

مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بجدة لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المديرات والمعلمات

The readiness of public secondary schools in Jeddah to implement inclusive education from the point of view of principals and teachers.

إعداد الباحثة/ بيان فضل الرحيلي

ماجستير في القيادة التربوية، مسار تعليم وتعلم، جامعة دار الحكمة، المملكة العربية السعودية

Email: bayanalrehili@gmail.com

إشراف الدكتورة/ منى كريم

أستاذ مساعد، جامعة دار الحكمة، المملكة العربية السعودية

Email: MKarim@dah.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بجدة من حيث جاهزية الإدارة المدرسية والمعلمات والبيئة الفيزيائية والمناهج لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرات والمعلمات وأبرز التحديات التي تواجه تطبيقه وذلك بإتباع المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (355) معلمة و(103) مديرة، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، و توصلت الدراسة إلى أن هناك جاهزية مرتفعة للإدارة المدرسية والبيئة الفيزيائية بمدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية، في حين كانت هناك جاهزية منخفضة للمعلمات والمناهج في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات المهمة والمفيدة من أبرزها: تبني وزارة التعليم فكرة إشراك القطاع الخاص في تمويل التعليم العام لتطبيق متطلبات التعليم الشامل والاطلاع على تجارب الدول الرائدة في تطبيقه، وزيادة الأنشطة اللاصفية من قبل قادة المدارس وربطها بالأنشطة الصفية (موضوعات علمية) حتى يتحقق تعلم الطالب ذو الإعاقة أثناء إدماجه ومشاركته بشكل كفاء وفعال، وعقد حملات توعية حول التعليم الشامل لنشر وتعزيز الوعي لدى المعلمات قبل وأثناء الخدمة حول ماهية التعليم الشامل واستراتيجية تطبيقه من قبل المختصين في مجال التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: الدمج، استعداد المدارس، تعليم ذوي الإعاقة، التعليم الشامل.

The readiness of public secondary schools in Jeddah to implement inclusive education from the point of view of principals and teachers.

Bayan Fadl Al-Rahili

Master of Educational Leadership, Teaching and Learning Track, Dar Al-Hekma University,
Kingdom of Saudi Arabia

Supervised by: Dr. Mona Karim

Assistant Professor, Dar Al-Hekma University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to identify the readiness of public secondary schools in Jeddah in terms of the readiness of school administration, teachers, the physical environment and curricula to implement inclusive education for people with disabilities from the point of view of female and male principals and the most prominent challenges facing its implementation by following the descriptive survey approach. The study community consisted of teachers and principals of public secondary schools in Jeddah. The study sample consisted of (355) female teachers and (103) female principals, using the questionnaire as a tool for collecting data. The study concluded that there is a high readiness of school administration and the physical environment in secondary schools in Jeddah to implement inclusive education for people with disabilities from the point of view of secondary school principals, while there was a low readiness of teachers and curricula in secondary schools in Jeddah to implement inclusive education for people with disabilities. In light of the results reached, the researcher recommends a set of important and useful recommendations, the most prominent of which are: the Ministry of Education adopting the idea of involving the private sector in financing public education to implement the requirements of inclusive education and reviewing the experiences of leading countries in implementing it, and increasing extracurricular activities by school leaders and linking them to classroom activities (scientific subjects) so that the student with a disability learns during his integration. And to participate efficiently and effectively, and to hold awareness campaigns on inclusive education to spread and enhance awareness among teachers before and during service about the nature of inclusive education and the strategy for its implementation by specialists in the field of inclusive education.

Keywords: inclusive education, comprehensive education, school readiness, readiness.

1. المقدمة:

نادى الدين الإسلامي بتحقيق مبدأ المساواة بين جميع البشر فكما أورد موسى (2014) أن الله سبحانه وتعالى عاتب النبي محمد صلى الله عليه وسلم في شأن الصحابي الكفيف (عبد الله بن أم مكتوم) حيث يقول الله تعالى " عبس وتولى (1) أن جاءه الأعمى (2) وما يدريك لعله يزكى (3) أو يتذكر فتففعه الذكرى (4). إن الإعاقة تعد من أهم المشاكل التي تواجه المجتمع والتي تؤثر إلى العديد من مشاكل التنمية الاجتماعية للفرد المعاق، حيث أنها تؤثر سلباً على توافقه الاجتماعي وتقلل من تفاعله مع الآخرين فضلاً عن أنها تحد من اندماجه في المجتمع، وتمنعه من اخذ خبرة اجتماعية ومهارات حياتية، وتعليمية، ومهنية مما يقلل من مساهمته في تنمية مجتمعه (حامد والسيد، 2022).

وحسبما تشير الإحصائيات العالمية إلى أن 600 مليون شخص فاعالم من ذوي الاحتياجات الخاصة وهو ما يشكل نسبة 10% من سكان العالم ويتزايد العدد ليصل إلى معدل 900 مليون شخص (جميلة وفتيحة، 2021)، فتقدر نسبة انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمعنا ما يقارب 12% (بحري وخرموش، 2021)، فيعتبر التعليم لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حق قانوني وهم جزء أساسي فيه، كما أن من الناحية التعليمية فإن مستوى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث معدل غيابهم يكون أعلى عند فصلهم وعزلهم عن الطلبة العاديين، وزيادة حالات السلوك التخريبي لديهم، وانخفاض أداءهم الأكاديمي (السفياني، 2021)، وافقارهم للخبرات الاجتماعية نتيجة للبيئة الإقصائية المنعزلين بها (الدليل التطبيقي التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، 1438)، مما يحتم عملية دمجهم مع المجتمع في بيئة شاملة لهم، والتعليم ليس بمنأى عن ذلك فهو يعد منشأ تهيئة الجيل وتقبل المجتمع بعضهم البعض وخاصة بعد تزايد عددهم.

