفة النظرية ذات الصلة بقانون التربية الخاصة متاحة لهم، ولكنهم يفتقدون المعرفة الخاصة بالتطبيق العمليّ. كما أن نتائج التحليل أوضحت أن المعلّمين المرشحين قبل الخدمة اعتبروا أن لديهم اتجاهًا إيجابيًّا تجاه الطلاب ذوي الإعاقات في فصل التعليم العام، وأن هذه الاتجاهات يمكن أن تحدّد نجاح الطلاب في فصلهم، إذ إن اتجاه وآراء المعلّم تؤثر في النتائج التربوية للطلاب ذوي الإعاقة في فصل التعليم العام. ولم يظهر أن نوعية الإعاقة عامل في اتجاهات المعلّمين المرشّحين قبل الخدمة نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. كما أكدت الدراسة أيضًا أن المعلمين قبل الخدمة، الذين عملوا مع طلاب ذوي إعاقة في أثناء التدريب الخاصّ بإعداد المعلم، أظهروا اتجاهًا أكثرَ إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة.

كذلك قام كانتور Kantor (2011) بدراسة هدفت إلى تحليل كلٍّ من نقاط القوة والضعف في كيفية إدراك معلّمي التعليم العام لإعدادهم قبل الخدمة للتدريس في فصول الطلاب ذوي القدرات المختلفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المعلّمين اعتقدوا بأنهم كانوا مستعدّين لتعليم الطلاب الموهوبين في المدارس الأمريكية.

وفي دراسة أخرى قام بها كلٌّ من شواب وآخرون Schwab, et al. (2015) على (٢١٢) معلّم تعليم عام في النمسا. وأشارت نتائجها إلى أنه من أجل تحقيق ممارسات دمج ناجحة، فإنه لا بد من توفير سياسةٍ مدرسيةٍ مناسبةٍ، ومناهجَ حديثةٍ، وتعليمٍ كافٍ للمعلّم، وكلّ ذلك من أجل تحقيق أشكال التغيير الإيجابي في آراء المعلّمين واتجاهاتهم وسلوكياتهم.

وأخيرًا هدفت دراسة السويطي (٢٠١٦) إلى التعرّف إلى آراء معلّمي وإداريي المدرسة الابتدائية في فلسطين حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو

إدماج الطلاب كانت إيجابية خاصّةً للإعاقات البسيطة والمتوسطة. كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والإداريين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، إضافة إلى عدم وجود فروق تُعزَا إلى جنس المعلّم أو الإداريّ أو إلى سنوات الخبرة.

وبعد استعراض الأدبيات التي ناقشت اتجاهات وتصورات معلمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف البيئات الجغرافية التي أجريت فيها، لاحظت الباحثتان أنها اشتركت جميعها في تباين الاتجاهات نحو الدمج بين الإيجابية والسلبية، حيث ارتبطت الاتجاهات السلبية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة بالافتقار إلى المعرفة، وضعف الإعداد الكافي قبل الخدمة، ووضوح الإعاقة، ومن ثمَّ إذا ما كان هناك إعداد مسبق ودورات تدريبية أصبح ذلك عاملًا مهمًّا في تغيير تلك الاتجاهات السلبية إلى إيجابية.

كما اتّضح من مراجعة الأدبيات أن الجنس وسنوات الخبرة لم يكونا عاملًا مؤثرًا في تلك الاتجاهات، ما عدا دراسة دكماك Dukmak (2013) التي أظهرت أن جنس الذكور كانوا أكثر إيجابية من الإناث، وأنه كلما زادت سنوات الخبرة قلّت الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج. ومن ثمّ أجمعت الدراسات على ضرورة الإعداد قبل الخدمة لمعلّمي التعليم العام، وتدريب هؤلاء المعلّمين، الأمر الذي من شأنه أن يدعم الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق التعليم الشامل.

وبناءً على تلك المعطيات فإن تصورات واتجاهات معلمي التعليم العام تجاه تطبيق التعليم الشامل تتأثر بعدد من العوامل، منها: العوامل الخارجية والخصائص الشخصية، مثل الدورات التدريبية، والتنمية المهنية، والسلوكيات التعاونية، ومعرفة سياسة التربية الخاصة وممارساتها، ودرجة وضوح الإعاقة أو العمل السابق مع أفراد لديهم إعاقات، وكل تلك العوامل كانت مؤثّرة في تصوّرات المعلمين واتجاهاتهم. وأكّدت معظم الأدبيات أيضًا أن اتجاهات المعلمين وآثارَهم تؤثر في النتائج التربوية للطلاب ذوي الإعاقة في فصل التعليم العام.

السؤال الثالث: ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير معلّمي التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل؟

أكّدت الإجابة عن التساؤل السابق أن اتجاهات معلّمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل تختلف باختلاف المعرفة والإعداد المسبق والتدريب، ومن ثمَّ سوف نستعرض عددًا من الأدبيات التي قدّمت اقتراحات قد تسهم في تطوير أداء هؤلاء المعلّمين.

