المجلد (١٦)، العدد (٥٦)، الجزء الثاني، سبتمبر ٢٠٢٣، ص ص ٢١١ – ٢٥٨

اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

ريم حمود علي الجابري

باحثة بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة جدة

أ.د/ منال محمد حسين شعبان

أستاذ التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة جدة

اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

ريم الجابري (*) & أ.د/منال شعبان (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والتعرُّف على الفروق في اتجاهاتهم تبعًا لعددٍ من المتغيرات وهي: (النوع، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل)، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٤٤) معلمًا ومعلمة، وقد تكوّنت الاستبانة من (٢٧) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تمثل مكوّنات الاتجاه وهي: (بعد المكوّن المعرفي، بعد المكوّن الوجداني، بعد المكوّن السلوكي)، وأسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية وبدرجة كبيرة لدى معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الأبعاد تُعزى لمتغير النوع، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل، وفي ضوء النتائج أوصَت الدراسة بضرورة إنشاء دليل يوضح في بنوده بدقة أدوار كلٍّ من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في نظام التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، معلمي التعليم العام، التعليم الشامل، الإعاقة الفكرية.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية - جامعة جدة.
(**)أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية - جامعة جدة.

General Primary School Teachers Attitudes Towards Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities

Abstract

The current study aimed to identify the attitudes of general education teachers in the primary stage towards implementing inclusive education for students with intellectual disabilities. It also sought to explore the variations in their attitudes based on several variables, namely (gender, academic qualification, and the number of training courses in inclusive education). To achieve the objectives of this study, a descriptive survey method was used, employing a questionnaire as a data collection tool. The participants consisted of (244) male and female teachers. The questionnaire consisted of (27) items distributed across three dimensions representing the components of attitudes: cognitive, affective, and behavioural. The results revealed significantly positive attitudes among general education teachers in the primary stage towards implementing inclusive education for students with intellectual disabilities. Furthermore, the results indicated no statistically significant variations in the responses of the study participants across all dimensions based on gender, academic qualification, and the number of training courses in inclusive education. Based on these findings, the study recommended the development of a guide that clearly outlines the roles of general education teachers and special education teachers in the inclusive education system.

Keywords: Attitudes, General Education Teachers, Inclusive Education, Intellectual Disability.

المقدمة:

يُعَدّ التعليم الركيزة الأساسية لبناء المجتمع ورُقِيه وجعله أكثر تقدمًا وتطورًا وإصلاحًا، وهو المنطلق الأساسي الذي تقوم عليه عملية إعداد الجيل وتأهِيلِه لتشكيل المواطن الصالح، وهو المطلب الاجتماعي والشرعي لجميع أفراد المجتمع دون استثناء، وبغض النظر عن أية اختلافات أو مُعَوِّقات تحول دون تعلمهم، سواء كانت مُعَوِّقات جسدية، أو فكرية، أو حسية (الحازمي، ٢٠١٤). ومن بين الأُطُر المفاهيمية الخاصة بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة التي تَكْفُلُها مُنظَّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) الحقوق التعليمية، وإمكانية وصول فئات الإعاقة إلى التعليم المناسب والملائِم لقدراتهم وإمكاناتهم والمجانيّ، باعتبار ذلك أحد حقوق الإنسان، فالتعليم وسيلة لبناء المعرفة والمهارات والاتجاهات والسلوك الإيجابي؛ لتعزيز نمو وتطور الشخصية البشرية، واحترام الكرامة الإنسانية (Haddad, 2015).

والمُتَتَبِّع لبرامج التربية الخاصة يشهد تطورًا ملحوظًا في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة عامةً وذوي الإعاقة الفكرية خاصةً، بدءًا بأشكال العزل والرفض والإهمال والحرمان إلى توفير مراكز الإقامة الدائمة ثم المدارس النهارية ثم الفصول الخاصة وصولًا إلى التعليم الشامل Inclusive Education والذي يؤكد على مبدأ العدل والمساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية، واحترام التنوع والاختلاف وتحقيق التعليم للجميع، حيث تقوم فكرته على أن جميع الطلبة بغض النظر عن خلفياتهم لهم الحق في المشاركة الكاملة في البيئات التعليمية السائدة (Madrid, 2015).

وفي هذا الصَّدد، اعتمدت العديد من الدول بتطبيق التعليم الشامل كنظام يَكْفُل لجميع الطلبة حق التعليم الجيد وتكافؤ الفرص التعليمية، واستطاعت المملكة العربية السعودية أن تتبوأ مكانة مرموقة بين دول العالم في تطبيق الأساليب التربوية الحديثة، حيث خطت خطوات واسعة لانتقال الطلبة ذوي الإعاقة من البيئات التعليمية القائمة على العزل إلى البيئات التعليمية الأقل تقييدًا، وانطلاقًا من سعيها الحثيث إلى إعادة هيكلة أنظمتها التعليمية للتحول إلى مجتمعٍ معرفي مزدهر مُتَنَوِّع المصادر والإمكانات، تقوده القدرات البشرية المنتجة، فقد أكدت رؤيتها الواعدة

والمستقبلية للتعليم ٢٠٣٠ على الارتقاء بنوعية الخدمات، وزيادة البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، ويأتي التعليم الشامل كجزء لا يتجزأ من رؤية المملكة، والذي يُعَدّ نقلة نوعية في تطوير برامج التربية الخاصة وأحد المشاريع الذي يرسم مستقبلًا واعدًا للأجيال القادمة (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ١٤٣٨).

وتوضح أخضر (٢٠١٧) أن التطبيق الناجح للممارسات الشاملة يتطلب من المدارس أن تمتلك البنية التحتية، والموارد البشرية والمادية اللازمة، وتعديل البيئة التعليمية، ومحتوى المنهج العام، وطرائق التدريس والتقييم، إضافةً إلى إحداث تغير كبير في أدوار كُلٍّ من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، حيث أصبح معلم التعليم العام شريكًا أَسَاسِيًّا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، بمساعدةٍ وإشراف وتوجيه من قِبل معلم التربية الخاصة. وَتَمَاشِيًا مع ما تم ذكره، ولتحقيق الجودة في التعليم الشامل فمن المهم أن يمتلك معلمو التعليم العام المعرفة، والمهارات، والكفايات المهنية اللازمة؛ لضمان تعليم شامل فعال يُلبي الاحتياجات المختلفة لجميع الطلبة، بغض النظر عن نقاط الضعف لديهم، وبناءً على ذلك فإنهم بحاجة إلى تدريب جيد، والذي من شأنه أن يطور ثقتهم واستعدادهم لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، فقد تبين أن هناك ارتباطًا ملحوظًا بين استعداد المعلمين لدمج الطلبة ذوي الإعاقة وما إذا كانوا قد دُرِّبُوا على التعليم الشامل. وتأسيسًا على ذلك، ذكر زاغونا وآخرون (٢٠١٧) *Zagona et al.* أن المعلمين الذين اكتسبوا الخبرة والمعرفة من خلال التدريب كانوا أكثر استعدادًا للتعليم الشامل مقارنةً بزملائهم الذين لم يتلقوا أي نوع من التدريب. علاوةً على ذلك، أشار صديق وكاواي *Siddik and Kawai (2020)* إلى أن معلمي التعليم العام بحاجة إلى تدريب طويل الأمد؛ لتزويدهم بأفضل الاستراتيجيات التي تُلبّي الاحتياجات التعليمية المختلفة لجميع الطلبة؛ من أجل تنفيذ التعليم الشامل بنجاح.

ومن الجدير ذكره في هذا الصَّدد أن تبني اتجاهات ومواقف إيجابية من قِبل معلمي التعليم العام من أهم ركائز التعليم الشامل، والتي لها دور أساسي في تذليل الصعوبات، وتوفير بيئة تعليمية آمنة تُعزز الاحترام والتسامح والتعاون والقبول الاجتماعي (Cabanová et al., 2022). ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرُّف على اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة

الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تُعَدّ اتجاهاتهم وآرائهم ومواقفهم مهمة في إجراء أي تغيير في ممارساتهم الصفية، والتي قد تؤثر على قدرتهم على التكيف فضلًا عن أدائهم في الفصل، مما يجعلها في نهاية المطاف حاجزًا أمام التعليم الشامل.

مشكلة الدراسة:

إنَّ فلسفة التعليم الشامل في جوهرها تعتمد على حق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الحصول على تعليم فعال عالي الجودة ومتكافئ الفرص، يحترم كرامتهم المتأصلة، ويساعدهم على تحقيق أسمى طموحاتهم، واستغلال أقصى قدراتهم، ويقر باحتياجاتهم وبقدرتهم على المساهمة في المجتمع، حيث يرى هذا النهج في اختلافاتهم فرصة للتعلم بعد أن كانت مصدرًا هامًا لعزلهم. ولكي ينجح التعليم الشامل فإنه يتطلب من معلمي التعليم العام في جميع مستويات النظام التعليمي الالتزام بفلسفته والاستعداد لتطبيقها وتبني اتجاهات إيجابية نحوها؛ باعتبارهم المحور الأساسي في نجاح الممارسات الشاملة (San Martin et al., 2021؛ Gezer & Aksoy, 2019).

والمُتَتَبِّع للأدب التربوي يجد أن ممارسة التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة عامةً وذوي الإعاقة الفكرية خاصةً لا تزال مثار جدل واسع بين أوساط العديد من المعلمين، حيث لاتزال هناك اتجاهات وآراء متباينة نحو التعليم الشامل كفلسفة ورؤية تربوية حديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة (القحطاني وربابعة، 2019). فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسة منجو ومنجو (2018) Mngo and Mngo بأن معلمي التعليم العام في المدارس الثانوية لديهم اتجاهات سلبية نحو التعليم الشامل، كما أنهم يفضلون مؤسسات التعليم الخاص المنفصلة عن المؤسسات الشاملة، وأشاروا إلى أن التدريب الذي تلقوه في مجال التربية الخاصة والتعليم الشامل لم يكن كافيًا لضمان تكامل ناجح للطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. وهذا يتوافق مع دراسة مور ماكينلي (٢٠١٨) Moore-McKinley التي أظهرت نتائجها بأن لدى المعلمين اتجاهات سلبية نحو التعليم الشامل، مما أثر ذلك بشكل سلبي على مستوى تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة. في حين توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى أن معلمي التعليم العام لا يمتلكون الخبرة والمعرفة والمهارات اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام؛ مما دفعهم إلى تكوين

اتجاهات سلبية نحو التعليم الشامل، وشعورهم بالإحباط والارتباك تجاه الممارسات الشاملة (Aktan, 2021 ؛Alzemaia, 2019). علاوةً على ذلك، أشار موبرغ وآخرون Moberg et al. (2019) في دراستهم إلى أن معلمي التعليم العام في فنلندا كانوا أكثر قلقًا من غيرهم في تطبيق التعليم الشامل، لاسيما عند تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو الذي يعانون من مشكلات سلوكية أو عاطفية. وعلى النقيض من ذلك، وجدت بعض الدراسات نتائج معاكسة مفادها أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات الشاملة (Koliqi & Zabeli, 2022؛ Mohammed & Badu, 2022)، كما يشعرون بالشغف لتولي دور معلم التعليم الشامل (Singh, 2018). وفي ذات السياق ذكر النهدي (٢٠١٩) Alnahdi بأن معلمي التعليم العام يتمتعون بمستوى جيد من الثقة في قدرتهم على العمل في بيئات تعليمية شاملة.