وبعد التحول نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم ضرورة اجتماعية ملحة لأن المدرسة تعد البيئة الثانية بعد الأسرة لتشكيل شخصياتهم وصقلها (حامد والسيد، 2022)، وكما أشار دويكات (2016) فإن العديد من الجهات التعليمية كانت تتلمص وتتجنب دمج طلاب ذو الإعاقة بسبب الالتزامات المصاحبة لوجودهم وتعليمهم بشكل عام، إلا أنه ومع صدور استراتيجية التعليم 2020-2016 التي أكدت على ضمان التعليم المنصف للجميع وفق بيانات أقل تقييداً من خلال تقديم فرص تعليمية متساوية بالجودة والشمولية (رؤية وأهداف وزارة التعليم، 1443)، والتأثير السلبي الناتج عن عزلهم (مراد، 2019) وتبني الوزارة لمفهوم التعليم الشامل (تطوير، 1438) فقد أخذت المدارس منحى آخر لقبول طلاب ذوي الإعاقة.

وحسب اتفاقية حقوق ذوي الإعاقة والتي تعد المملكة العربية السعودية من ضمن الأطراف الموقعة فيها، نصت المادة (24) من الاتفاقية على ضرورة أن تضمن الدول الأطراف تعليم شامل على كافة المستويات مدى الحياة لذوي الإعاقة على اختلاف أعمارهم وتنوع إعاقاتهم، وأن يتم ذلك دون تمييز وعلى قدم المساواة مع آخرين، وتحقيقاً لهذه الغاية، تكفل الدول الأطراف توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة، كما نصت المادة (2) إلى " التصميم العام" والذي يُعنى بتطوير الخدمات والمعدات والمرافق المصممة تصميم عام بأكبر قدر ممكن لذوي الإعاقة دون الحاجة إلى تكييف أو تصميم متخصص (اتفاقية حقوق ذوي الإعاقة، 1444). كما اعتبرت منظمة اليونسكو أن التعليم الشامل لذوي الإعاقة أساسياً للكرامة البشرية وممارسة فعلية لحقوقهم التربوية والتي تسمح بتقليل عزلهم قدر الإمكان واستبعادهم عن المشهد التربوي (العنزي، 2022).

وكما ذكر حكيم (2012) فإن المرحلة الثانوية تعد مرحلة " نهاية المطاف" في التعليم العام، فهي مرحلة مهمة كونها تعد حلقة وصل بين التعليم العام والتعليم العالي، وتشكل القاعدة والأساس لتهيئة الطالب واعداده لسوق العمل في كافة الميادين بالشكل المطلوب وصقل مهاراتهم وحياء العلاقات بين أفراد المجتمع وتحقيق الوعي وخلقه بشكل إيجابي وبناء شخصيتهم بشكل سليم لتحقيق تنمية المجتمع.

وأخيراً، فقد نوه حامد والسيد (2022) أنه قد يكون للدمج أثر عكسي في زيادة عزلة ذوي الإعاقة وشعورهم بالانتباز والتهم والضغط من قبل المجتمع إذا لم يطبق بشكل مناسب، لذا جاء هذا البحث ليدرس مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بشكل سليم من حيث الإدارة والمعلمين والمرافق والمباني والتعرف على أبرز التحديات التي تواجه تطبيقه.

1.1. مشكلة الدراسة:

بالرغم من تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام واعتبارهم جزء من النظام التعليمي إلا أنه مازالت تعترضه مجموعة من المعوقات منها: عدم تهيئة المباني، وتباين آراء المعلمين، وعدم تنويع استراتيجيات وطرق التدريس حسب ما ذكرت دراسة القحطاني وربابعة (2019)، كما نوهت دراسة البعيريات (2018) إلى قصور تكامل عناصر الدمج في مدارس التعليم العام، وضعف تطبيق الأنظمة والتشريعات، ونقص الكوادر البشرية الخاصة بالدمج، وقلة التجهيزات المادية في البيئة المدرسية. وتكرار شكوى معلمي التعليم العام حول قدرتهم لتلبية حاجات طلاب الاحتياجات الخاصة وافتقاد مدارسهم إلى الدعم والمصادر الضرورية المطلوبة لإنجاح التعليم الشامل (العازمي، 2020). كما توصلت دراسة بحري وخرموش (2022) أن المنهج الدراسي لا يتناسب مع قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك يشكل عائق في التعليم الشامل فالاستراتيجيات والطرق مصممة بشكل عام لا تراعي جميع فئات الطلاب، فهي تضع الطالب ذو الاحتياجات الخاصة في موقف محرج يزيد وينمي لديه شعور النقص الذي يتحول إلى سلوكيات سلبية تؤثر في تحصيلهم الدراسي.

ونظراً لاحتكاك الباحثة بهذه الفئة وتدريسهم وعمل دراسة حول تقييم مواقع الويب خلال جائحة كورونا وإمكانية تعليمهم من خلال التعلم الإلكتروني ومعايشة جوانب القصور في تقديم التعليم المناسب لهم، والإحساس بوجود عوائق وعدم الجاهزية لإنجاح التعليم الشامل من حيث الآليات المناسبة لتعليمهم فالتعليم الإلكتروني والتقنيات المساعدة وطرق التدريس، بالإضافة إلى عدم توفر المرافق المناسبة في المدرسة وضعف الرغبة من قبل المعلمين لتدريسهم.