ومن ذلك دراسة بورك Bourke (2014) التي توصّلت إلى حاجة المعلمين إلى الدعم الإداري، حيث كان لدى مديري المدارس القدرة على تنظيم كيفية إشباع حاجات معلّمي التعليم العام وتقديم الدعم الأفضل، ووضّحت النتائج اتجاهًا أكثرَ إيجابية في آراء المعلمين تجاه التنمية المهنية القائمة في المدرسة. وأوصت الدراسة بأهمية التنمية المهنية الفعّالة، حيث يكون لها تأثير بالفعل على تحصيل الطالب وتغيير ممارسة المعلّم، كما أن المعلّمين بحاجة إلى تدريب مكثّف ومنظّم كجزء من برامج اعتمادهم، وأيضًا أشكال التدريب المكثّفة والمخطّطة بشكل سليم في أثناء عملهم أو على أساس مستمرّ.

إن تعليم المعلّم في مرحلة إعداده يجعله يقوم بدوره كوسيلةٍ مهمّةٍ في تحقيق نجاح الدمج في الفصول (Alexiadou & Essex, 2016). ولذا أوصت دراسة مايكل، ويسيل، وباوسرمان، وميربلر Michael, Yssel, Bauserman, & Merbler (2010) بأنه ينبغي لبرامج تعليم المعلّمين قبل الخدمة والتخصصات المختلفة أن تطوّر برنامجًا متكاملًا من أجل تدريب المعلّمين قبل الخدمة على التعاون والدمج، ولتتيح الفرص لمعلّمي التربية الخاصة ومعلّمي التعليم العام، للعمل بشكل متعاوِن على أنشطة وفرص التدريب قبل الخدمة. كما أوصت بضرورة تصميم برنامج تدريب منظّم وشامل لتدريس التخصصات في مؤسسات التعليم العالي، وأنه ينبغي دعم فرص التدريب من خلال الموارد الكافية (الوقت، والمال، وطاقم العمل)، ويجب أن تكون جزءًا من البرنامج الشامل لتعليم المعلّم المدعوم بشكل أفقيّ ورأسيّ من كل المساهمين في مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بإعداد المعلم.

ونظرًا لذلك يغدو تجهيز معلّمي التعليم العام وتأهيلهم للتعليم الشامل، وحاجتهم إلى مزيد من الدعم والتدريب لفهم خصائص، وطرق الإرشاد، والخدمات، وخيارات التعبير، لدمج الطلاب

ذوي الإعاقة في المنهج العام لتطبيق التصميم الشامل بنجاح؛ ضرورة لازمة لا بدّ منها. كما يجب تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى معلمي التعليم العام في المدارس الشاملة، وتطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وذلك لأن غالبية معلّمي التعليم العام ينقصهم الخبرة والمهارة (Lowrey, Hollingshead, Howery & Bishop, 2017). كما أكدت دراسة شواب وآخرون Schwab, et al. (2015) أن العوامل المؤثرة في بيئة التعليم الشامل هي مناخ المدرسة الإيجابي والمشجّع، والقيادة الديمقراطية، والعمل الجماعي؛ وجميع تلك العوامل قد قدّرها المعلّمون على أنها عناصر مهمّة جدًّا في التعليم الشامل.

وفي ضوء ذلك أشارت دراسة كينت وجايلز Kent & Giles (2016) إلى أن الخبرات الميدانية المكثّفة سمحت للمعلمين قبل الخدمة بمواجهة التحديات الخاصة بمواجهة عيّنة متنوّعة من الطلاب في مجال الموادّ الدراسية والثقافية والوضع الاقتصادي الاجتماعي. وأشارت إلى أهمية ارتقاء برامج إعداد المعلّم إلى مستوى التحدّي الخاص بإعداد المعلمين لإشباع حاجات كل الطلاب من خلال تطوير اتجاهات إيجابية وشراكات قوية بين المدرسة والمنزل، واستخدام أشكال التدخّل المناسبة والتعديلات ذات المعنى على المنهج الدراسي من أجل تمييز التعليم بشكل فعّال. وبناء على ذلك أوصت تلك الدراسة بتحسين إعداد معلّمي التعليم العام المطلوبَيْن لتعليم كل الطلاب في الفصول الشاملة، لوجود الحاجة الملحّة لذلك.

وأشارت دراسة كيكوسك وآخرون Cickusic, at al. (2016) إلى أن غالبية الدعم الذي يحصل عليه المعلّمون يأتي من الحلقات الدراسية التربوية والمواد العلمية والبرامج التدريبية، ويأتي الدعم الأقلّ من الزملاء. كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن حضور الحلقات الدراسية سمح للمعلّمين بتحديث معلوماتهم في مجالهم وتقوية حماسهم ومهنيّتهم. وفي ظلّ ذلك يجب تشجيع المعلّمين لمشاركة معرفتهم مع زملائهم، ومن ثمَّ يمكنهم تبنّي مفاهيم وطرقًا حديثةً، باعتبار أن المعلّم هو عنصر مهمّ وأساسي للدمج التربوي، وهو بحاجة إلى الدعم والتشاور مع معلم التربية الخاصة، وبحاجة إلى تعليم إضافيّ للعمل والقبول مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة.