ومما لا شك فيه أنّ الاتجاهات تشكل محورًا هامًا في تحديد العلاقات التفاعلية بين الأفراد، وتزداد أهميتها عند التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية؛ كونها تؤثر تأثيرًا كبيرًا في شخصيتهم وفي اتجاهاتهم نحو إعاقتهم، كما أن اندماجهم وتكيفهم في المجتمع يتأثر بموقف وسلوك الفئات الاجتماعية المختلفة نحوهم (جعيص والحديبي، ٢٠١١). ولقد أشارت العديد من الدراسات البحثية إلى أهم وأكبر التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام، والتي تتمثل في الاتجاهات السلبية لدى المعلمين، مما يؤدي إلى استمرار البيئات التعليمية القائمة على العزل والتصنيف، والتي تحول دون تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لهم (Savarimuthu et al., 2021؛ Mokaleng & Möwes, 2020)، الأمر الذي يمهد لإجراء هذه الدراسة للوقوف على هذه الاتجاهات وتحديد ماهيتها. وعليه، تَبلوَرت مشكلة الدراسة الحالية في التعرُّف على اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدراسة:

١- ما اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟

٢- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟

٣- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟

٤- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل (لا يوجد، من ١ إلى ٥ دورات، من ٦ إلى ١٠ دورات، ١١ دورة فأكثر)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرُّف على اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- التعرُّف على الفروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لمتغير النوع.

٣- التعرُّف على الفروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

٤- التعرُّف على الفروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل.

أهمية الدراسة:

تكمُن الأهمية النظرية للدراسة في حداثةِ الموضوع الذي تناولته؛ إذ يتواكب مع مُتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية للتعليم ٢٠٣٠، ويسعى للمساهمة في تحقيق هدفها المتمثل في تعزيز الفرص التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة عامةً وذوي الإعاقة الفكرية خاصةً، ودمجهم في مدارس التعليم العام، وتقديم أجود وأحدث الممارسات العلمية لهم، كما تتمثل أهمية الدراسة أيضًا في تقديم إطار وَتَصَوُّر نظري يُساهم في إثراء الحصيلة المعرفية لدى الباحثين والمعلمين بمفاهيم

التعليم الشامل، بالإضافة إلى ما لمسته الباحثة من ندرة الكتب والدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع التعليم الشامل ودوره في تلبية الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، لذا يَأْمُل أن تضيف هذه الدراسة أدبًا تَربويًّا جديدًا لإثراء البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة بشكل عام والإعاقة الفكرية على وجه الخصوص.

وفي ضوء الأهمية التطبيقية للدراسة تكمُن في تقديم نظرة ثاقبة لاتجاهات معلمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل، فضلًا عن أسباب وجود هذه الاتجاهات وعلاقتها ببعض المتغيرات، وبالتالي قد تُسْهِم نتائج هذه الدراسة في إعطاء مؤشر يُمَكّن صُنّاع القرار والمعنيين والمسؤولين في وزارة التعليم من معرفة مدى توفر الكفايات المهنية لدى المعلمين، ومدى احتياجاتهم التدريبية؛ من أجل تطبيق الممارسات الشاملة، والتي قد تدفعهم إلى إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين؛ مما يحقق التطور المهني لديهم، ويُعزز أداءهم، ويحسن كفاءتهم ومهاراتهم؛ للقيام بدورهم الملائم وفق منظومة التعليم الشامل. علاوةً على ذلك، قد يستفيد الباحثون في الميدان من نتائج وتوصيات هذه الدراسة، مما قد تفتح لهم الآفاق لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية ذات الصلة بالتعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

حـــدود الـــدراســـة:

- **أولًا: الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية في التعرُّف على اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- **ثانيًا: الحدود الزمانية:** جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م.
- **ثالثًا: الحدود المكانية:** طُبِّقت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج التربية الفكرية بمدينة مكة المكرمة.
- **رابعًا: الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج التربية الفكرية بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الاتجاهات Attitudes:

عَرَّف عطية (٢٠٠٩) الاتجاه بأنه: "نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد تجاه شيء معين، أو موضوع معين، أو قيمة معينة. وقد يكون إيجابيا يشير إلى القبول والرضا فيسمى اتجاها إيجابيا وقد يكون سلبيا يشير إلى الرفض وعدم الرضا ويسمى اتجاها سلبيا" (ص.٤٦). كما تُعَرَّف الاتجاهات بأنها: مجموعة مركبة من المعتقدات والمشاعر والقيم والميول التي تصف الطريقة التي نفكر بها تجاه أفراد أو مواقف معينة، وتتغير من فرد لآخر ومن مجموعة لأخرى مع مرور الوقت (Aiden & McCarthy, 2014).

وتُعَرَّف الاتجاهات إجرائيًّا بأنها: آراء معلمي التعليم العام وأفكارهم وتصوراتهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصولهم الدراسية، ويمكن قياس هذه الاتجاهات سواء كانت إيجابية أو سلبية، من خلال الدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على أداة الدراسة.

ثانيًا: معلمي التعليم العام General Education Teachers:

يُعَرَّف معلم التعليم العام بأنه: "المعلم المتخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (وزارة التعليم، ١٤٣٦، ص.٧).

ويُعَرَّف معلمي التعليم العام إجرائيًّا بأنهم: جميع المعلمين والمعلمات الذين سوف يقومون بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى جانب طلبة التعليم العام، في فصولهم الدراسية، في مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية بمدينة مكة المكرمة.

ثالثًا: التعليم الشامل Inclusive Education:

يُعَرَّف التعليم الشامل بأنه: عملية استيعاب جميع الطلبة في مدرسة واحدة وفصل دراسي واحد بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة (Nxumalo, 2019). كما يُعَرَّف بأنه: ضمان حق الطلبة ذوي الإعاقة في تلقي تعليمهم في مدارس التعليم العام المجاورة لهم في الحي والمساهمة والمشاركة فيها (Mcoteli, 2018).

ويُعَرَّف التعليم الشامل إجرائيًّا بأنه: إزالة الحواجز أمام الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ ليتلقوا تعليمهم في فصول التعليم العام طوال الوقت إلى جانب أقرانهم من طلبة التعليم العام، حيث يتم تعليمهم من قِبل معلمي التعليم العام بمساعدة وتوجيه من قِبل معلمي التربية الخاصة، مع تقديم الدعم المناسب لهم، واستخدام مناهج مرنة قابلة للتعديل أو التكييف، بالإضافة إلى استراتيجيات تعليم وتعلم متمايزة تلبي احتياجاتهم الفردية والمتنوعة.

رابعًا: الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية Students with Intellectual Disability:

تُعَرَّف الإعاقة الفكرية حسب الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2021) بأنها: إعاقة تتصف بِتَدَنٍّ واضح في كل من الأداء الفكري، والسلوك التكيفي المعبر عنه في المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية، وتنشأ هذه الإعاقة خلال فترة النمو قبل بلوغ الفرد سن ٢٢ عامًا.

ويُعَرَّف الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًّا بأنهم: هم الطلبة المشخصون بوجود إعاقة فكرية لديهم، بناءً على نتائج عملية القياس والتشخيص، والملتحقين ببرامج التربية الفكرية بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاتجاهات Attitudes:

يُعَدّ مفهوم الاتجاهات مفهومًا متعدد المعاني، مختلف باختلاف زوايا الرؤية إليه معرفيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، وهذا الاختلاف مردود إلى اختلاف الأُطُر المرجعية والنظريات النفسية والاجتماعية للعلماء والباحثين أنفسهم، حيث يقصد بالاتجاه عند البورت Allport بأنه: "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنتظم من خلاله خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (دويدار، ٢٠٠٩، ص.١٥٣). في حين يُعَرَّف الاتجاه عند ربيع (٢٠٢٢) بأنه: "تكوين فرضي أو مكون افتراضي تفسر به السلوكيات السلبية والإيجابية للأفراد حيال الأشخاص أو الأشياء الموجودة في البيئة" (ص.٢٦٥). والاتجاهات ليست متوارثة وإنما مكتسبة ومتعلمة من البيئة التي يعيش فيها

الفرد، حيث يتعلمها من خلال السياق الاجتماعي أثناء تفاعله مع الأفراد الآخرين في كافة مؤسسات المجتمع، كما أنها لا تتكون في فراغ، ولكنها تتضمن دائمًا علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة (ربيع، ٢٠٢٢).

وعلى الرغم من أن الاتجاهات ثابتة نسبيًا، إلا أنها قابلة للتعديل نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته، حيث تتأثر عملية تعديل الاتجاهات بمجموعة من العوامل، منها ما يتعلق بالفرد ذاته، فكلما كان الفرد أكثر انفتاحًا على الخبرات كلما كان أكثر تقبلًا لتعديل اتجاهاته من الفرد الذي يتصف بالجمود الفكري والصلابة، ومنها ما يتعلق بموضوع الاتجاه، فكلما كان هذا الموضوع أكثر التصاقًا بذات الفرد أو شخصيته كلما كان الاتجاه أقل عرضة للتعديل، فاتجاهات الفرد نحو دينه أو عرقه أو ثقافته، أقل عرضة للتعديل من اتجاهاته نحو وسائل المواصلات أو استخدام التكنولوجيا في الحياة المجتمعية، في حين تتعلق بعض العوامل الأخرى بالفرد القائم على تعديل الاتجاه، فأولياء الأمور أو المعلمين أكثر أثرًا في تعديل اتجاهات الأطفال من الراشدين الآخرين (نشواتي، ٢٠٠٣).

وتنطوي الاتجاهات على ثلاثة مكونات رئيسة وهي:

أ) المكوّن المعرفي الذي يشتمل على معتقدات الفرد وآرائه وأفكاره وتصوراته والمعلومات المتوافرة لديه عن موضوع الاتجاه (ربيع، ٢٠٢٢).

ب) المكوّن الوجداني الذي يتصل بمشاعر الفرد وعواطفه وانفعالاته، التي تتمثل إما بالحب أو الكراهية نحو موضوع الاتجاه، فإذا أحب موضوعًا اتجه إليه واستجاب له على نحو إيجابي، وإذا نفر من موضوع ابتعد عنه واستجاب له على نحو سلبي، أي أن المكوّن الوجداني للاتجاه هو درجة تقبل الفرد لموضوع ما، أو نفوره من هذا الموضوع (بني جابر، ٢٠١١).

ج) المكوّن السلوكي الذي يشير إلى الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما، فإذا كان لدى الفرد اتجاهات سلبية نحو موضوع ما أو جماعة من الجماعات فإنه يتحاشى اللقاء بهم ويتجنبهم، وبعكس ذلك، إذا كان لديه اتجاهات إيجابية نحوهم فإنه يكون مستعدًا للتفاعل معهم أو لتقديم المساعدة إليهم (أبو النيل، ٢٠٠٩). وتتباين هذه المكوّنات الثلاثة من حيث درجة قوتها وشيوعها واستقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق وافرة عن موضوع ما

(المكوّن المعرفي) إلا أنه لا يشعر برغبة قوية أو ميل عاطفي تجاهه (المكوّن الوجداني) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حياله (المكوّن السلوكي). وعلى النقيض من ذلك، فقد يمتلك الفرد مشاعر وعواطف قوية تجاه موضوع ما (المكوّن الوجداني) بالرغم من عدم امتلاكه لمعلومات كافية عن هذا الموضوع (المكوّن المعرفي) (نشواتي، ٢٠٠٣).