وبعد الاطلاع على الإنتاج الفكري ذات العلاقة بالموضوع؛ لوحظ أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الموضوع، وأكدت على ذلك دراسة القحطاني وربابعة (2019) إذ نوهت إلى افتقار المكتبات العربية للكتب والدراسات التي تنتج للمتخصصين أو المهتمين الحصول على المعلومات الكافية حول التعليم الشامل، وكما نوه السفياي (2021) إلى وجود حاجة للمزيد من الدراسات المتعلقة بالتعليم الشامل خاصة في المملكة العربية السعودية؛ إذ أن الدراسات حول موضوع الدمج بشكل عام في المملكة تعد قديمة جداً والدولة تتطلع لمواكبة جميع التطورات التي تعود بالنفع للتعليم بشكل عام؛ فقد توصلت دراسة كولون (2019) إلى تحسن نتائج الطلاب الملحقين بالمدارس الشاملة أكاديمياً ومهنياً عن زملائهم الملحقين بالمدارس الخاصة لذوي الإعاقة، ولذلك فإن توفير بيئة تعليمية شاملة لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم يعد مطلب مهم (العمرى وعافية، 2021). وبناءً على ما أوصت به الدراسات (القحطاني وربابعة، 2019) و (الموسى، 2014) بإجراء المزيد من البحوث حول التعليم الشامل ودمج الطلاب في تعليم المملكة العربية السعودية، فإن مشكلة الدراسة تحددت في محاولة التعرف على واقع جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية؟

2.1. أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة لتجيب على الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي: ما مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية؟

وتنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرات؟
- ما مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات؟
- ما مدى جاهزية البيئة الفيزيائية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرات؟
- ما مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات؟
- ما هي أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المديرات؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
- الوقوف على أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.

4.1. أهمية الدراسة:

1.4.1. الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في مسيرة الاتجاهات التربوية الحديثة في المملكة العربية السعودية والعمل على إنجاح عملية الدمج التي تتنادي بها الأوساط التربوية.
- تتسجم الدراسة مع مبادئ التربية الحديثة (مصري وعجوة، 2020) وعمل الدولة على تحقيق فرص المساواة في التعليم.
- تساعد الدراسة في إثراء الإنتاج الفكري التربوي في موضوع التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية وإثراء المكتبات العربية بشكل عام في موضوع التعليم الشامل.
- توجه أنظار الباحثين للاهتمام بموضوع التعليم الشامل وفتح المجال لعمل دراسات نحو جاهزية مؤسسات تعليمية مختلفة، كما يمكن تناولها ومن نواحي أخرى مثل اتجاهات الطلبة وأولياء الأمور لتطبيق التعليم الشامل.

2.4.1. الأهمية التطبيقية:

- تسهم نتائج الدراسة في وضع برامج وخطط لتحسين وتطوير التعليم الشامل وإنجاحه من قبل وزارة التعليم.
- تقدم الدراسة نموذج لقياس الجاهزية في المدارس نحو التعليم الشامل بما يتناسب مع توجهات المملكة العربية السعودية في التعليم.
- تبصير قادات المدارس الثانوية بالوضع الحالي لمدى جاهزيتهم لتطبيق التعليم الشامل والعمل على تحسين جوانب القصور من خلال نتائج الدراسة.
- توفير تكاليف إنشاء مراكز خاصة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث أن الدمج من حيث التكلفة المادية أقل من تكلفة مدارس التربية الخاصة (مصري وعجوة، 2020).

5.1. مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل: هو تعليم يقدم للطلبة العاديين مع ذوي الإعاقة معاً في الفصول الدراسية دون الفصل بينهم (السفياني، 2021). كما عرفته دراسة القحطاني وربابعة (2019) أنها تعليم ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الفصل العادي من خلال بذل جهود متكاملة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة مع تقديم الخدمات والتسهيلات وفقاً لاحتياجات الطلبة.

التعريف الإجرائي: هو عملية تجويد التعليم العام وضمان شموليته ليحقق مبدأ المساواة للطلبة العاديين وذوي الإعاقة معاً.

الجاهزية: تعرف الجاهزية بأنها نوع أو حالة الاستعداد لشيء كما ورد في معجم Merriam webster (1828)، ويمكن تعريفها كما ذكر السميري والضحوي (2020) بأنها مجموعة عوامل يمكن تحديدها لقياس حالة الاستعداد.

جاهزية مدارس المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم الشامل إجرائياً بأنها: مدى استعداد المدرسة من حيث جاهزية مديرات المدارس الثانوية والمعلمات والمناهج والبيئة الفيزيائية لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.

جاهزية الإدارة المدرسية: مدى استعداد مديرات مدارس المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم الشامل وتفعيل استراتيجيته والتشريعات الخاصة به وتقديم تسهيلات للطلبة ذوي الإعاقة.

جاهزية المناهج: تعديل محتوى جميع المناهج وإنشاء كتب خاصة بما يتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة وتكييف الأنشطة وأساليب التقييم حسب نوع الإعاقة.

جاهزية البيئة الفيزيائية: مدى توافر الممرات المناسبة ودورات المياه والإضاءة الجيدة والتهوية ووسائل السلامة المناسبة لذوي الإعاقة.