وفي السياق ذاته أشارت دراسة أندرسون Anderson (2010) التي مثّلت عيّنتها تقريبًا (١٥.٠٧٥) معلمًا قبل الخدمة من ٧٢ جامعة مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى الحاجة الملحّة إلى إحداث التغيير في برامج الإعداد الحالي لمعلّم التعليم العام، إضافة إلى الحاجة إلى فحص المعوّقات التي تمنع برامج إعداد معلّم التعليم العام قبل الخدمة من تدريس وتعليم المهارات التي يحتاج إليها هؤلاء المعلّمون في بيئة الفصول الشاملة، والذين يشاركون المسؤولية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة.

هذا وقد أوصت دراسة شارما ونوتال Sharma & Nuttal (2016) بضرورة حصول المعلّمين قبل الخدمة على فرص للتفاعل مع أفراد من ذوي الإعاقة. وأشارت إلى أن دورات التعليم الشامل لا بدَّ أن تكون إجبارية، ويجب تضمينها في أي درجة جامعية لإعداد المعلّم، وينبغي للجامعات أن تفكّر في ذلك، كما أن من المهمّ تحديد الدعم الضروري للمعلّمين في أثناء سنوات التدريس الأولى؛ ليظلّوا ملتزمين بالتدريس والتعليم في فصول الدمج.

ولأهمية التدريب واعتباره عاملًا مهمًّا يدعم الاتجاه الإيجابيّ تجاه التعليم فينبغي تدريب مديري المدارس والمعلمين على التعامل مع تحديات التعليم الشامل (Kangere & Mafumo, 2017). ويتم ذلك من خلال إثراء مجال التدريب بإضافة دورة دقيقة عن التربية الخاصة في مجال التعليم العام في التدريب في التعليم العالي، والتدريب المستمرّ في أثناء الخدمة لمعلمي التعليم العامّ. كما أن برامج إعداد المعلّم بحاجة إلى الإصلاح من أجل إعداد المعلّمين المرشحين لتعليم الطلّاب في التعليم العامّ والتربية الخاصّة (Kantor, 2011).

وذكر إكونتا Iaquinta (2014) في دراسته التي وضّحت أنه على الرغم من أن معلّمي التعليم العام كان لديهم قدر هائل من المعرفة ذات الصلة بالتعليم الشامل، فإنهم كان يرغبون في مزيد من التنمية المهنيّة المستمرّة في مجال التعليم الشامل. وأوصت في دراسته بزيادة التدريب قبل الخدمة على طريقة الممارسات الشاملة والتنمية المهنية على مستوى المنطقة، وتحديد وقت للتخطيط المشترك بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وبمزيد من التدريب على نموذج التدريس التعاونيّ الخاصّ بالتعليم.

وهنا لا بدّ من بيان أهمّيّة استخدام التكنولوجيا في تدريب المعلمين على الممارسات الشاملة، بحسب إمكانية تطبيق الفصول الدراسية المحاكية باستخدام الحاسب الآلي على دعم إعداد المعلمين قبل الخدمة فيما يخصّ ممارسات الفصول الشاملة. كما ينبغي إحداث تطوير إضافيّ للبرامج بالتوازي مع الاستخدام الهائل للأدوات الحالية، ويجب على مدربي المعلمين تطوير خبرتهم ببرامج محاكاةٍ للفصول الدراسية باستخدام الحاسب الآلي، حيث إنها ستحقّق الاستفادة للمعلمين قبل الخدمة والطلاب أيضًا (Rayner & Fluck, 2014).

ولقد أكد كاتز وجيلور Katz & Gilor (2017) في دراستهما ضرورة إجراء التغييرات في برامج التدريب الحالية؛ للتأكيد بأن معلّمي التعليم العام قبل الخدمة قد اكتسبوا أهمّ مبادئ التعليم الشامل، كما يجب إعداد المعلمين ليكون لهم دورٌ فعّالٌ في تطبيق سياسة دمج الطلاب ذوي الإعاقة. وأكّد هذا المطلب أن المعلّمين في الدراسة لم يكونوا راضين عن التدريب لإعدادهم للتدريس في التعليم الشامل. وإضافة إلى ذلك فلا بدَّ من تدريب طاقم العمل ليكون ذا كفاءة تربوية، وقادرًا على تحديد القدرات الفردية للمتعلم وتطويرها من أجل تطبيق التعليم الشامل بفعالية تامّة (Sanina, Akhmadov & Uamanov, 2017).

وفي المقابل أجرى فالنتي ولوكونو Valenti & Loiacono (2010) دراسةً أكّدا فيها على ضرورة استمرار مؤسسات التعليم العالي في تقويم الدورات الدراسية التي تقدّمها لجميع المعلّمين، وتعديل مناهجها لتحتويَ على منهجيات التدخّل التي تستخدم تحليل السلوك التطبيقي، والتي يمكن أن تفيد جميع الطلاب ذوي الإعاقة، وليس فقط أطفال التوحّد. وأوصت الدراسة بمراجعة برامج إعداد المعلمين لتعليم الطلاب الذين يعانون التوحّدَ في البيئات الشاملة.