التعليم الشامل Inclusive Education:

يُعَدّ التعليم الشامل مفهومًا عالمِيًّا استقطب أهميته منذ اعتماد بيان سالامنكا Salamanca الذي تم تبنيه في المؤتمر العالمي لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، والذي عقدته اليونسكو UNESCO في أسبانيا عام ١٩٩٤م، حيث أشار البيان إلى أن الفكرة الرئيسة للتعليم الشامل هي أن جميع الطلبة يجب أن يتعلموا معًا بغض النظر عن اختلافاتهم الفردية، زاعمًا بأن مدارس التعليم العام ذات التوجه الشامل هي أكثر الوسائل فاعلية لمكافحة المواقف التمييزية وخلق مجتمعات تعليمية مرحبة بالجميع؛ علاوةً على ذلك، فهي توفر تعليمًا فعالًا لغالبية الطلبة، وفي نهاية المطاف تحسن من كفاءة النظام التعليمي بأكمله (UNESCO, 1994؛ Tonegawa, 2022). والمدرسة الشاملة في جوهرها مدرسة ديموقراطية وتعددية، ترحب بجميع الطلبة وتُبنى على ما يعرف بسياسة عدم الرفض (الرفض الصفري) Zero Reject، مما يعني قبول جميع الطلبة وعدم استبعادهم بسبب الإعاقة، أو العرق، أو الجنس، أو الفقر، أو غير ذلك من أشكال الاختلاف (برادلي وآخرون، ٢٠١١).

ولقد أشار هورنبي Hornby (2014) إلى أن التعليم الشامل مفهوم متعدد الأبعاد، يشمل الاحتفاء، وتقدير التنوع والاختلاف، ومراعاة حقوق الإنسان، وتحقيق العدالة الاجتماعية، والجودة، والإنصاف، ويمكن اعتباره عملية تسمح بالاستجابة لتنوع الاحتياجات والإمكانات لجميع الطلبة من خلال زيادة مشاركتهم في العملية التعليمية والأنشطة الثقافية والمجتمعية المختلفة والحد من الإقصاء داخل النظام التعليمي وخارجه (Muñoz-Martínez et al., 2021). ويُعَرَّف التعليم الشامل بأنه: تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم من طلبة التعليم العام في فصل دراسي واحد من خلال إعادة هيكلة المناهج الدراسية وتزويدهم بالأجهزة المساعدة والوسائل التعليمية المتنوعة؛ لتحقيق أقصى قدر ممكن من التعليم (Ngulani, 2020). ومن زاوية أخرى، يُشار إليه

بأنه: مجموعة واسعة من الاستراتيجيات والأنشطة والعمليات التي تسعى إلى جعل الحق العالمي في التعليم الجيد والملائم حقيقة واقعة، وهو تعليم يبدأ مُنذ الولادة ويستمر مدى الحياة، ويتضمن التعليم في المنزل والمجتمع وفي المواقف الرسمية وغير الرسمية، ويسعى إلى تمكين المجتمعات والأنظمة والهياكل في جميع الثقافات والسياقات لمكافحة التمييز، وتعزيز المشاركة، والتغلب على الحواجز التي تحول دون التعلم (Stubbs, 2008, P.9).

ومن الجدير بالذكر أن أيديولوجية التعليم الشامل تتعلق بتكييف البيئة التعليمة بمكوناتها ومناهجها لتلبي الاحتياجات المختلفة لجميع الطلبة، بدلًا من محاولة تكييف الطلبة أنفسهم لملاءمة البيئة التعليمية (Alothman, 2014). وانطلاقًا مما سلف، أشار أكبروفنا Akbarovna (2022) بأنه يمكن وصف التعليم المدرسي الجيد بثلاث عبارات وهي متوافق، ومطور، وشامل، وعليه فهو يرى بأن التعليم الذي يأخذ بعين الاعتبار احتياجات جميع الطلبة ويحترم حقوقهم وقدراتهم هو التعليم الشامل، حيث إنه يستند على عدة ركائز كي يتم تنفيذه بنجاح منها:

أ) توفر السياسة والقيادة الداعمة.

ب) وجود الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الشامل.

ج) اعتماد الممارسات القائمة على الأدلة داخل الفصول الدراسية.

د) توفر مناهج وبرامج تعليمية عامة تتسم بالمرونة.

هـ) تعاون المعلمين وأولياء الأمور وكافة المجتمع.

و) توفر الإمكانات والموارد البشرية والمادية اللازمة (Loreman, 2007).

وتتجه المدرسة الشاملة التي تجمع فئات غير متجانسة من الطلبة، نحو تحقيق عدد من الأهداف ذات الأهمية، والتي تتماشى مع طبيعة وفلسفة هذه المدرسة وما تقدمه من تعليم شامل لمتنوعي القدرات، ويمكن إيجاز هذه الأهداف كما ذكرها شرف (٢٠٠٨) فيما يلي:

١- تنمية المهارات الاجتماعية والمشاركة المجتمعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهمية في حياة الفرد، فهي التي تساهم في تحقيق التكيف الاجتماعي له داخل الجماعات التي ينتمي إليها، فيتفاعل ويتعاون معهم ويشاركهم ما

يقومون به من أعمال وأنشطة ومهام مختلفة، فيقيم معهم العلاقات ويتخذ منهم الأصدقاء وينشأ بينهم الود والعطاء، وبالتالي يصبح عضوًا فعالًا ومساهمًا في جماعته (محمد وسليمان، ٢٠٠٥). ومما لا شك فيه أن التعليم الشامل يساهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يوفر لهم فرص الاحتكاك المباشر والمتواصل مع أقرانهم من طلبة التعليم العام، وبناء علاقات إيجابية ناجحة معهم، والمحافظة على استمراريتها، والمشاركة بأدوار اجتماعية معهم وفق ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، مما يحقق لديهم التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي.

٢- إلغاء نظام الثنائية في التعليم:

إن تطوير المدرسة الشاملة يتضمن عملية تحويل التعليم العام والخاص إلى تعليم شامل للجميع (Hansen et al., 2020)، الأمر الذي يفضي بإلغاء نظام الثنائية في التعليم، والذي قضى بوجود نظامين تعليميين لفترات طويلة، وهما التربية العامة لطلبة التعليم العام، والتربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، مما يزيد الفجوة والفوارق الاجتماعية بين الطلبة، بينما توحيد النظم التعليمية في نظام واحد للجميع يعد أفضل؛ لزيادة التآلف بين الطلبة، وتقبلهم لبعضهم البعض، وفهم الفروق الفردية واحترامها.

٣- تحقيق مبدأ ديموقراطية التعليم:

يكمُن الهدف الرئيس للتعليم الشامل في توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة داخل المدرسة دون تمييز، وتحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم، ذلك المبدأ الذي يحقق لكافة الطلبة التعلم وفقًا لقدراتهم وإمكاناتهم وخلفياتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم التعليمية المتنوعة إلى أقصى درجة ممكنة، ويوفر حق المساواة التعليمية بينهم مهما كانت ظروفهم وقدراتهم مما يعكس ذلك العدالة الاجتماعية والديموقراطية والتكافل المجتمعي الذي ينبذ الإقصاء والتهميش.

٤- تعديل اتجاهات المعلمين وطلبة التعليم العام نحو الطلبة ذوي الإعاقة:

تُشكل الاتجاهات السلبية لدى المعلمين وطلبة التعليم العام نحو الطلبة ذوي الإعاقة عائقًا أمام تنفيذ التعليم الشامل، حيث لا يمكن تعديل هذه الاتجاهات في ظل وجود الطلبة ذوي الإعاقة في

نظام تعليمي منفصل عن أقرانهم من ناحية، وفي ظل نظرة قاصرة ترى أنهم عاجزون غير قادرين على التعلم والعمل في المجتمع، والمشاركة والمساهمة في تنميته من ناحية أخرى، في حين أن جمعهم مع أقرانهم في فصل دراسي واحد يساعد ذلك على تعديل اتجاهات المعلمين والطلبة نحوهم.

٥- تعديل اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو أنفسهم ونحو نظرة المجتمع لهم:

مما لا شك فيه أن الطلبة ذوي الإعاقة في عزلتهم المجتمعية والتعليمية يشعرون بأنهم أعضاء غير فاعلين ومنتجين في المجتمع، وأنهم أقل قيمة من غيرهم، مما يقلل من نظرتهم لأنفسهم وللمجتمع إليهم. بينما خروج هؤلاء الطلبة من تلك العزلة، وتدريسهم في فصول التعليم العام إلى جانب أقرانهم، وتقديم المحتوى التعليمي نفسه دون تمييز، كل ذلك من شأنه أن يعدل من اتجاهاتهم ونظرتهم لذاتهم ويزيد من دافعيتهم للتعلم. لذلك لُوحِظ أن الطلبة ذوي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في مدارس التعليم الشامل حققوا تقدمًا مماثلًا مع أقرانهم، وأثبتوا أنفسهم في جميع المجالات التنموية، لاسيما في الصفات الاجتماعية والشخصية، وتم دمجهم في المجتمع بسهولة أكبر، وكانوا أفرادًا أكثر واقعية يتخذون خطوات ملموسة من أجل إدراك أنفسهم، كما تطور لديهم اتجاه إيجابي واحترام أكبر للذات (Bekirogullari et al., 2011).

٦- تنمية المهارات الأكاديمية:

يمنح التعليم الشامل لجميع الطلبة الحق في التعليم، ويُساهم في تنمية مهاراتهم الأكاديمية من خلال تعديل الأنشطة والأساليب والاستراتيجيات بحيث تناسب جميع الطلبة، وتعزز وتطور من إمكاناتهم بطريقة شاملة، حيث يقدم للطلبة تعليمًا معرفيًّا؛ لإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات النظرية والعملية المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى تعليم مهاري من خلال أنشطة حسية وحركية متنوعة، فالتعليم الشامل يشمل كافة جوانب التعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية بصورة تناسب جميع الطلبة، ويعمل على إيجاد بيئة تعليمية واقعية للطلبة ذوي الإعاقة بحيث يتعرضون فيها إلى خبرات متنوعة تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.

ويستند التعليم الشامل على عدة مبادئ بغية تحقيق أهدافه وتدعيم فلسفته، ومن هذه المبادئ:

أ) الإقرار بأن جميع الطلبة يمكنهم التعلم، وأنهم جميعًا بحاجة إلى الدعم، وإتاحة الفرص التعليمية للجميع دون تمييز بغض النظر عن نوع أو نمط الاحتياجات الفردية من جهة، ومستوى حِدة الإعاقات من جهة أخرى.

ب) قبول واحترام حقيقة أن جميع الطلبة مختلفون بطريقة ما ولديهم احتياجات تعليمية مختلفة (Harmuth, 2012).

ج) تقدير الفروق الفردية بين الطلبة واحترامها، وتكييف البيئة التعليمية ومدخلات التعلم من حيث المناهج وطرائق التدريس، لكي تستجيب لهذا التنوع والاختلاف.

د) إزالة كافة المُعَوِّقات والحواجز التي تحول دون تحقيق تعليم فعال للجميع، والعمل بإيجابية على تعزيز المشاركة الفعالة لجميع الطلبة، وتجنب الإقصاء والتهميش والعزل لأي فئة من فئات الإعاقة.

هـ) التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة من خلال التركيز على نقاط القوة لديهم وتطويرها، لا من خلال التركيز على نقاط الضعف أو القصور (الزيات، ٢٠٠٩).