2. الإطار النظري:

1.2. المبحث الأول: التعليم الشامل

1.1.2. ماهية التعليم الشامل:

عرّفت منظمة اليونسكو التعليم الشامل بأنه عملية الاستجابة للتباين في احتياجات جميع المتعلمين والعمل على تلبيةها بالمشاركة في مختلف جوانب الحياة، وكذلك تقليص ظاهرة استبعادهم دراسياً. وهو يقوم على تبني الاستراتيجيات التي تشمل جميع الأفراد، فمسؤولية تعليم جميع الأفراد تقع على عاتق الدولة (UNESCO, 2020, p.7).

ويعني التعليم الشامل (Inclusive Education) بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام والفصل العام مهما كانت إمكانياتهم ومتطلباتهم مع تقديم مصادر الدعم التي يحتاجونها لتعزيز مستواهم الأكاديمي، وتنمية الجوانب الاجتماعية والنفسية لهم (الشهراني، 2022). والعمل على تكييف وتعديل الممارسات التعليمية لتلائم احتياجاتهم (Van Miegheem et al., 2020).

فالتعليم الشامل يعد منظومة شراكة بين الخدمات والبرامج المقدمة من التعليم العام والتربية الخاصة، وذلك بغرض مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على التداخل مع المجتمع من خلال وضعهم مع أقرانهم وشمولهم في مدارس التعليم العام والمجتمع مع توفير الخدمات المساندة لهم داخل الصف والابتعاد قدر الإمكان من سحبهم من الفصول العامة أو عزلهم (العنزي، 2022). فهو يعد سياسة تحتم قبول جميع الطلاب بلا استثناء، وللجميع الحق في الحصول على الخدمات التربوية في البيئة نفسها، مع ضرورة مراعاة المعلمين للفروق الفردية والتنوع والتباين بين الطلاب (القحطاني والسليم، 2022).

واستنتاجاً مما سبق يمكن القول أن مفهوم التعليم الشامل يعني توفير التعليم للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في فصول التعليم العام من خلال العمل على تهيئة مناخ تربوي مناسب لدمج ذوي الإعاقة، ويشمل ذلك تهيئة البيئة المدرسية، والمناهج التعليمية، وأساليب التدريس والتقييم، والخدمات المساندة لتلبية احتياجاتهم، وإزالة العوائق التي تحول دون تعلمهم، واعتبار الفروق والاختلافات الفردية فيما بين الطلاب داخل الصف مورداً يمكن الاستفادة منه في العملية التعليمية لتحقيق أهداف واسعة النطاق بدلاً من النظر إليها كمشكلة أو عقبة تحول دون إتمام عملية التعليم والتعلم.

2.1.2. أهداف التعليم الشامل لذوي الإعاقة:

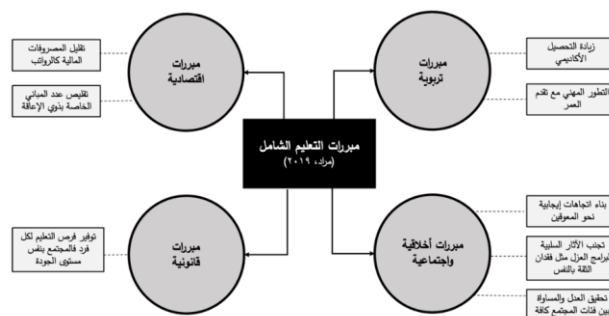
تهدف تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام إلى تحقيق أهدافاً مختلفة وهي كما ذكرها حسين (2021):

- **أهداف تعليمية:** وذلك من أجل توفير الفرص لجميع ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم متكافئ وعادل مع الطلاب العاديين الآخرين، كما ويساعد الدمج على تقوية وإبراز قدراتهم ومهاراتهم للتعليم، مما يكفل لهم فرصاً أكبر للنمو الاجتماعي والثقافي وتنمية المهارات الشخصية واليومية والحياتية بشكل عام، ويساعد في إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة لعالم الكبار مثل ما يحدث مع أقرانهم العاديين.
- **أهداف سيكولوجية – نفسية:** إن من أبرز الأهداف السيكولوجية - النفسية لدمج ذوي الإعاقة هو التخلص من الوصمة التي قد تلحق بهم نتيجة إعاقاتهم، بالإضافة إلى عزلهم في مدارس خاصة بهم مما يكون لديهم أثراً نفسياً ينعكس بالسلب على مفهوم الفرد عن ذاته، فيسهل الدمج في تعديل اتجاهات المعلمين والعاملين من السلبية إلى الإيجابية تجاه تعليم ذوي الإعاقة.
- **أهداف اجتماعية:** يساهم الدمج في إتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية والتفاعل مع الآخرين، كما ويساعد على زيادة التقبل الاجتماعي للطلاب من ذوي الإعاقة من قبل أقرانهم العاديين ومعايشة مشكلاتهم عن قرب والإسهام في حلها ومساعدتهم على تخطيها، وتمكينهم من تعلم ومحاكاة السلوكيات الصحيحة، بالإضافة إلى كون الدمج يتماشى مع قيم وثقافة المجتمع (تركي، 2015).