وفي مجال تقويم تجربة التعليم الشامل فينبغي للدراسات المستقبلية أن تركّز على فحص تصوّرات المعلمين ذات الصلة بالتعليم الشامل، حيث إنها ترتبط بمتغيّرات خاصّة، مثل العمر والنوع وسنوات الخبرة في مجال التعليم. كما ينبغي فحص تصوّرات المديرين والآباء تجاه التعليم الشامل، وهذا يمكن أن يحدث من خلال دراسة مقارنة لتصوّرات المعلمين والآباء والمديرين تجاه التعليم الشامل (Johnson & Newton, 2014). كما أجرى بليسكي أليسي Bleski – Alesi

(2015) دراسةً في نيويورك، أوصى فيها وزارةَ التعليم الأمريكية بأن تحدّد المعايير المناسبة لبرامج إعداد معلّمي التعليم العام، ويمكن بعد ذلك تفويض مؤسسات التعليم العالي لتغيير ما يدرسه معلّمو التعليم العام، والاتفاق على أفضل الممارسات في التعليم الشامل.

ومحلّيًّا أكّد باجحزر (٢٠١٠) في دراسته ما توصّلت إليه الدراسات السابقة ضرورةَ إعداد المعلّم مهنيًّا وتربويًّا؛ معلّلًا ذلك بأنه حاجة ماسّة للمجتمع السعودي بشكل عام، بالإضافة إلى ضرورة العناية بتطوير الكفاءة التدريبية لمعلّم التعليم العام، لأهمية مخرجاته في التعليم الجامعي، وفي الحياة الثقافية بشكل عامّ. ومن هنا اقترحت الدراسة وجوب مراجعة واقع برنامج إعداد المعلّم وتقويمه في كليات التربية، للاستفادة من الإيجابيات وتلافي السلبيات، والاستفادة من التقنيات الحديثة والمعاصرة في مجال إعداد المعلم. ثمَّ أوصت بأهمية عمل دراسات علمية متخصّصة في مجال إعداد المعلّم، وضرورة تقويم برنامج إعداده والعمل الدؤوب لمناقشة أهمية تطوير إعداده ومتابعته، ورفع كفاءته المهنية أو التدريبية.

وبعد استعراض الأدبيات التي ناقشت مقترحاتٍ يمكن أن تسهم في تطوير معلّمي التعليم الشامل فإن معظم الدراسات أجمعت على حاجة معلّمي التعليم العام إلى الدعم الإداريّ، ولكي يحصل المعلمون على هذا الدعم ينبغي البدء بتدريب مديري المدارس على التعامل مع تحديات التعليم الشامل، فالتدريب مهمّ لأنه يدعم الاتجاه الإيجابي تجاه التعليم الشامل. كما ينبغي تدريب المعلّمين من خلال برامج التدريب المختلفة عن طريق استغلال وسائل التكنولوجيا الحديثة، والتي يجب دعمها من خلال الموارد الكافية: (الوقت، والمال، وطاقم العمل). فقد اقتُرِحَ بأن تكون تلك البرامج التدريبية إجبارية أو يجب تضمينها في أي درجة جامعية لإعداد المعلم، ويجب أن تفكّر الجامعات في ذلك (Sharma & Nuttal, 2016).

وأوضحت الأدبيات بأن تزويد المعلمين بالخبرات الميدانية المكثّفة سيسمح للمعلّمين قبل الخدمة بمواجهة التحديات التي تواجههم في أثناء العمل، مع عيّنات متنوّعة من الطلاب، وأكّدت معظم الدراسات ضرورة حصول المعلّمين قبل الخدمة على فرص للعمل مع أفراد من ذوي الإعاقة. وفي ظل تلك المؤشرات أصبح تفعيل العمل الجماعي وحضور الحلقات الدراسية المختلفة ضرورة،

من شأنها أن تساعد المعلّمين على تحديث معلوماتهم في مجال التربية الخاصة، وزيادة دافعيتهم وحماسهم للعمل. ومن ثمَّ تتّضح الحاجة الملحّة إلى إحداث تغيير في برامج إعداد معلم التعليم العام، مع ضرورة الاستمرار في تقويم البرامج الدراسية التي تُقَدَّم لجميع المعلّمين، وكذلك الحاجة إلى دراسة المعوّقات التي تمنع برامج إعداد معلّم التعليم العامّ من تدريس المهارات اللازمة التي يحتاج إليها المعلمون في بيئة التعليم الشامل. وأخيرًا ينبغي لوزارة التعليم تحديد المعايير المناسبة لبرامج إعداد معلّمي التعليم العام، أو تفويض مؤسسات التعليم العالي بوضع تلك المعايير.

تصور مقترح لإعداد معلّمي التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠":

استنادًا على "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" وعلى ما نوقش من الأدبيات المتعلّقة بإعداد معلّم التعليم العام في فصول التعليم الشامل، والتي أجيب من خلالها عن أسئلة الدراسة الحالية، فقد وضعت الباحثتان تصوّرٌ مقترَح؛ ليسهم في تطوير منظومة إعداد معلّم التعليم العام، وللوفاء بمتطلّبات تعليم جميع الطلاب في فصول المدارس الشاملة في المملكة العربية السعودية، وفقًا للأسس التالية:

تشريع أنظمة لتقديم الخدمات ونظام للمحاسبة:

تكفل الأنظمة والتشريعات ونظام المحاسبة الحقَّ لكلٍّ من المعلّمين والأسر والطلاب ذوي الإعاقة، فهي تنظّم عمل المعلمين ومسؤولياتهم، وتكفل حصول الطلاب ذوي الإعاقة على الخدمات الملائمة، وتعزّز مشاركة الأسرة في البرامج المقدّمة.