ومما لا شك فيه أن أي نظام تعليمي يستحدثه المجتمع بما يتماشى مع مبادئه وفلسفته كي يحقق أهدافه لا بد من إعداد كوادره المسؤولة عن تنفيذه، ويلعب معلمو التعليم العام دورًا أَسَاسِيًّا في التعليم الشامل، ومن ثم فإن إعدادهم يأتي على هرم التغييرات التي يتطلبها وجود الطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام؛ لذلك لا بد من تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بأدوارهم الجديدة المناطة بهم (باعثمان والسديري، ٢٠١٨). وتظهر أدوار المعلمين في التعليم الشامل كما ذكرتها أخضر (٢٠١٧) في ثلاثة أبعاد رئيسة:

١- التدريس المشترك Co-Teaching:

لاتباع المسار نحو التعليم الشامل، هناك حاجة لإنشاء مجموعة من الممارسات التي ينبغي أن تستند إلى التعاون والعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة؛ لتبادل أفكارهم وخبراتهم، وتطوير مهاراتهم؛ من أجل تحقيق بيئة تعليمية شاملة تُمَكِّن جميع الطلبة

من التكيف والإنجاز والتقدم والنجاح (Tracy-Bronson, 2018). ويُعَدّ التدريس المشترك أحد أساليب التعاون ما بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بحيث يعملان معًا في فصل دراسي واحد من أجل تقديم الخدمات التعليمية لمجموعة متنوعة من الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة (Jones & Winters, 2022)، ويشمل التعاون كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من تخطيط، وتنفيذ، وتقييم، وتشخيص الاحتياجات الخاصة بالطلبة (Jurkowski et al., 2020). وتكمُن فاعلية التدريس المشترك من خلال الترابط والتكامل بين خبرات المعلمين، حيث يستخدم كل معلم خبرته الفريدة لإنشاء بيئة تعليمية أفضل مما يمكن لو قام به معلم واحد فقط، فمعلم التعليم العام أكثر معرفة بالمحتوى والمواضيع الأكاديمية للمادة، وعلى الجانب الآخر فإن معلم التربية الخاصة أكثر خبرة في معرفة الصعوبات التي قد تواجه الطلبة ذوي الإعاقة وأفضل الاستراتيجيات التي تدعم العملية التعليمية (Kim & Pratt, 2020).

٢- التدريس المتمايز Differentiated Instruction:

إن الفروق الفردية بين الأفراد ظاهرة طبيعية، حيث نجد في الفصل الدراسي الواحد طلبة متباينين من حيث الخلفية المعرفية والميول والقدرات والاهتمامات؛ ولكنهم يتعرضون لنفس الأنشطة، ويمنحون المدى الزمني نفسه لأدائها دون إعطائهم فرصًا متكافئة تراعي احتياجاتهم الفردية، الأمر الذي يفضي إلى عدم تمكنهم من تحقيق أعلى مستويات النجاح والتميز في حدود قدراتهم، فلا الطالب المتفوق يجد ما يثريه وينمي مواهبه ولا الطالب الذي يواجه بعض الصعوبات يجد ما يعينه ويعالج جوانب القصور لديه. ومن هذا المنطلق، يأتي التدريس المتمايز كاستجابة منطقية لمواجهة هذا التباين بين الطلبة في الفصول الدراسية الشاملة، معتمدًا على فكرة أن طرائق التدريس والأنشطة يجب أن تتنوع لتتماشى مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم المختلفة؛ ليتمكن كل طالب من تحقيق الأهداف المنشودة بالطريقة التي تلائمه (الطويرقي، ٢٠١٣؛ عطية، ٢٠١٣). ويُعَرَّف التدريس المتمايز بأنه: "إطار أو فلسفة للتدريس الفعال الذي ينطوي على تزويد الطلبة بطرق مختلفة متنوعة لمساعدتهم في اكتساب المحتوى؛ وبناء المعاني، وصنع الأفكار، وكذلك تطوير مواد تعليمية وطرق مناسبة للتقييم، حتى يتسنى لجميع الطلاب داخل الصف الدراسي أن يتعلموا بشكل فعال، بغض النظر عن الاختلافات في القدرة" (شواهين، ٢٠١٤، ص.٨).

٣- التـدريـس الفـردي Individualized Instruction:

هو التدريس المصمم وفقًا للاحتياجات الخاصة بكل طالب، سواء تم تنفيذه في أوضاع تعليمية خاصة أو في أوضاع تعليمية عامة، فبعض حالات الطلبة ذوي الإعاقة بحاجة إلى تدريس فردي وفق ما يسمى بالخطة التعليمية الفردية Individual Instructional Plan؛ لدعم المعرفة المقدمة في محتوى مناهج التعليم العام بحيث يسير الطالب في مسار تعلمه حسب قدراته الفردية وسرعته الذاتية، ويقاس مستوى تعلمه بمعدل تقدمه في التعلم بالنسبة لذاته، ماذا كان مستواه وماذا أصبح، ويتمثل دور المعلم في تدريس كل طالب على حدة One-to-One Instructions، أو تقديم التدريس له ضمن مجموعات صغيرة مع مراعاة الفروق الفردية له (أخضر، ٢٠١٧).

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصَّدد، أن التعليم الشامل لا يحدث بمجرد وضع الطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام؛ بل هناك العديد من المعايير التي تحدد مدى إمكانية تقديم التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة، ويعتمد ذلك على نتائج عملية القياس والتشخيص التي تكشف طبيعة خصائصهم التعليمية والسلوكية، ومن هذه المعايير ما يلي:

- **المعيار الأول:** طبيعة الدعم والخدمات التي تتوافق مع احتياجات الطالب، والتعديلات اللازمة لمحتوى المنهج العام، وطرائق التدريس والبيئة التعليمية، التي تحدد أيًا من خيارات تقديم الخدمات سيكون الأنسب لمساعدة الطالب على تحقيق أهدافه.
- **المعيار الثاني:** مدى إمكانية أن يتلقى الطالب ذو الإعاقة تعليمه في فصل التعليم العام بشكل منتظم، مع تقديم الخدمات والمساعدات اللازمة له.
- **المعيار الثالث:** عندما يصعب على الطالب ذي الإعاقة أن يتلقى تعليمه في فصل التعليم العام، فلا بد من أن تتاح له الفرصة للتفاعل مع أقرانه من طلبة التعليم العام لأقصى حد ممكن.
- **المعيار الرابع:** مقارنة الفوائد التي تعود على الطالب ذي الإعاقة من تلقي تعليمه في فصل التعليم العام، أو تلقي تعليمه في موضع تربوي آخر كالفصل الخاص مثلًا.
- **المعيار الخامس:** تحديد التأثير الذي سوف يحدثه وجود الطالب ذي الإعاقة في فصل التعليم العام على العملية التعليمية.

وتستند هذه المعايير على افتراض مفاده أن التعليم الشامل (فصل التعليم العام) هو البديل التربوي الأساسي للطالب ذي الإعاقة مهما كانت نوع إعاقته وشدتها، ويستثنى من ذلك في حالة عدم استفادة الطالب من التعليم الشامل على الرغم من تقديم جميع الخدمات المساندة والداعمة له، كما يفترض عند وضع الطالب ذي الإعاقة في إحدى البدائل التربوية فإنه ينبغي النظر في تحركه بشكل منظم ومتسلسل بين هذه البدائل باتجاه البيئة الأقل تقييدًا، فعلى سبيل المثال، الطالب الذي يتم وضعه في المعهد الخاص ينبغي النظر في إعادة دمجه وفق البيئات التعليمية الأقل تقييدًا، كالفصل الخاص الملحق بمدارس التعليم العام دون اعتبار المعهد الخاص هو البديل التربوي الوحيد للطالب (السديري وآخرون، د.ت.).

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability

تُعَرَّف الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتصف بِتَدَنٍّ واضح في كل من الأداء الفكري، والسلوك التكيفي المعبر عنه في المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية، وتنشأ هذه الإعاقة خلال فترة النمو قبل بلوغ الفرد سن ٢٢ عامًا (AAIDD, 2021)، حيث تتمثل المهارات المفاهيمية في: (المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب، ومفاهيم المال، وإدارة الوقت، والتفكير المجرد، والتوجيه الذاتي)، في حين تتمثل المهارات الاجتماعية في: (مهارات التعامل مع الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية، واحترام الذات، والامتثال للقوانين)، بينما تتمثل المهارات العملية في: (مهارات الحياة اليومية، والرعاية الصحية، والمهارات المهنية، واستخدام النقود، والسفر والتنقل، والصحة والسلامة).

وبناءً على التعريف السابق، يُصنَّف الفرد بأنه ذو إعاقة فكرية إذا توفرت فيه ثلاثة معايير، وهي:

أ) الأداء الفكري المنخفض، بحيث يكون أقل من ٧٠ أو ٧٥ درجة على أحد اختبارات الذكاء المقننة.

ب) قصور واضح في مهارات السلوك التكيفي.

ت) حدوث الإعاقة الفكرية خلال المراحل النمائية قبل سن ٢٢ عامًا (AAIDD, 2021).

وأشار هوساوي والشبانة (٢٠١٧) بأن الإعاقة الفكرية ما هي إلا اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المرتبطة بالفهم واستخدام اللغة المكتوبة

أو المنطوقة، والتي يمكن أن ينتج عنها قصور واضح في قدرات الفرد على التفكير، أو الاستماع، أو التحدث، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية، وبالتالي، فإن هذه الإعاقة تتعارض مع تحقيق إنجاز أكاديمي يتناسب مع عمر الفرد من ناحية، وقيامه بالمهارات الحياتية اليومية بتلك الكيفية التي نتوقعهما ممن هم في مثل عمره من ناحية أخرى.

الدراسات السابقة:

أجرى كوليكي وزعبلي (2022) Koliqi and Zabeli دراسة هدفت إلى التعرُّف على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو التعليم الشامل في كوسوفو، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، وذلك بتطبيق استبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٤٩٩) معلمًا من (٤٠) مدرسة في كوسوفو، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم الشامل، كما أظهر معلمو المرحلة الثانوية اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائية، ولم يكن لمتغير النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل تأثيرًا على اتجاهاتهم، وأوصت الدراسة بضرورة امتلاك معلمي التعليم العام لمهارات التصميم الشامل للتعلم، والتي تستجيب لتنوع الطلبة في الفصول الدراسية الشاملة، بالإضافة إلى إعداد الدورات التدريبية التي من شأنها أن توسع القاعدة المعرفية للمعلمين وتطور من ممارساتهم الشاملة.

كما أجرت السحيباني (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرُّف على اتجاهات معلمات التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل في المدارس الابتدائية الشاملة بمدينة الرياض، بالإضافة إلى قياس أثر المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية على اتجاهاتهنّ نحو التعليم الشامل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق استبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٦) معلمة، وأظهرت النتائج بأن لدى المعلمات اتجاهات إيجابية نحو التعليم الشامل من خلال الاستجابة على البعدين (المعرفي، والسلوكي)، واتجاهات محايدة من خلال الاستجابة على البعد (الانفعالي) نتيجة شعورهنّ بالأعباء الإضافية الناتجة عن التعليم الشامل وشعورهنّ بالخوف والقلق من تدريس الطالبات ذوات الإعاقة، ولم تُظهر النتائج وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في كلٍ من المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل، وأوصت الدراسة بتوسيع نطاق المدارس التي تطبق التعليم الشامل، وتقديم دورات تدريبية قبل وأثناء الخدمة التي تدعم الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الشامل.

وبالنظر إلى دراسة سان مارتن وآخرون San Martin et al. (2021) التي هدفت إلى تحليل اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل ومدى رغبتهم للتدريس في فصول دراسية شاملة في تشيلي، وانتهجت الدراسة المنهج الكمي، وذلك بتطبيق استبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٥٦٩) معلمًا ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين بصفة عامة اتسمت بالإيجابية، كما أن لديهم رغبة عالية للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة، كما أظهرت النتائج أن متغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة لم يكن لهما أي تأثير، وعلى النقيض من ذلك فقد كان لمتغير النوع تأثيرًا كبيرًا ولصالح المعلمات.