3.1.2. مبررات تطبيق التعليم الشامل:

أشار مراد (2019) إلى أن نظام التعليم الشامل قوبل بالكثير من الاعتراضات حول تطبيقه؛ على اعتبار أن هناك عقبات تحول دون دمج ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في المدارس العادية، ولكن نظراً لوجود العديد من القضايا والمبررات الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية كما هي موضحة في شكل (1) والتي توفر لنا المسوغات الكافية لاختيار عملية الدمج كخيار إجباري وليس محط جدل، واعتباره أحد الطرق الفعالة لإيصال طالب الاحتياجات الخاصة لأعلى مراحل التوافق مع المجتمع.

شكل (1) مبررات التعليم الشامل (مراد، 2019)



4.1.1. تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق التعليم الشامل:

- التجربة الأولى عام 1425 – 1426 هـ: تم تطبيق تجربة مدرسة المستقبل لمدة عام دراسي كامل في تعليم البنات وذلك تحت إشراف الإدارة العامة للإشراف التربوي للتربية الخاصة (بنات). وتم اختيار مدرستين ابتدائيتين الأولى شمال الرياض وملحقه روضة أطفال. ثم تم اختيار فريق العمل وذلك من خلال تشكيل فريق مكون من معلمات متخصصات في الإعاقات المختلفة بالإضافة إلى مشرفين عامين في الإدارة. وتم تحديد الأدوار والوسائل والأهداف والخطط الإجرائية وفقاً لجدول زمني لعملية التطبيق والفئة المستهدفة ومتطلبات المشروع. حيث تم عمل التجهيزات والتعديلات المطلوبة من قبل فريق المدرسة حتى تتناسب مع احتياجات هذه الفئات، وكان العائق الأبرز والأكبر هو البيئة الفيزيائية أو المرافق المدرسية (المصعد الكهربائي الذي يخدم الطالبات ذوات الإعاقة الحركية)، وتم تنفيذ حملات توعية من قبل وزارة التربية والتعليم. وفريق عمل يستهدف الأسر والأطفال وجميع طاقم عمل المدارس من التعليم العام والخاص، ثم تم تكليف تطبيق التعليم الشامل بمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز من خلال شركة تطوير للخدمات التعليمية بالتعاون مع الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم. (أخضر، 2017).

- التجربة الثانية عام 1436 – 1437 هـ: قامت الوزارة بتطبيق التعليم الشامل في (6) مدارس نموذجية في مدينة الرياض في السنة الدراسية (1436 / 1437)، وكان ذلك ضمن المرحلة الأولى من توجيه الوزارة لتجهيز مدارس التعليم العام لتطبيق نظام التعليم الشامل، وتم تنفيذ ذلك من خلال التعاون مع أقدم الجامعات المختصة بالتربية الخاصة وهي جامعة أوريغون من أجل تقديم دورات تدريبية للمشرفين والمعلمين وتفعيل دور التقنيات المساعدة، ورفع كفاءة البنية التحتية، وتوفير المواصلات للمباني المدرسية. بالإضافة إلى توفير المعايير العلمية الدولية المعتمدة في استراتيجيات التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة خلال اليوم الدراسي، وتم تدريب المعلمين والمشرفين، بالتعاون مع مجلس الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية، على عدة محاور أبرزها: البرنامج التربوي الفردي، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس المناسبة للإعاقة، ونظام التدخل المبكر، وبرنامج التدخل لدعم السلوك الإيجابي، والتقنيات المساعدة، وإعداد مساعد المعلم وتدريب المعلمين على تعديل وتكييف مناهج التعليم العام. بالإضافة إلى تدريب المعلمين على كيفية تقديم الخدمات الانتقالية وخدمات الدعم والمساهمة في خطة دعم الوالدين (شركة تطوير التعليمية، 1438).

ومازال يتزايد اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الشامل وتوفير بيئة تعليمية شاملة لجميع الطلاب رغم اختلاف قدراتهم وخصائصهم تماشياً مع رؤية المملكة 2030 والتي تسعى نحو تمكين أبناء الوطن من ذوي الإعاقة، وامتثال لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي وقعت عليها الدولة عام 2008، وقد أعلن رسمياً من قبل وزارة التعليم بدء تجربة التعليم الشامل في شهر نوفمبر عام 2015، إعلاناً بدخول مرحلة جديدة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (المقيطيب والنعيم، 2018). ويوضح الشكل (2) الفئات المسموح بها في الدمج في المملكة العربية السعودية حسب ما أوضحت شركة تطوير (1438):

شكل (2) فئات التعليم الشامل في نظام التعليم السعودي (تطوير، 1438)

الفئات المسموح بها في التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية (شركة تطوير، ١٤٣٨)		
الإعاقة الفكرية	صعوبات التعلم	الاضطراب الانفعالي
الصمم المصحوب بكف البصر	اضطراب طيف التوحد	الإعاقة السمعية
إصابة الدماغ الرضحية (TBI)	إعاقات العظام	الإعاقة البصرية
الإعاقات المتعددة	إعاقات صحية أخرى	اضطرابات اللغة والكلام

2.2. المبحث الثاني: جاهزية المدارس لتطبيق التعليم الشامل ذوي الإعاقة:

تتجلى فلسفة مدارس التعليم الشامل بأنها مدارس تسمح بالتحاق جميع المتعلمين دون أي قيود؛ تحقيقاً لمبدأ التعليم حق للجميع (إبراهيم، 2019)، وتؤمن بمبدأ الرفض الصفري zero reject، بمعنى أن هذه المدارس لا يحق لها رفض تقديم الخدمات والبرامج لأي طفل كان، ولأي سبب كان، كما أنها تراعي مبدأ الفروق الفردية، وتضع نصب عينها العدالة قبل المساواة، وتؤمن هذه المدارس بأن نسبة الذكاء ليست كل شيء، وأن القبول مبني على احتياجات المتعلمين دون النظر إلى نسبة ذكائهم (أخضر، 2017).