تغيير اتجاهات وتصورات المعلمين والعاملين تجاه الطلاب ذوي الإعاقة:

ويتضمّن ذلك استبدال الاتجاهات السلبية نحو الطلاب ذوي الإعاقة، أو نحو إعاقات معيّنة، أو مشكلات سلوكية بذاتها، من خلال تزويد المعلّمين بمعلومات عن خصائص هؤلاء الطلاب، والطرق الفاعلة المبنية على الأدلة العلمية في تدريبهم وتدريسهم وتقييمهم.

إعداد معايير سعودية لمعلّمي التعليم العام في بيئات التعليم الشامل:

لا بدّ من تعاون بين وزارة التعليم ومؤسسات التعليم العالي وإدارة التربية الخاصة في وضع معايير سعودية لمعلّمي التعليم العام بالاستناد على المعايير العالمية للمعلم أسوةً بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC Council for Exceptional Children، ومعايير المجلس

الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE , وقد يُحدد من خلالها الموادّ الدراسية الجامعية التي تلبّي هذه المعايير، ووضع أساليب التقييم وفقًا لها من قبل إدارات التعليم، حتى يكون هناك تكامل في المدخلات والمخرجات وأساليب التقييم. وهذا بدوره كفيل بتسهيل عملية الإشراف والمتابعة والمحاسبة، بهدف الوصول إلى معايير جودة عالية في التعليم.

رخصة مهنية لممارسة مهنة التعليم:

وتعدّ من الممارسات المفعّلة في الدول الرائدة في مجال التربية الخاصة، وتجدّد بشكل دوريّ لكل من معلّمي التعليم العام والتربية الخاصة بناء على استيفائهم لمعايير إعداد المعلمين، بالإضافة إلى تقييم الأداء الوظيفي، لضمان تقديم خدمات متخصصة وذات جودة عالية.

إعداد برامج جامعية مؤهِّلة لمعلّمي التعليم العام:

أجمعت كثير من الدراسات على أهمية وجود برامج جامعية لإعداد معلّمي التعليم العام للعمل في بيئات التعليم الشامل، وهذا يتطلب تقديم موادَّ دراسيةٍ خاصةٍ بالإعاقات المختلفة، وأساليب الكشف عن الطلاب ذوي الإعاقة، وسنّ الأنظمة والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة، ووضع الاستراتيجيات والطرق والأساليب التدريسية الفاعلة في تعليمهم، وأساليب التقييم الملائمة، والتقنيات التعليمية والمساعدة، التي تدعم تعلّم هؤلاء الطلاب وتحسّن من مخرجاتهم، مع حصولهم على خبرات ميدانية مكثّفة تعطيهم فرصة التعامل مع طلاب ذوي إعاقات وقدرات مختلفة، ومواجهة التحديات المتعلقة بذلك، ومحاولة التغلّب عليها. بالإضافة إلى تزوديهم بمهارات العمل التعاوني من خلال التدريب الميداني المشترك بين طلاب التعليم العام وطلاب التربية الخاصة قبل الخدمة، وهذا يتطلّب وجود تعاون بين أقسام التربية الخاصة وبقية الأقسام الأكاديمية في الجامعات.

التطوير المهني أثناء الخدمة:

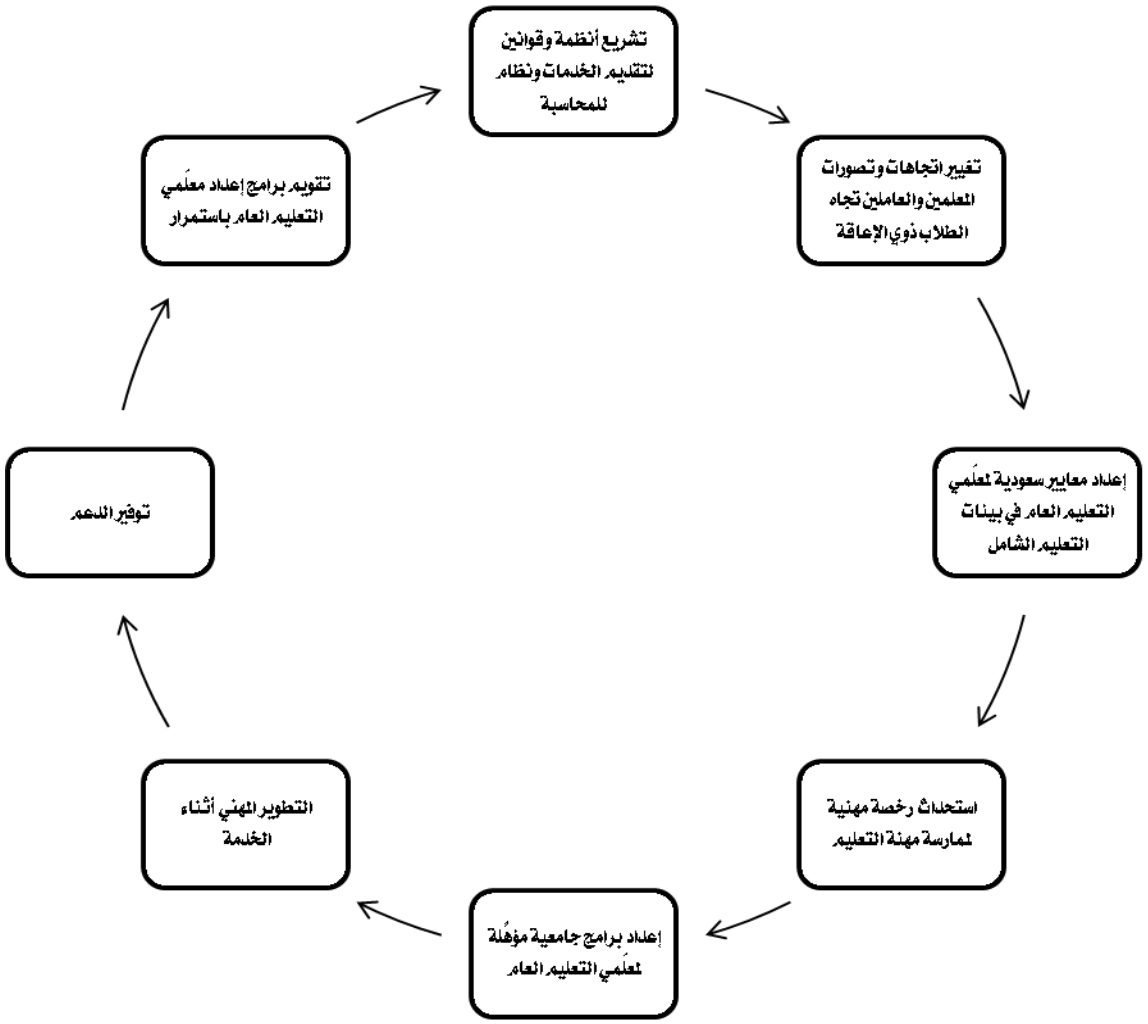
لا يُكتَفى بإعداد معلّمي التعليم العام بمرحلة ما قبل الخدمة فقط، بل هناك حاجة إلى التدريب المهنيّ المستمرّ للاطلاع على مستجدّات الميدان من أساليب تشخيصية وتعليمية وتدريبية، وفقًا للمعايير العالمية والاتجاهات الحديثة. وقد يكون من المجدي توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة كافةً في هذا التطوير المهنيّ.

تـــــوفـــــير الـدعـــم:

من أهمّ العوامل التي تساعد معلّمي التعليم العام على القيام بأدوارهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصول توفير أشكال الدعم المختلفة، سواءً بالخدمات المساندة، أو تقديم الاستشارات، أو بتوفير الوسائل والأدوات، أو التقنيات والتكنولوجيا المساعدة، أو الدعم الإداريّ، والتي تساعد جميعها في نجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف الموضوعة.

تقويم برامج إعداد معلّمي التعليم العام باستمرار:

يتعيّن على جهات إعداد المعلّمين تقويم برامجها بشكل دوريّ، بما يتوافق مع مستجدّات الميدان، لضمان جودة المخرجات وفاعليتها، والتي تنعكس إيجابًا على ممارسات التعليم الشامل والمخرجات الطلابية تباعًا.



شكل(١) : تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفـق "رؤيـة المملكـة العربيـة السعودية ٢٠٣٠"

الخـــاتمـــة:

أظهرت نتائج تحليل الأدبيات ذات العلاقة بإعداد معلّمي التعليم العام، وفق منظومة التعليم الشامل، ضعف برامج إعداد معلمي التعليم العام وافتقارها إلى المعارف والمهارات اللازمة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وهو ما يستلزم إعادة النظر في واقع إعداد معلّم التعليم العام، وتحسين مهاراته ومواهبه ليواكب كل ما هو جديد ومتطوّر في العملية التعليمية، وليطبّقه وفق المعايير الدولية؛ من أجل تحقيق وتنفيذ التعليم الشامل بفعالية عالية، بسبب القصور الواضح في برامج إعداد معلّم التعليم العام التي تتّسم بالتقليدية والنظرية. وجاءت هذه الدراسة لتسدّ بعض الثغرات في مجال إعداد المعلمين، وليضع رسالةً أمام المسؤولين لدعم معلّم التعليم العام في مسيرته التعليمية وإعداده، بما يتناسب مع متطلّبات مهنته، وفق منظومة التعليم الشامل.

ومن هنا توصي الباحثتان بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تناقش العوامل المؤثّرة في إعداد معلّمي التعليم العام، وتبحث في معوّقات الإعداد الجيّد والملائم للتعليم الشامل، وتقدّم الحلول لتلك التحديات؛ بهدف الخروج بنموذج يحقّق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص وتقديم التعليم بمعايير ذات جودة عالية، ويسهم في تطوير الأفراد ذوي الإعاقة وزيادة استقلاليتهم. إضافة إلى الاطلاع على تجارب الدول الرائدة فيما يتعلّق ببرامج إعداد معلّمي التعليم العام، والتطوير المهني في أثناء الخدمة للمعلّمين، والاستفادة من ذلك لرفع كفاءة المعلمين وفق منظومة التعليم الشامل.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أخضر، أروى (٢٠١٧).*المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*. دار الناشر الدولي: الرياض.