وفي الدراسة التي أجراها دورجي وآخرون Dorji et al. (2019) كان الغرض منها الكشف عن اتجاهات معلمي التعليم العام نحو التعليم الشامل في بوتان وفقًا للمنهج الوصفي، وذلك بتطبيق استبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (١٤٥) معلمًا ومعلمة، منهم (٧٠) معلمًا و(٧٥) معلمة، وأظهرت النتائج بأن معلمي التعليم العام لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم الشامل، وأنهم داعمين لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل تبعًا لمتغير النوع ولصالح الذكور، وأشار المعلمون إلى حاجتهم إلى المزيد من الظروف التي تمكنهم من تنفيذ التعليم الشامل بنجاح، بما في ذلك فصول دراسية أقل ازدحامًا، والوقت الكافي للتخطيط، وتوفير المرافق التي يمكن لجميع الطلبة ذوي الإعاقة الوصول إليها.

كما أجرت الزمياء Alzemaia (2019) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمات نحو دمج الطالبات ذوات الإعاقة في فصولهنّ الدراسية، ومعرفة أثر الدورة التدريبية وبعض المتغيرات على اتجاهاتهنّ وممارساتهنّ الشاملة في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج النوعي، وذلك بالاعتماد على المقابلات والملاحظات شبه المنظمة

كأدوات لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهنّ (٣٢) معلمة، حيث تم جمع البيانات على مرحلتين مفصولة بورشة عمل تدريبية، وأظهرت نتائج مرحلة ما قبل التدريب أن مواقف غالبية المعلمات وممارساتهنّ كانت سلبية، وأن متغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة لم يلعب أي دور؛ وإنما يعود السبب في ذلك إلى افتقارهنّ إلى المعرفة المتخصصة حول التعليم الشامل والغرض منه، وانعدام الثقة في قدراتهنّ على تدريس الطالبات ذوات الإعاقة، وفي المقابل أظهرت نتائج مرحلة ما بعد التدريب أن غالبية اللاتي شاركن في ورشة عمل تدريبية أصبحن داعمين للتعليم الشامل، وأظهرنّ ممارسات أكثر شمولًا في فصولهنّ الدراسية، كما أشارت النتائج إلى وجود العديد من المُعَوِّقات التي تقف أمام تنفيذ التعليم الشامل في تلك المدارس بما في ذلك المناهج الدراسية غير المناسبة، ونقص التدريب، وقلة التعاون بين المعلمات، والقيادة غير الفعالة، بالإضافة إلى الصفوف الكبيرة والمزدحمة، وعدم مشاركة أولياء الأمور، وعدم كفاية الموارد والمرافق للطالبات ذوات الإعاقة.

وفي دراسة بوتاكور وآخرون Butakor et al. (2018) التي كان الغرض منها فحص اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل في غانا وفقًا للمنهج الكمي، من خلال استخدام مقياس التعليم الشامل (MATIES) كونه يصف اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل في ثلاثة أبعاد على وجه التحديد، معرفي، وجداني، سلوكي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) معلمًا ومعلمة، من ضمنهم (١٣٠) معلمًا و(١٥٠) معلمة، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو التعليم الشامل مقارنة بالمعلمات، وأظهر المعلمون الأكثر خبرة مواقف سلوكية منخفضة مقارنة بنظرائهم ذوي الخبرة التدريسية الأقل، كما أن المعلمين الأكبر سنًا يميلون إلى إظهار اتجاهات سلبية نحو التعليم الشامل؛ ويُعزى السبب في ذلك إلى قلة المعرفة والتدريب فيما يتعلق بالتعليم الشامل، بالإضافة إلى عدم استعدادهم لتعديل أنشطتهم وممارساتهم التعليمية لتعزيز الممارسات الشاملة، وانطلاقًا مما سلف، أوصت الدراسة بضرورة تنظيم برامج تدريبية أثناء الخدمة بانتظام للمعلمين؛ وذلك لزيادة معرفتهم وفهمهم ومهاراتهم لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، بالإضافة إلى إدخال دورة حول التعليم الشامل في المناهج الدراسية لمؤسسات تدريب المعلمين والجامعات؛ لإعداد الطلبة المعلمين بشكل مناسب حول التعليم الشامل.

كما هدفت دراسة منجو ومنجو Mngo and Mngo (2018) إلى معرفة اتجاهات ومواقف معلمي التعليم العام في المدارس الثانوية نحو التعليم الشامل، ومعرفة أثر بعض المتغيرات على اتجاهاتهم نحو الفصول الدراسية الشاملة في المنطقة الشمالية الغربية من الكاميرون، وقد استخدم المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، وذلك بتطبيق استبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٤٦) معلمًا ومعلمة، بواقع (١٨٢) معلمًا و(١٦٤) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن معظم المعلمين أظهروا مواقف سلبية نحو التعليم الشامل حيث إنهم يفضلون مؤسسات التعليم الخاص المنفصلة عن المؤسسات الشاملة، وأشاروا إلى أن التدريب الذي تلقوه في مجال التربية الخاصة والتعليم الشامل لم يكن كافيًا لضمان تكامل ناجح للطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل تُعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه، ولمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة، ولمتغير التدريب لصالح المعلمين الذين حصلوا على بعض التدريب في كيفية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.

في حين أجرى سيساي Sesay (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية والثانوية نحو التعليم الشامل في سيراليون، وقد استخدم المنهج المختلط، من خلال استجابات (١٠٠) معلم على الاستبيان، ومقابلة فردية مع (١٠) معلمين، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو التعليم الشامل، وأن الطلبة ذوي الإعاقة لا يمكنهم الاستفادة من التعليم الشامل؛ بسبب نقص الكفايات المهنية لدى المعلمين، وعدم مشاركة أولياء الأمور، والمواقف المجتمعية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل تُعزى لمتغير النوع، وعدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة عمايرة Amaireh (2017) كان الغرض منها التعرُّف على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو التعليم الشامل في الأردن وفقًا للمنهج المختلط، من خلال استجابات (٣٦٧) معلمًا على الاستبيان، ومقابلة شبه منظمة مع (١٩) معلمًا، وأظهرت النتائج أن معلمي التعليم

العام في الأردن لديهم اتجاهات محايدة نسبيًا نحو التعليم الشامل، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالتدريب، ولصالح المعلمين المدربين على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة والخبرة في التعليم الشامل، وفروق في نوع الإعاقة حيث إن المعلمين بشكل عام يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقات الجسدية والحسية، من أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم أو إعاقة فكرية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة آنفة الذكر نجد أنها اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف، فجميعها قد سلط الضوء على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل، ولكنها اختلفت في المرحلة الدراسية المستهدفة، حيث نجد بعض الدراسات استهدفت معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية مثل دراسة السحيباني (٢٠٢١)، والزمياء Alzemaia (2019) وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، بينما استهدفت بعض الدراسات معلمي التعليم العام في المرحلة الثانوية كما في دراسة منجو ومنجو Mngo and Mngo (2018)، في حين شملت بعض الدراسات معلمي التعلم العام في المرحلة الابتدائية والثانوية كدراسة كوليكي وزعبلي Koliqi and Zabeli (2022)، وسيساي Sesay (2018). وفيما يتعلق بالمناهج البحثية، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث اتباعها للمنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، في حين اختلفت مع دراسة الزمياء Alzemaia (2019) التي اتبعت المنهج النوعي، كما اختلفت مع دراسة سيساي Sesay (2018)، وعمايرة Amaireh (2017) التي اتبعت المنهج المختلط. كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراستي السحيباني (٢٠٢١)، والزمياء Alzemaia (2019) التي تم تطبيقهما في البيئة السعودية من حيث مكان تطبيق الدراسة، بالإضافة إلى العينة المستخدمة، حيث اقتصرت دراستهما على المعلمات فقط، بينما الدراسة الحالية تضمنت المعلمين والمعلمات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، وأهدافها، وتساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ باعتباره أحد المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، والذي

يعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨).

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج التربية الفكرية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (٥٧٨) معلمًا ومعلمة، بواقع (٣٣٢) معلمًا و(٢٤٦) معلمة، حسب إحصائية إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م.

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، مكونة من (٢٤٤) معلمًا ومعلمة، منهم (١٤٤) معلمًا و(١٠٠) معلمة ممثلين لمجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة وهي: (النوع، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات		التكرارات	النسبة
النوع	ذكر	١٤٤	٥٩,٠٪
	أنثى	١٠٠	٤١,٠٪
المجموع		٢٤٤	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٠	٨,٢٪
	بكالوريوس	٢١٢	٨٦,٩٪
	دراسات عليا	١٢	٤,٩٪
المجموع		٢٤٤	١٠٠٪
عدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل	لا يوجد	٦٤	٢٦,٢٪
	من ١ إلى ٥ دورات	٣٤	١٣,٩٪
	من ٦ إلى ١٠ دورات	٢٢	٩,٠٪
	١١ دورة فأكثر	١٢٤	٥٠,٨٪
المجموع		٢٤٤	١٠٠٪

أداة الـــــدراســـــة:

توافقًا مـع طبيعـة البيانـات المُراد جمعهـا، والمنهجيـة المُتبعـة، وأهداف الدراسـة وتسـاؤلاتها، صُمّمت استبانة مكونة من (٢٧) عبارة على مدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتضمنت على محور أساسي واحد مقسم إلى ثلاثة أبعاد، والجدول (٢) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

جدول (٢) الاستبانة وعباراتها

المحـــور الأســـاســـي	أبعـاد الاستبـانـــة	عدد العبارات	المجموع
اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	البعد الأول: المكوّن المعرفي	٩	٢٧ عبارة
	البعد الثاني: المكوّن الوجداني	٩	
	البعد الثالث: المكوّن السلوكي	٩	

صـــدق وثبـــات أداة الـــدراســـة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ) **الصدق الظاهري للأداة أو صدق المحكِّمين Face Validity**: تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرض صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة والإعاقة الفكرية؛ من أجل تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد درجة وضوح كل عبارة، ومدى انتمائها للبعد، وأهميتها، وصحة صياغتها اللغوية، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، حيث بلغ عددهم (١٦) محكمًا.

ب) **صدق الاتساق الداخلي للأداة Internal Consistency**: تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لبيانات عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا ومعلمة من عينة الدراسة؛ وذلك بهدف التعرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

ج) **الصدق البنائي Construct Validity:** تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرُّف على درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كما هو موضح في الجدول (٣).

جـــــدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ولأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
البعد الأول: المكوّن المعرفي	١	**٠,٧٢٣	٦	**٠,٧٤٨	**٠,٨٥٧
	٢	**٠,٧١٩	٧	**٠,٦٤٣	
	٣	**٠,٥٤٨	٨	**٠,٨٤٢	
	٤	**٠,٧٣٥	٩	**٠,٨١٣	
	٥	**٠,٦٣٢	–	–	
البعد الثاني: المكـــــوّن الوجداني	١	**٠,٥٢٦	٦	**٠,٧٤٣	**٠,٨٧٦
	٢	**٠,٧٣٨	٧	**٠,٥٦٤	
	٣	**٠,٨١٢	٨	**٠,٧١٣	
	٤	**٠,٧٩٤	٩	**٠,٥٩٤	
	٥	**٠,٧١٩	–	–	
البعد الثالث: المكوّن السلوكي	١	**٠,٨٧٤	٦	**٠,٥٨٢	**٠,٨٨٤
	٢	**٠,٤٨٩	٧	**٠,٨١٩	
	٣	**٠,٥٢٠	٨	**٠,٥٩٢	
	٤	**٠,٦٧٣	٩	**٠,٨٤٣	
	٥	**٠,٨٠١	–	–	

***دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

أما عن ثبات الأداة تم التأكد منها من خلال:

أ) **استخراج معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.**

ب) **طريقة التجزئة النصفية Split-Half:** حيث تم تجزئة عبارات الاستبانة إلى جزأين: (العبارات ذات الأرقام الفردية، والعبارات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح

معامل الارتباط بمعادلة جتمان بسبب عدم تساوي جزئي العبارات (عفانة ونشوان، ٢٠١٦)، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (٤).

$$Guttman = 2\left[\frac{S_1^2 + S_2^2}{S_T^2}\right]$$ (ج

حيث إن:

- S_1^2 تباين درجات النصف الأول من الاستبانة
- S_2^2 تباين درجات النصف الثاني من الاستبانة
- S_T^2 تباين الدرجات الكلي للاختبار.