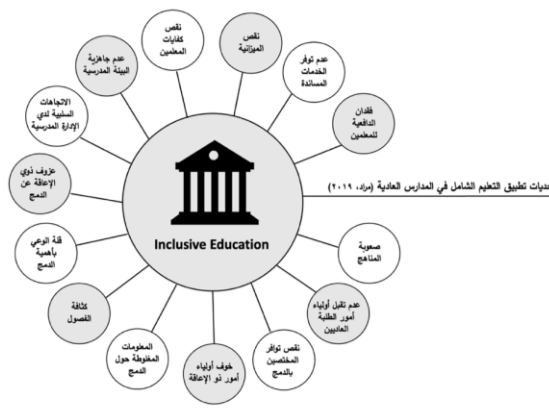
1.2.2. متطلبات عملية التعليم الشامل:

تتطلب عملية دمج ذوي الإعاقة الكثير من التخطيط والمتطلبات التي يجب توافرها لضمان نجاح سياسة الدمج، وفيما يلي عرض لهذه المتطلبات وهي: (حسين، 2021)

- **تحديد الاحتياجات التعليمية:** لابد من التعرف وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة بشكل عام ولطلبة ذوي الإعاقة بشكل خاص؛ وذلك بغرض إعداد البرامج التربوية المناسبة لهم، وتتمثل هذه الاحتياجات في الآتي: تحديد أنواع الإعاقات القابلة للدمج وشدها، وتحديد نوع الدمج المناسب لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ولكل فرد على وجه الخصوص، وكذلك تحديد وتوفير الخدمات الطبية المناسبة لاحتياجاتهم، وتأهيل المعلمين وإعدادهم للتعامل معهم، وتوفير المناهج المناسبة التي لابد أن تتسم بالمرونة والشمولية، بالإضافة إلى توفير الوسائل التعليمية الخاصة التي تناسب كل فئة من فئات الإعاقة.
- **إعداد القائمين على التربية (الاتجاهات):** إن تغيير الاتجاهات السلبية للعاملين في المنظومة التعليمية وكل من له صلة بذلك من مدراء، ومعلمين، وموجهين، وتحويلها إلى اتجاهات إيجابية، والسعي إلى جعل ذوي الإعاقة فاعلين في المجتمع، والعمل على إعدادهم بشكل مناسب يستطيعون من خلاله الإسهام بشكل إيجابي، يعد من المتطلبات الأساسية والضرورية لنجاح عملية الدمج.
- **إعداد المعلمين (الكفاءات):** يعد المعلم من العناصر الأساسية في التعليم والتعلم، فيجب عند التخطيط لعملية التعليم الشامل لذوي الإعاقة وقبل البدء في التنفيذ، ضرورة توفر كادر تعليمي يتمتع بالكفايات التدريسية في تعليم ذوي الإعاقة، والعمل على إعدادهم بشكل جيد ومناسب للتعامل مع العاديين والأطفال ذوي الإعاقة سواء كانوا معلمين التعليم العام أو معلمي التربية الخاصة، فإن نجاح الطلاب يعتمد بشكل أساسي على طريقة تدريس المعلم. وهذا ما أكدته دراسة باعثمان والسديري (2018) ودراسة Kent & Giles (2016) بأن النجاح المتوقع أو المستقبلي لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات والطلاب العاديين ذوي القدرات المختلفة يعد مشروطاً بكيفية إعداد المعلمين على الطرق التربوية الخاصة بتمييز التعليم، كما أكدت دراسة كيكوسك وتولومفيتش وبيك Cickusic, Tulumovic & Bakic (2016) بأن النجاح التربوي وقبول الطلاب ذوي الإعاقة يتأثر بشكل كبير بمعلم التعليم العام، ولذلك فهو بحاجة إلى إعداد تربوي داعم، سواء قبل الخدمة أو أثناءها.
- **إعداد المناهج والبرامج التربوية:** من المتطلبات اللازمة لنجاح عملية التعليم الشامل يكون من خلال إعداد وتجهيز المناهج والبرامج التعليمية المناسبة لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتي بدورها تتيح لهم الفرص التعليمية، وتنمي مهاراتهم الشخصية والاجتماعية والتعليمية إلى أقصى درجة وتصلقها، وتساعد في تحقيق الانسجام الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها، مع ضرورة إعطاء هذه البرامج التعليمية أنشطة وفرص مناسبة للتفاعل بين طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين بطريقة تؤدي إلى قبولهم لبعضهم البعض.