باجحز، خالد (١٤٣١). النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريبية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *دراسة مقدمة للقاء السنوي الخامس عشر بعنوان (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، جامعة الملك سعود: الرياض،٦٢٥- ٦٣٩.

التقرير الختامي في المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب (٧-٨ مارس,٢٠١٠). *التعليم ما بعد الثانوي :تطويره وتنويع مساراته*. سلطنة عمان: مسقط.

عرفة، عبدالباقي.(٢٠١٢).رؤية مستقبلية لكفايات وأدوار المعلم العادي في برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٤٧)*، ٣٠٩-٣٤٧ .

سونيكا، ماكورا، وبانتيك، ناتاشا، وكلوس، أليسون(٢٠١٢). *نحو مفهوم أوسع عن التعليم الشامل من أجل إعداد المعلم : دراسة حالة صربيا* (ترجمة دعاء شراقي). مجلة مستقبليات – مركز مطبوعات اليونسكو – مصر,٤٢(١)، ٢٥-٥٥.

السويطي، عبد الناصر. (٢٠١٦). اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (٢٥)*، ١٣٢-١١٤.

شنبور، أمل(٢٠١٣). *الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج*. عالم الكتب الحديث: الأردن.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

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

فوزي، محمود(٢٠١٢). *التربية وإعداد المعلم العربي: إرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة*. الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

الطناوي، عفت ، والعرفج ، أحلام .(٢٠١٠). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية والعلوم بمحافظة الأحساء. *مجلة رسالة الخليج العربي، (١١٦)* ، ١٤٧ – ٢١٠ .

محفوظ، عبد الرؤوف؛ والزارع، نايف؛ وسليمان، خالد. (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم العام في الكشف عن الأطفال المعرضين للإصابة بالإعاقة. *مجلة كلية التربية ببنها. (٨٤)*، ٢٦٧-٢٢٦.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع بتاريخ ١٤٣٩/٦/١٦هـ من http://vision2030.gov.sa/

وزارة التعليم (١٤٣٦هـ). *الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alexiadou, N., & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice- responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, 39 (1), 5-19.

Anderson,M.(2010). *Students with disabilities in general education settings: general education teacher preparation*. Unpublished ph.D Thesis, University of Kansas State.

Bauserman,A.,Harvey,M.,Merbler,J.,&Yssel,N.(2010).Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions .*Remedial and Special Education*,31(1),24-33.

Bleski-Alesi, J. (2015). A Survey of inclusion topics covered in general education teachers' preparation programs. Retrieved in 3/8/2018 from: https://search.proquest.com/education/docview/1719278422/fulltextPDF/AE7F63471F4C49E2PQ/1?accountid=142908

Bourke ,J.(2014).*The effects of inclusive professional development on General Education Teacher*. Unpublished doctor thesis, University of Capella.

Cameron,D., Cook,B. (2013) .General education teacher's goals and expectations for their included students with mild and severe disabilities. *Education and Training In Autism And Developmental Disabilities, 48 (1),* 18-30.

Cickusic,B., Tulumovic,S., Bakic,S. (2016) Support in inclusive education. *Tulumovic Support in Inclusive Education, HUMAN 6(2),* 15-20.

Civitillo, S., De Moor, J., & Vervloed, M. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: In exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121.

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

Gilor, O., & Katz, M. (2017). Teaching inclusive classes: what preservice teachers in israel think about their training. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16 (3), 293-303.

Hyatt, K., Filler,J. (2011). LRE Re-examined: misinterpretations and unintended consequences .*International Journal of Inclusive Education,15(9*),1031-1045.

Iaquinta, I. (2014). General education teachers' perceptions of self-efficacy to teach in the inclusive classroom. Retrieved in 3/8/2018 from: https://search.proquest.com/education/docview/1611960296/fulltextPDF/AAEC5525B2724F57PQ/1?accountid=142908

Johnson, Y., & Newton, N. (2014). What does teacher's perception have to do with inclusive education: a bahamian context. *International Journal of Special Education,* 29 (1), 1-15

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

Kantor, k. (2011). General education teachers' perceptions of self-efficacy to teach in the inclusive classroom. Retrieved in 3/8/2018 from: https://search.proquest.com/education/docview/ 847187746/fulltextPDF/16319BD3F2CA4203PQ/1?accountid=142908

Kent,A. Giles,R. (2016). Dual certification in general and special education: what is the role of field experience in preservice teacher preparation?. *The Professional Educator, 40(2),* 18-31.

Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 24-32.

Lowrey,A., Hollingshead,A., Howery,K., Bishop,j.(2017). More Than One Way: Stories of UDL and inclusive classrooms. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(4),225-242

Martin,G. (2010). Inclusive Classrooms: An examination of the attitudes and perspectives of k-5 general education teachers. UMI Number: 3405889.Retrieved in 3/8/2018 from:

https://eric.ed.gov/?id=ED516673

Michael,H., Yssel,N., Bauserman,A., Merbler,J . (2010). Preservice teacher preparation for inclusion, an exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31 (1), 24-33.