جـــدول (٤)

معـــامـــلات ثبـــات أداة الـــدراســـة

المحور الأساسي	أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	البعد الأول: المكوّن المعرفي	٩	٠,٩٢١	٠,٨٧٣
	البعد الثاني: المكوّن الوجداني	٩	٠,٨٦٣	٠,٨٤٣
	البعد الثالث: المكوّن السلوكي	٩	٠,٨٨٦	٠,٨٥٩
الثبات العام		٢٧	٠,٨٩٥	٠,٨٧٤

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثم استُخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

١- المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean).

٢- المتوسط الحسابي (Mean).

٣- الانحراف المعياري (Standard Deviation).

٤- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Samples T-Test).

٥- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضًا تفصيليًّا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، وللإجابة عن السؤال الأول: "**ما اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟**" تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والجدول (٥) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جـــدول (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

م	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	المكوّن المعرفي	٣,٢١٥٨	متوسطة	٠,٨٩٨	٣
٢	المكوّن الوجداني	٣,٣٤٩٣	متوسطة	٠,٨٤١	٢
٣	المكوّن السلوكي	٣,٧٥٦٨	كبيرة	٠,٨٠٣	١
	الدرجة الكلية	٣,٤٤٠٦	كبيرة	٠,٧٦٧	-

يتضح في الجدول (٥)، أن مستوى اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت بمتوسط (٣,٤٤٠٦)، أي بدرجة **كبيرة (إيجابية)** وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ مما يدل على ازدياد الوعي لدى معلمي التعليم العام، وازدياد حصيلتهم المعرفية بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم التعليمية، وتقبلهم لفلسفة التعليم الشامل وفكرته، وقناعتهم لما يوفره هذا النظام من تخفيف الشعور بالعزلة والمسميات المثقلة بالوصم التي تلحق هؤلاء الطلبة عند وضعهم في الفصول الخاصة من ناحية، وما يوفره من مناخ إيجابي فعال من شأنه أن يساعدهم على التفاعل مع أقرانهم، وإكسابهم مهارات اجتماعية وتواصلية من ناحية أخرى.

كما يمكن أنّ تُفسر هذه النتيجة بأنها منطقية ومتوقعة في ضوء اهتمام الإدارات العليا متمثلة في هيئة تقويم التعليم والتدريب بتطوير المعايير المهنية للمعلمين؛ لتواكب التطورات

المتلاحقة التي تشهدها المملكة العربية السعودية تحت رؤية ٢٠٣٠ من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها، حيث تهدف هذه المعايير إلى رفع جودة أداء المعلمين، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، ومتابعة مستوى تقدمهم، والتأكد من امتلاكهم الكفايات المطلوبة لممارسة مهنة التعليم، وأداء هذه المهنة على الوجه المطلوب، ومن ضمنها أن يكون معلمو التعليم العام على دراية بخصائص نمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومدى تأثيرها على تعلمهم، وتوفير الفرص التعليمية التي تلبي احتياجاتهم وتدعم النمو المتكامل لهم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

ولا شك في أن الجهود الحثيثة البناءة التي تبذلها وزارة التعليم في تعزيز توعية المجتمع التعليمي بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتدعيمها للعديد من المبادرات والبرامج والاتفاقيات التي تهدف إلى تمكينهم من الحصول على فرص تعليمية وتدريبية مناسبة، من خلال هيكلة الإدارات الخاصة لإعداد الخطط، والإشراف على تنفيذها، وتوفير المصادر المعينة والخدمات المساندة لتحسين نواتج تعلمهم ورفع مستوى تحصيلهم، كل ذلك من شأنه أن ينعكس إيجابًا على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو التعليم الشامل، وهو ما تجلى في دراستنا الحالية، والتي اتفقت مع نتائج عدد من الدراسات، كدراسة كوليكي وزعبلي (٢٠٢٢) Koliqi and Zabeli، والسحيباني (٢٠٢١)، وسان مارتن وآخرون (2021) .San Martin et al، ودورجي وآخرون (2019) .Dorji et al التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي التعليم العام نحو التعليم الشامل، في حين اختلفت مع ما جاء في دراسة منجو ومنجو Mngo and Mngo (2018)، وسيساي (٢٠١٨) Sesay التي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي التعليم العام نحو التعليم الشامل، واختلفت كذلك مع ما جاء في دراسة عمايرة (٢٠١٧) Amaireh التي أسفرت نتائجها عن وجود اتجاهات محايدة لدى المعلمين.

كما تبين من النتائج في الجدول (٥)، أن بُعد (المكوّن السلوكي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٥٦٨)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (المكوّن الوجداني) بمتوسط (٣,٣٤٩٣)، وهو بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (المكوّن المعرفي) بمتوسط (٣,٢١٥٨)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفيما يلي النتائج التفصيلية المرتبطة بكل بعد من أبعاد الدراسة:

جـــــدول (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول المكوّن السلوكي

	العبـــــــــــارات	المتوسط الحسابي: قيمة المتوسط	المتوسط الحسابي: درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أتقاسم مسؤولية إدارة الفصل الدراسي مع معلم التربية الخاصة.	٣,٩١	كبيرة	٠,٨٩٢	٣
٢	أنوع بطرائق التدريس لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام.	٣,٧٤	كبيرة	٠,٩٤	٥
٣	أُطبق الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فاعلية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مثل (تدريس الأقران، التدريس التعاوني، لعب الأدوار...).	٣,٦٢	كبيرة	١,٠١٧	٧
٤	أنظم الفصل الدراسي بشكل يدعم استخدام الاستراتيجيات المتنوعة بشكل فردي أو جماعي.	٣,٥٨	كبيرة	١,٠٢٩	٨
٥	أشجع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.	٣,٩٥	كبيرة	٠,٨٦٦	١
٦	أُكيف طرق التقييم لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٣,٨٥	كبيرة	٠,٩٤	٤
٧	أشارك معلم التربية الخاصة في إعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	٣,٧٢	كبيرة	٠,٩٨٤	٦
٨	أتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمناقشة نتائج التقييم.	٣,٤٨	كبيرة	١,٠٩	٩
٩	أتعاون مع فريق العمل متعدد التخصصات: (أخصائي نفسي، مرشد طلابي، معلم التربية الخاصة...) في اتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	٣,٩٥	كبيرة	٠,٩٤٤	٢
	المتـــوســـط العـــــــام	٣,٧٥٦٨	كبيرة	٠,٨٠٣	-

يتضح في الجدول (٦)، أن اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو **المكوّن السلوكي** من تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كان بمتوسط (٣,٧٥٦٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **موافق على** أداة الدراسة، أي **بدرجة كبيرة**، ويمكن تفسير ذلك إلى أن معلمي التعليم العام على استعداد للقيام بأدوارهم ومهامهم الجديدة المناطة بهم، وذلك بتوفير جميع السبل التي تمكن الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية من تلقي تعليمهم في فصول التعليم العام، من خلال تكييف طرائق التدريس والتقييم الخاصة بهم بالشكل الذي يتلاءم مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وإمكاناتهم؛ سعيًا لضمان جودة التعليم المقدم لهم، بالإضافة إلى تعزيز مشاركتهم داخل الصف وخارجه وهذا ما يوضح حصول عبارة

"**أشجع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية**" في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى إدراك المعلمين لأهمية الأنشطة باعتبارها أهم مقومات العملية التعليمية، ودورها الكبير الذي تلعبه في تنمية الجهد العقلي والبدني للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تتمثل أهمية الأنشطة الصفية في خلق بيئة تعليمية اجتماعية وشاملة يمكن من خلالها تعزيز المهارات، وتثبيت المفاهيم، وتنمية القيم الاجتماعية الهادفة كالتعاون، والتسامح، والانتماء، والتواضع، واحترام الآخر، وحب العمل الجماعي، في حين تساهم الأنشطة اللاصفية في اكتشاف المواهب الكامنة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتنميتها، وصقلها، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم، واستغلال طاقاتهم، واستثمار أوقات فراغهم بما يعود بالنفع على أنفسهم وعلى المجتمع بأكمله. ولا يمكن تحقيق التعليم الشامل ما لم يكن المعلمون أداة متمكنة دافعة للتغيير، متسلحين في ذلك بقيم ومواقف تتيح لكل طالب تحقيق النجاح الذي يصبوا إليه.

جـــدول (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول المكوّن الوجداني

	العبـــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	أشعر بالشغف لتولي دور معلم التعليم الشامل.	٣,١	متوسطة	١,١٥٢	٧
٢	أوجه اهتمامي لجميع الطلبة على حد سواء عند تطبيق التعليم الشامل.	٣,٥٢	كبيرة	١,٠٥٢	٤
٣	أمتلك توقعات عالية بنجاح الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام.	٣	متوسطة	١,١٠٦	٩
٤	أؤمن بأن التعليم الشامل يُحَسِّن من تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	٣,٣٩	متوسطة	١,٠٦٦	٥
٥	أشعر بالارتياح لوجود معلم آخر يشاركني في تخطيط وتنفيذ المنهج الدراسي.	٣,٧٨	كبيرة	١,٠٠٢	١
٦	أقاوم فكرة أن التعليم الشامل يزيد من عبء العمل على معلم التعليم العام.	٣,٥٥	كبيرة	١,١١٥	٣
٧	أتقبل تطبيق التعليم الشامل في جميع مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.	٣,٠٥	متوسطة	١,١٩٢	٨
٨	أشعر بالثقة في قدرتي على العمل في مدارس التعليم الشامل نتيجة للدورات التدريبية التي التحقت بها.	٣,١٦	متوسطة	١,١٤٣	٦
٩	أشعر بأن التعليم الشامل يطور من مهاراتي المهنية.	٣,٥٧	كبيرة	١,٠٧٧	٢
	المتوسط العام	٣,٣٤٩٣	متوسطة	٠,٨٤١	-

يتضح في الجدول (٧)، أن اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو **المكوّن الوجداني** من تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كان بمتوسط (٣,٣٤٩٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **محايد** على أداة الدراسة، أي **بدرجة متوسطة**، ويُعزى التفسير المنطقي للحياد في المشاعر لدى أفراد عينة الدراسة إلى أن نظام التعليم الشامل حديث العهد في المملكة العربية السعودية، ولم يطبق حتى وقت إجراء الدراسة الحالية في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، فانتقال معلمي التعليم العام من النظام التعليمي الذي هم فيه الآن إلى نظام تعليمي شامل للجميع من شأنه أن يثير لديهم بعض المعضلات والتوترات حول فاعلية هذا النظام، وما إذا كان بمقدور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على تحقيق النجاح المرغوب فيه، وهذا ما يوضح حصول عبارة "**أمتلك توقعات عالية بنجاح الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام**" في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٠٠)، وبدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها السحيباني (٢٠٢١) حيث أشارت إلى أن معلمات التعليم العام أظهرنّ بعض مشاعر الخوف والقلق من تدريس الطالبات ذوات الإعاقة بالرغم من امتلاكهنّ لاتجاهات إيجابية نحو التعليم الشامل.