- **اختيار مدرسة التعليم الشامل:** يرتبط نجاح تطبيق التعليم الشامل باختيار مدرسة مناسبة لتنفيذه، ولذلك يجب توافر مبنى مدرسي معد ومجهز لعملية الدمج، مع مراعاة قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة، بالإضافة إلى تقبل مدير المدرسة والقادة الإداريين والمعلمون لفكرة الدمج وتنفيذها في المدرسة ورغبتهم في إنجاح تجربة التعليم الشامل، وكذلك إمكانية تقديم الخدمات والأنشطة التعليمية في المدرسة، وإعداد الطلاب العاديين لفكرة الدمج، وتعاون وتقبل أولياء أمور الطلاب العاديين لفكرة الدمج في مدارس ابنائهم.
 - **انتقاء الأفراد الصالحين للدمج:** هناك شروط يجب توافرها في الفئات القابلين للدمج في مدارس التعليم الشامل وهي: من حيث العمر، يجب أن يكون الطالب ذو الاحتياجات الخاصة من نفس الفئة العمرية للطلاب العاديين. أما من حيث مقدرته، فيجب أن يكون قادر على الاعتماد على نفسه في تلبية وقضاء احتياجاته، ومن حيث المواصلات، فلا بد أن يكون من نفس سكان المنطقة أو الحي القريب من المدرسة، أو أن تكون لديه وسيلة مواصلات آمنة للتنقل من وإلى المدرسة، كما لا بد أن تكون هناك لجنة متخصصة للحكم على الفئات القابلة للدمج وتقدير وتحديد مدى ملائمتهم للبرامج التعليمية التعليمية في مدارس التعليم الشامل.
 - **إعداد وتهيئة الطلاب:** لضمان نجاح عملية الدمج، يجب إعداد وتهيئة الطلاب العاديين وطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لتقبل فكرة الدمج، فلا بد من إعطاء الطلاب العاديين حصص توضح لهم مفهوم الدمج وتوعيتهم حوله، وتثقيفهم حول التغيرات التي ستطرأ على النظام المدرسي ككل، وأن يعرفوا كيف، ومتى، ولماذا يتعين عليهم مساعدة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة، كما لا بد أن تتم إتاحة الفرص لمناقشة استفساراتهم ومخاوفهم واهتماماتهم والرد عليها. ويجب أيضاً تهيئة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ليتعرفوا على مسؤولياتهم الجديدة وتغير أدوارهم في مدارس التعليم الشامل مع ضرورة إعطاءهم الوقت الكافي للتكيف مع هذه التغيرات.
 - **إعداد وتهيئة الأسر:** إن نجاح عملية الدمج يتطلب إشراك أسر الطلاب في تحديد فلسفة الدمج مع مشاركتهم في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر على البرامج التعليمية لأبنائهم فذلك يساعد في تطبيق التعليم الشامل بسهولة ويسر.
- وترى دراسة Faiza, Aneeka & Tayyaba (2016) أن التنفيذ الناجح للتعليم الشامل يعتمد إلى حد ما على المعلمين، حيث يقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة حول تنفيذ هذه السياسة، فأدوارهم مهمة في ضمان ونجاح وتحقيق الشمولية، وأن من بين أهم العناصر التي تسهم في نجاح المعلم مع طلابه هو نظرته تجاه التعليم الشامل، حيث أن نظرته الإيجابية للطلاب المتنوعين داخل الفصل ومن ضمنهم الطلاب ذوي الإعاقة تؤثر بشكل كبير على نجاحهم. ونظراً، لحدثة موضوع التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، فنجد هناك العديد من التحديات التي ظهرت كما هو موضح في الشكل (3).

شكل (3) تحديات تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام (مراد، 2019)



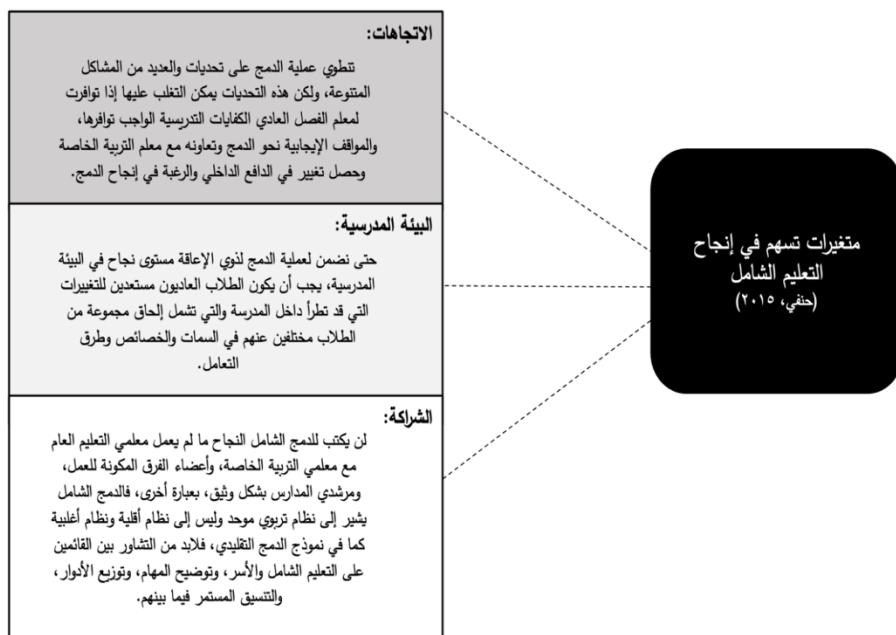
بالإضافة إلى أن الأدوار الجديدة للمعلمين والإداريين وعدم جاهزيتهم أدت إلى العديد من السلبيات التي تؤثر على نشاط وفعالية المدارس، والتي قد زادت من مشاعر الإحباط لديهم، فالمشكلات التي يعاني منها طلاب ذوي الإعاقة قد شكلت ضغطاً مهيناً على إدارة المدرسة وعبء إضافي (أحمد وآخرون، 2021) لذا لابد من التخطيط الجيد لتنفيذ التعليم الشامل ومعرفة العوامل المساعدة في إنجاحه.