Nutter, M. (2011). Teaching students with disabilities: perception of preparedness among preservice general education teachers. Retrieved in 3/8/2018 from: https://search.proquest.com/education/docview/864830983/fulltextPDF/5A9AA544B67460BPQ/1?accountid=142908

Palvović, j. (2011). Predstave to obrazovnim promenama u prošlosti: Deset godina našeg žlvota]Perceptions of educational changes in the past: Ten years of our lives[. In U. M. Vujačić. J. Pavlović, D. Stanković.

Pantić,N.(2012).Teacher education reforms between higher education and general education transformations in south- eastern europe: reviewing the evidence and scoping the issues. *C E P S Journal, 2(4),* 71-90.

Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: a pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42 (3),* 212-227.

Sanina, E., Akhmadov, M., & Uamanov, S. (2017). Professional Self-determination as a condition of realization of personal potential of the teacher to teach children with disabilities. Paper presented at *4th International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts*, SGEM

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in austria. *Learning Disabilities: A contemporary journal,* 13 (2), 237-254.

Sharma,U., Nuttal,A.(2016) The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,44(2),* 142-155.

Stanković. D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000- 2010) [Educational changes in Serbia (2000- 2010)]. In U. M. Vujačić. J.

ملحق جدول يوضح ترتيب الأدبيات وفقًا لتاريخ نشرها

م	الباحث	تاريخ الدراسة	العينات	المنهج	أداة الدراسة
١	**Lowrey,Hollingshead, Howery, Bishop**	**2017**	معلمي تعليم عام	نوعي	مقابلات
٢	**Gilor & Katz**	**2017**	معلمي قبل الخدمة في السنة ١-٣	نوعي	مقابلة شبه منظمة
٣	**Sanina, Akhmadov & Uamanov**	**2017**	لا توجد	دراسة نظرية	لا توجد
٤	**Kangere,M., Mafumo**	**2017**	معلمي ومديري مدارس ابتدائية	نوعي	ملاحظات ومقابلات
٥	السويطي	٢٠١٦	معلمين تعليم عام وإداريين	مسحي	استبيان
٦	**Essex & Alexiadou**	**2016**	أساتذة الجامعة وطلاب التربية العملية	نوعي	المقابلات
٧	**Civitillo, DE Moor, &Vervloed**	**2016**	معلمين قبل الخدمة في هولندا	كمي	استبيان
٨	**Kantor**	**2016**	معلمي تعليم عام	منهج مختلط	مقابلات واستبيان ومجموعات التركيز
٩	**Kent, Giles**	**2016**	معلمين متعاونين, ومشرفين, ومديرين , وطلاب مرشحين	كمي	استبانة
١٠	**Cickusic, Tulumovic, Bakic**	**2016**	معلمين تعليم عام	كمي	استبيان
١١	**Sharma., Nuttal**	**2016**	معلمين قبل الخدمة	كمي	استبيان
١٢	**Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels**	**2015**	معلمي تعليم عام وتربية خاصة	كمي	استبيان
١٣	**Bleski-Alesi**	**2015**	أساتذة جامعة، مدراء،رؤساء	كمي	استبيان
١٤	**Johnson & Newton**	**2014**	معلمي مدارس ابتدائية	نوعي	مقابلات شبه منظمة
١٥	**Iaquinta**	**2014**	معلمين قبل الخدمة	كمي	استبيان
١٦	**Rayner & Fluck**	**2014**	معلمين قبل الخدمة	كمي	استبيان
١٧	**Bourke**	**2014**	معلمي تعليم عام وتربية خاصة	شبه تجريبي	مقياس السلوك المعياري
١٨	**Cameron, Cook**	**2013**	معلمي تعليم عام	نوعي	ملاحظات ومقابلات
١٩	**Dukmak**	**2013**	معلمي تعليم عام	شبه تجريبي	مقياس الاتجاهات+ استبيان
٢٠	**Pantić**	**2012**	لايوجد	دراسة نظرية	لايوجد
٢١	**Nutter**	**2011**	معلمي تعليم عام قبل الخدمة	كمية ارتباطية	استبيان الكتروني

م	الباحث	تاريخ الدراسة	العينات	المنهج	أداة الدراسة
٢٢	عمرو	**2011**	لايوجد	دراسة نظرية مراجعة أدبيات	لايوجد
٢٣	**Loiacono & Valenti**	**2010**	معلمي التعليم العام	كمي	استبيان
٢٤	**Bauserman, Harvey,Merbler, Yssel**	**2010**	أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والتعليم الابتدائي والثانوي والمناهج والتعليم في مؤسسات تعليم المعلمين.	كمي	استبيان
٢٥	**Martin**	**2010**	معلمي تعليم عام في مدارس ابتدائية	شبه تجريبي	مقياس اتجاهات المعملين
٢٦	**Anderson**	**2010**	معلمين تعليم عام حديثي التخرج	كمي	استبيان
٢٧	محفوظ؛ الزارع، سليمان	٢٠١٠	معلمين تعليم عام	شبه تجريبي	مقياس الكفايات المهنية للمعلمين للكشف عن الأطفال المعرضين للإعاقة
٢٨	باجحز	٢٠١٠	لايوجد	المنهج الوصفي التحليلي	لايوجد