ومن ناحية أخرى، أظهر بعض المعلمين من خلال استجاباتهم على فقرات هذا البعد بعض المشاعر الإيجابية فيما يمكن أن يساهم به التعليم الشامل من تطوير مهاراتهم المهنية، فالتحول في أسلوب عملهم من التعامل مع طلبة التعليم العام المتشابهين في الخصائص الأكاديمية إلى التعامل مع طلبة غير متجانسين توجد بينهم فروق فردية واضحة، يُعَدّ فرصة أمام معلمي التعليم العام لتطوير أدائهم المهني وزيادة خبراتهم التعليمية وإكسابهم مهارات التخطيط التربوي والعمل الجماعي، وهذا ما يوضح حصول عبارة "**أشعر بأن التعليم الشامل يطور من مهاراتي المهنية**" في المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٥٧)، وبدرجة كبيرة.

جـــدول (٨)
استجابات أفراد عينة الدراسة حول المكوّن المعرفي

	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	يساهم التعليم الشامل في تحقيق التعليم الجيد والمنصف لجميع الطلبة.	٣,٧٦	كبيرة	١,٠١٢	٢
٢	يمثل التعليم الشامل تغيراً إيجابيًا في نظام التعليم العام.	٣,٧٩	كبيرة	٠,٩٧٥	١
٣	أمتلك الخبرة والمعرفة الكافية لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام.	٢,٦٨	متوسطة	١,٢٤٦	٩
٤	ينبغي تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام إلى جانب أقرانهم مع توفير الدعم الكافي.	٢,٩٢	متوسطة	١,٢٩٥	٦
٥	يستفيد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من مناهج التعليم العام إذا تم تكييفها وفقًا لاحتياجاتهم الفردية.	٣,٣٦	متوسطة	١,١٩	٤
٦	فصول التعليم العام أكثر فاعلية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من الفصول الخاصة.	٢,٧٣	متوسطة	١,٢١٥	٨
٧	دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام يُحَسّن من جودة التعليم المقدم لأقرانهم الآخرين.	٢,٧٧	متوسطة	١,٢٥٧	٧
٨	يطور التعليم الشامل من المستوى التعليمي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	٣,٣٦	متوسطة	١,٠٦٢	٥
٩	يزيد التعليم الشامل من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم من طلبة التعليم العام.	٣,٥٩	كبيرة	١,٠٣٢	٣
المتوسط العام		٣,٢١٥٨	متوسطة	٠,٨٩٨	-

يتضح في الجدول (٨)، أن اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو **المكوّن المعرفي** من تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كان بمتوسط (٣,٢١٥٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **محايد** على أداة الدراسة، أي **بدرجة متوسطة**، وتفسر الباحثة تلك النتيجة تارة بامتلاك معلمي التعليم العام رؤية تربوية ناضجة فيما يمكن أن يساهم به التعليم الشامل في إحداث نقلة نوعية في نظام التعليم العام، وتحقيقه لمبدأ العدل والمساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ولما له من أثر إيجابي في زيادة التوافق الاجتماعي بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم من طلبة التعليم العام، وهذا ما يوضح حصول عبارة "**يمثل التعليم الشامل تغيرًا إيجابيًّا في نظام التعليم العام**" في المرتبة الأولى، تليها عبارة "**يساهم التعليم الشامل في تحقيق التعليم الجيد والمنصف لجميع الطلبة**" في المرتبة الثانية، ثم عبارة "**يزيد التعليم الشامل من فرص التفاعل**

الاجتماعي بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم من طلبة التعليم العام" في المرتبة الثالثة على التوالي وجميعها بدرجة موافقة كبيرة، واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عمايرة Amaireh (2017) التي أكدت على أهمية التعليم الشامل في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة المهارات الاجتماعية المناسبة وتعزيز فهم الاختلافات وقبولها بين الطلبة.

وتارة أخرى فقد تُعزي الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي التعليم العام لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والذي يعد مؤشرًا يظهر حاجة المعلمين إلى مزيد من التأهيل والتدريب حول الممارسات الشاملة، وهذا ما يوضح حصول عبارة "**أمتلك الخبرة والمعرفة الكافية لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام**" في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٦٨) وبدرجة متوسطة. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الزمياء (٢٠١٩) Alzemaiaالتي أسفرت نتائجها عن افتقار معلمي التعليم العام للخبرة والمعرفة والمهارات اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة، مما جعلهم يشعرون بالإحباط والارتباك تجاه الممارسات الشاملة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "**هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟**" تم استخدام اختبار (ت) "Independent Samples T-Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جـــــــدول (٩)

نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T-Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير النوع

البعـــد	النـــوع	العـدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الـدلالـة	التعليق
المكوّن المعرفي	ذكر	١٤٤	٣,١٨٥٢	٨٩٠٥٤.	٠,٦٤٠	٠,٥٢٣	غير دالة
	أنثى	١٠٠	٣,٢٦٠٠	٩١٠١٣.			
المكوّن الوجداني	ذكر	١٤٤	٣,٣٥١٩	٧٨٦٩٩.	٠,٠٥٧	٠,٩٥٤	غير دالة
	أنثى	١٠٠	٣,٣٤٥٦	٩١٨١٣.			
المكوّن السلوكي	ذكر	١٤٤	٣,٨٠٤٠	٧٥٤٨٥.	١,١٠٢	٠,٢٧٢	غير دالة
	أنثى	١٠٠	٣,٦٨٨٩	٨٦٦٨٧.			
الدرجة الكلية	ذكر	١٤٤	٣,٤٤٧٠	٧٢١٧٩.	٠,١٥٥	٠,٨٧٧	غير دالة
	أنثى	١٠٠	٣,٤٣١٥	٨٣١٠٥.			

يتضح في الجدول (٩)، أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠,٨٧٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، كما يتضح أن قيمة (Sig) لكل بعد فيما يتعلق بـ: (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي)، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات لديهم خلفية معرفية واحدة وأفكار إيجابية ومتقاربة عن التعليم الشامل، بالإضافة إلى تشابه الظروف البيئية المحيطة بهم فقد خضعوا لنفس برامج التأهيل والتدريب أثناء فترة الإعداد لمهنة التعليم؛ الأمر الذي جعل اتجاهاتهم وآراءهم متقاربة نحو التعليم الشامل. وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوليكي وزعبلي Koliqi and Zabeli (2022)، وسيساي (٢٠١٨) Sesay، وعمايرة (2017) Amaireh في هذا الجانب، ومن جهة أخرى اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سان مارتن وآخرون San Martin et al. (2021)، وبوتاكور وآخرون (2018) .Butakor et al اللتين أشارتا إلى أن المعلمات لديهنّ اتجاهات إيجابية نحو التعليم الشامل مقارنةً بالمعلمين، كما اختلفت مع نتائج دراسة دورجي وآخرون (2019) .Dorji et al، ومنجو ومنجو Mngo and Mngo (2018) اللتين أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل تُعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "**هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟**" تم استخدام الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جـــــدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي

البعـــد	المجمـــوعـــات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة	التعليق
المكوّن المعرفي	بين المجموعات	٤,٠٦٣	٢	٢,٠٣١	٢,٥٥٤	٠٨٠.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩١,٦٨٠	٢٤١	٧٩٥.			
	المجمـــــوع	١٩٥,٧٤٣	٢٤٣				
المكوّن الوجداني	بين المجموعات	١,٤٥٩	٢	٧٢٩.	١,٠٣٠	٣٥٨.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٠,٥٦٦	٢٤١	٧٠٨.			
	المجمـــــوع	١٧٢,٠٢٤	٢٤٣				
المكوّن السلوكي	بين المجموعات	١,٢١٧	٢	٦٠٨.	٩٤٣.	٣٩١.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٥,٤٤١	٢٤١	٦٤٥.			
	المجمـــــوع	١٥٦,٦٥٨	٢٤٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٨٧٢	٢	٩٣٦.	١,٦٠٠	٢٠٤.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤١,٠١٧	٢٤١	٥٨٥.			
	المجمـــــوع	١٤٢,٨٨٩	٢٤٣				

يتضح في الجدول (١٠)، أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠,٢٠٤) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، كما يتضح أن قيمة (Sig) لكل بعد فيما يتعلق بـ: (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـــ: (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي)، ويمكن أن يعود ذلك إلى تقارب المؤهل العلمي لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ عدد معلمي التعليم العام الحاصلين على مؤهل بكالوريوس (٢١٢) من أصل (٢٤٤)، فهم يمثلون نسبة ٨٦,٩% من العدد الكلي لعينة الدراسة، وهذا بدوره فرض نوعًا من التقارب في اتجاهاتهم نحو التعليم الشامل. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوليكي وزعبلي Koliqi and Zabeli (2022)، والسحيباني (٢٠٢١)، وسان مارتن وآخرون San Martin et al. (2021)، والزمياء Alzemaia (2019) التي أظهرت بأن متغير المؤهل العلمي لم يكن له تأثير على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل، وفي المقابل اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة منجو ومنجو Mngo and Mngo (2018) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح درجة الماجستير أو الدكتوراه.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "**هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل (لا يوجد، من ١ إلى ٥ دورات، من ٦ إلى ١٠ دورات، ١١ دورة فأكثر)؟**" تم استخدام الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جـــــدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في التعليم الشامل

البعـــد	المجمـــوعـــات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة	التعليق
المكوّن المعرفي	بين المجموعات	١,٣٦٧	٣	٤٥٦.	٥٦٣.	٦٤٠.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٤,٣٧٦	٢٤٠	٨١٠.			
	المجموع	١٩٥,٧٤٣	٢٤٣				
المكـــــوّن الوجداني	بين المجموعات	١,٢٥٠	٣	٤١٧.	٥٨٦.	٦٢٥.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٠,٧٧٥	٢٤٠	٧١٢.			
	المجموع	١٧٢,٠٢٤	٢٤٣				
المكوّن السلوكي	بين المجموعات	١,٧٨٤	٣	٥٩٥.	٩٢٢.	٤٣١.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٤,٨٧٤	٢٤٠	٦٤٥.			
	المجموع	١٥٦,٦٥٨	٢٤٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٢٩٢	٣	٤٣١.	٧٣٠.	٥٣٥.	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤١,٥٩٧	٢٤٠	٥٩٠.			
	المجموع	١٤٢,٨٨٩	٢٤٣				

يتضح في الجدول (١١)، أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠,٥٣٥) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، كما يتضح أن قيمة (Sig) لكل بعد فيما يتعلق بـ: (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي)، وتفسر الباحثة

هذه النتيجة بأنها غير منطقية وغير متوقعة، حيث بلغ عدد معلمي التعليم العام الذين حصلوا على ١١ دورة فأكثر في مجال التعليم الشامل في الدراسة الحالية (١٢٤) معلمًا من أصل (٢٤٤) فهم يمثلون نسبة ٥٠,٨% من العدد الكلي، إلا أن هذه الدورات لم تنجح في إحداث فروق في اتجاهاتهم ولم يكن لها أثر في رفع مستوى كفاياتهم المهنية، فكما ذكرنا سابقًا أن المعلمين ما زالوا يفتقرون إلى الخبرة والمعرفة بكيفية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا بطبيعة الأمر يرجع إلى أن الدورات التي التحقوا بها غير معمقة أو أنها تعتمد على الطرح النظري وتفتقر إلى الجانب العملي التطبيقي. وتدعم هذه النتيجة دراسة السحيباني (٢٠٢١) التي أثبتت نتائجها عدم وجود فروق في اتجاهات معلمات التعليم العام تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل على الرغم من أن (٥٧,٧%) منهنّ حصلنّ على دورات في هذا المجال، وفي المقابل اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة منجو ومنجو (٢٠١٨) Mngo and Mngo، وعمايرة (٢٠١٧) Amaireh التي جاءت فروقها لصالح المعلمين المدربين على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.

التـــوصيـــــات:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، لعل من أبرز التوصيات هي:

١- التوسع في تطبيق نظام التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ليشمل مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

٢- عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمي التعليم العام لتحسين كفاياتهم المهنية وإكسابهم المعرفة والمهارات اللازمة حول كيفية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام، وتزويدهم بأهم الممارسات المستندة على الأدلة والبراهين بالتربية الخاصة.

٣- إنشاء دليل يوضح في بنوده بدقة أدوار كلٍّ من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في نظام التعليم الشامل؛ لتجنب مشكلة صراع الأدوار وغموضها.

٤- تهيئة البيئة والمرافق التعليمية بمدارس التعليم العام بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لمعايير الوصول الشامل في البيئة العمرانية.

قـــائمـــة المـــراجـــع

أولًا: المـراجـع العـربيـة

أبو النيل، محمود السيد. (٢٠٠٩). *علم النفس الاجتماعي عربيا ومحليا*. مكتبة الأنجلو المصرية.

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

باعثمان، شروق طلال؛ والسديري، نوف عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤)، ١٣٥-١٦٥.

https://dx.doi.org/10.21608/sero.2018.91667

برادلي، ديان؛ سيرز، مارغريت؛ وسوتلك، ديان. (٢٠١١). *الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية* (زيدان السرطاوي، عبد العزيز الشخص، وعبد العزيز العبد الجبار، مترجمون). دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

بني جابر، جودة. (٢٠١١). *علم النفس الاجتماعي* (ط.٢). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

جعيص، عفاف محمد؛ والحديبي، مصطفى عبد المحسن. (٢٠١١). الحاجات النفسية وسمات الشخصية والذكاء كمنبئات للاتجاهات نحو الدمج الشامل لدى المراهقين المعوقين بصريا والعاديين. *مجلة كلية التربية*، *٢٧* (٢)، ٣٦٣-٤٤٠.

الحازمي، عدنان ناصر. (٢٠١٤). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية* (ط.٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

درويش، محمود أحمد. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

دويدار، عبد الفتاح محمد. (٢٠٠٩). *علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه*. دار المعرفة الجامعية.

ربيع، محمد شحاته. (٢٠٢٢). *علم النفس الاجتماعي* (ط.٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٩). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الفلسفة والمنهج)*. دار النشر للجامعات.

السحيباني، إسراء عبد العزيز. (٢٠٢١). اتجاهات معلمات التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (٦٩)، ١-٢٠.

السديري، سلطان تركي؛ اليحيى، أحمد عبد العزيز؛ والقرني، علي عبد الخالق. (د.ت.). *الإطار المرجعي لوصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المنهج العام*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة ومكتب التربية العربي لدول الخليج. استرجع في نوفمبر ٥، ٢٠٢٢، من https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ltr_lmrjy_nhyy.pdf

شرف، عبد العليم محمد عبد العليم. (٢٠٠٨). *التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة النظرية والممارسة التطبيقية*. عالم الكتب.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (١٤٣٨). *"الدليل التطبيقي" التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. استرجع في أكتوبر ٤، ٢٠٢١، من https://drive.google.com/file/d/1ClwNOj_p4C74crt1Lx0jSQw0r4PAuXCn/view?usp=sharing

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٤). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الطويرقي، حنان محمد. (٢٠١٣). *التدريس المتمايز وأثره على الدافعية والتفكير والتحصيل الدراسي*. خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو؛ ونشوان، تيسير. (٢٠١٦). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي*. مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع.

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

http://iijoe.org/index.php/IIJE/issue/archive/8

محمد، عادل عبد الله؛ وسليمان، سليمان محمد. (٢٠٠٥، ديسمبر). *المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم*. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، القاهرة.

نشواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٣). *علم النفس التربوي* (ط.٤). دار الفرقان للنشر والتوزيع.

هوساوي، علي محمد؛ والشبانة، سعد محمد. (٢٠١٧). أهمية تعلم المهارات الاجتماعية في مرحلة المراهقة لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في برامج الدمج بالمرحلة المتوسطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٨)، ١-٣٠.

https://sero.journals.ekb.eg/article_91796_040debcfb8039d68dd882d0ffeeae460.pdf

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. استرجع في فبراير ١٨، ٢٠٢٣، من

https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (١٤٣٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. استرجع في أكتوبر ١٠، ٢٠٢١، من

https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aiden, H. S., & McCarthy, A. (2014). *Current Attitudes Towards Disabled People*. University of Bristol. https://research-information.bris.ac.uk/en/publications/current-attitudes-towards-disabled-people

Akbarovna, A. S. (2022). Inclusive Education and Its Essence. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research Issn: 2277-3630 Impact factor: 7.429*, *11*(1), 248-254.

Aktan, O. (2021). Teachers' Opinions Towards Inclusive Education Interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, *6*(1), 29-50. https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a

Alnahdi, G. (2019). Are We Ready for Inclusion? Teachers' Perceived Self-Efficacy for Inclusive Education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, *67*(2), 182-193. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795

Alothman, A. (2014). *Inclusive Education for Deaf Students in Saudi Arabia: Perceptions of Schools Principals, Teachers and Parents* [Doctoral dissertation, University of Lincoln]. Lincoln Digital Archive. http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/19026/

Alzemaia, F. A. (2019). *An Exploration of Inclusive Education in Elementary Mainstream Schools in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation, University of Northumbria]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Amaireh, S. (2017). *Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in Jordanian ordinary schools* [Doctoral dissertation, University of Nottingham]. Microsoft Academic Dissertations and Theses Global. http://eprints.nottingham.ac.uk/id/eprint/44620

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved August 25, 2022, from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Bekirogullari, Z., Soyturk, K., & Gulsen, C. (2011). The Attitudes of Special Education Teachers and Mainstreaming Education Teachers Working in Cyprus and Special Education Teachers Working in the USA Towards Mainstreaming Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *12*, 619-637. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.076

Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2018). Analysis of Ghanaian Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(11), 1237-1252. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661

Cabanová, M., Kasáčová, B., & Trnka, M. (2022). Slovak Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *The New Educational Review*, *67*, 207-217. https://doi.org/10.15804/tner.22.67.1.16

Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2019). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 25(5), 545-564.

Gezer, M. S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish Preschool Teachers' about Their Roles within the Context of Inclusive Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *11*(1), 31-42. https://doi.org/10.20489/intjecse.583541

Haddad, C. (Ed.). (2015). *Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M. C. (2020). The Collaborative Practice of Inclusion and Exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 47-57. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112

Harmuth, N. (2012). *Teaching in Inclusive Classrooms: Policy Versus Implementation* [Master's thesis, North-West University]. Boloka Institutional Repository. http://hdl.handle.net/10394/10429

Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Springer-Verlag New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8

Jones, N., & Winters, M. A. (2022). Are Two Teachers Better Than One? The Effect of Co-Teaching on Students with and Without Disabilities. *Journal of Human Resources*, 0420-10834R3. https://doi.org/10.3368/jhr.0420-10834R3

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-Teaching as a Resource for Inclusive Classes: Teachers' Perspectives on Conditions for Successful Collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

Kim, E., & Pratt, S. M. (2020). The Impact on Pre-service Teachers' Perceptions Toward Co-Teaching from Being a Learner in Co-Taught College Courses. *Action in Teacher Education*, *43*(3), 301-320. https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1848663

Koliqi, D., & Zabeli, N. (2022). Variables Affecting the Attitudes of Teachers' Towards Inclusive Education in Kosovo. *Cogent Education*, *9*(1), 2143629. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143629

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why"? to "How?" *International journal of whole schooling*, *3*(2), 22-38.

Madrid, D. M. (2015). *Implementing Inclusive Education in Namibian Primary Schools: From Policies to Practice* [Master's thesis, University of Oulu]. Jultika University of Oulu Repository. http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201506061809

Mcoteli, N. T. (2018). *The Attitudes of Further Education and Training (FET) Phase Teachers Toward the Implementation of Inclusive Education in Libode District in the Eastern Cape* [Master's thesis, University of Zululand]. The Digital Repository at Taibah University. http://hdl.handle.net/10530/1769

Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional leadership. *Education Research International*, *2018*, 1-13. https://doi.org/10.1155/2018/3524879

Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for Inclusive Education in Japan and Finland: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(1), 100-114. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800

Mohammed, A. Y. S., & Badu, S. (2022). Perceptions of Teachers Towards Inclusive Education: The Case of Early Childhood Centres in Sissala East District. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *6*(7). https://doi.org/10.47772/IJRISS.2022.6707

Mokaleng, M., & Möwes, A. D. (2020). Issues Affecting the Implementation of Inclusive Education Practices in Selected Secondary Schools in the Omaheke Region of Namibia. *Journal of Curriculum and Teaching*, *9*(2), 78-90. https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78

Moore-McKinley, P. (2018). *Attitudes and Effectiveness of Teachers in Diverse Inclusive Classrooms* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Muñoz-Martínez, Y., Gárate-Vergara, F., & Marambio-Carrasco, C. (2021). Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability*, *13*(5), 2583. https://doi.org/10.3390/su13052583

Ngulani, G. (2020). *Teachers' Experiences in Implementing Inclusive Education in Primary Schools in Johannesburg East District, Gauteng Province* [Master's thesis, University of South Africa]. Unisa ETD. http://hdl.handle.net/10500/27418

Nxumalo, K. S. (2019). *Experiences of Educators Towards the Implementation of Inclusive Education in Richards Bay Schools* [Master's thesis, University of Zululand]. The Digital Repository at Taibah University. http://hdl.handle.net/10530/1775

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, *13*(4), 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Savarimuthu, M. K., Innamuri, R., Tsheringla, S., Shonima, A. V., Mammen, P. M., Alwinneshe, M., ... & Kuppuraj, J. (2021). A Retrospective Audit (Paper A) and the Effects of Educational Intervention (Paper B) on Attitudes Towards Inclusive Education in School Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, *9*(2), 141-149. https://doi.org/10.34293/

Sesay, C. F. (2018). *Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Inclusive Education in Sierra Leone* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Siddik, M. A. B., & Kawai, N. (2020). Government Primary School Teacher Training Needs for Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, *16*(2), 35-69. http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html

Singh, D. S. (2018). *Inclusive Education in Fiji: Pre-Service and In-Service Primary Education Teachers' Perspectives and Preparedness for Inclusive Education* [Master's thesis, The University of Waikato]. Open Access Theses and Dissertations. https://hdl.handle.net/10289/11972

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources.* The Atlas Alliance Publ.

Tonegawa, Y. (2022). Contextualization of Inclusive Education: Education for Children with Disabilities in Myanmar. *International Journal of Instruction*, *15*(1), 365-380. https://www.e-iji.net/volumes/368-january-2022,-volume-15,-number-1

Tracy-Bronson, C. P. (2018). *Inclusive Education in Practice: District-Level Special Education Administrators' Leadership* [Doctoral dissertation, Syracuse University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved October 29, 2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

Zagona, A. L., Kurth, J. A. & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' Views of their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, *40*(3), 163-178. https://doi.org/10.1177/0888406417692969