2.2.2. عوامل نجاح التعليم الشامل في مدارس التعليم العام:

ذكر إبراهيم (2019) بعض العوامل التي قد تسهم في نجاح عملية التعلم الشامل، وتتضمن ما يلي:

1. فريق ما قبل التحويل إلى المدارس العادية: توفير فريق يبدأ عمله قبل نقل الطالب إلى مدارس التعليم العام أو المدارس العادية بصفة عامة.
2. غرفة المصادر: توفير الغرف المجهزة بالوسائل والمساعدات والكتب ومعلم متخصص، مع الأخذ بالاعتبار أن تكون الغرفة في منتصف المدرسة بحيث يسهل على طلاب ذوي الإعاقة الوصول إليها.
3. فريق تعليمي: تكوين فريق من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أو أي متخصص يحتاجه ذوي الإعاقة والتعليم الشامل ككل.
4. الخدمات الاستشارية: بغض النظر عن مدى خبرة وتأهيل معلم التعليم العام، يجب ألا يهمل نصيحة كل من يمكنه مساعدته برأي أو تجربة عند تعليم هذا الطالب المعاق. وبالمثل، يجب أن تكون لدى معلم التربية الخاصة هذه الرغبة، لذلك يجب أن يتعاون مع زميل متخصص وفريق يعمل بشكل تعاوني من أجل إنجاح عملية الدمج أو تنفيذ فكرة التعليم الشامل.
5. التعليم التعاوني: وهنا نعني أنه يجب على معلم التربية الخاصة أن يكون ملم بالمناهج والمواد لأنه قد ينوب عن معلم التعليم العام بعض الأوقات، وقد يكون التعليم التعاوني بين الطلاب أنفسهم لمساندة بعضهم البعض. ويشير حنفي (2015) إلى أن نجاح التعليم الشامل مرتبط بتوافر العديد من المتغيرات، وهي موضحة في المخطط التالي:

شكل (4) متغيرات نجاح التعليم الشامل (حنفي، 2015)



ويتبين مما سبق، أن تطبيق التعليم الشامل لا يقتصر فقط على الشكليات أو تهيئة مرافق مناسبة، بل هو مفهوم يتطلب تكامل العديد من الإمكانيات البشرية والمادية والفهم الجيد للسبل والطرق المناسبة للتعامل معهم، وأن تكون المرونة أساس في العمل من حيث الأهداف والمناهج والأساليب والتعامل، وألا تكون الدرجات معيار أساسي للطالب، حتى لا تزيد الفجوة وتتفاقم بين ذوي الإعاقة والطلبة العاديين (سعد، 2014)، بل يجب العمل بشتى السبل على المستويين المدرسي والمجتمعي، والاعتبار الإيجابي والتقبل غير المشروط لذوي الإعاقة، فالمدارس المطبقة للتعليم الشامل تعد مدارس رسالتها سامية، فيجب ألا يكون هدفها فقط التهيئة والاستعداد، بل لابد أن تكون داعمة ومشجعة وأن يكون القبول الداخلي لدى الإدارة والمعلمين والتحمس لتقديم الخدمات اللازمة من أبرز أهدافها، وأن تؤمن أن التكامل والشاركة يعد من الأساسيات والضروريات لإنجاح التعليم الشامل.

3.. الدراسات السابقة:

1.3. استعراض الدراسات السابقة:

رغم أن التعليم الشامل يعد حديث نسبياً في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك دراسات مشابهة تتعلق بقضية جاهزية المدارس لتطبيق التعليم الشامل وأبرز التحديات التي تواجه تنفيذه، وعليه سيتم استعراض الدراسات السابقة - العربية والأجنبية - مرتبة موضوعياً بحسب درجة ارتباطها ودعمها لموضوع الدراسة.

جاءت دراسة السفيناني (2021) بعنوان "واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه" والتي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية لذوي الإعاقة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية والقوى والعوامل المؤثرة فيه ووضع حلول مقترحة باستخدام المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة من معلمات ومشرات التربية الخاصة في جميع مناطق المملكة. وقد توصلت الدراسة إلى أن خبرة المملكة العربية السعودية تعتبر حديثة حيث تم تطبيقه في ست مدارس في الرياض فقط، كما توصلت الدراسة إلى أن السعودية قدمت الكثير لذوي الإعاقة وكفلت لهم جميع حقوقهم، ولكن لاتزال خبرتها بالتعليم الشامل حديثة وبحاجة للتطوير مقارنة ببعض الدول، كما سنت المملكة الكثير من القوانين التي تخص ذوي الإعاقة وتخدمهم، ولكن لم يتم العمل على قانون واضح يلزم بتطبيق التعليم الشامل بجميع مناطق المملكة العربية السعودية.

كما أشارت دراسة سعد الدين والعطاس (2019) بعنوان "واقع تطبيق دمج المعاقين ذهنياً بمدارس مدينة جازان في ضوء رؤية المملكة 2030 لرعاية المعوقين" والتي هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق عملية الدمج في مدارس مدينة جازان، والتعرف على المهارات الضرورية لمعلمي التربية الخاصة من أجل تطبيق عملية الدمج وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بالاستعانة بأداة الاستبانة لإتمام الدراسة، والتي تم تطبيقها على عينة من المعلمين بلغ عددهم (45)، وتوصل البحث إلى أن تطبيق عملية الدمج لم تتم بالصورة المرجوة إذ تنقصها العديد من المقومات لإنجاحه، فالمهارات التي يمتلكها المعلمين لا تتناسب مع متطلبات الدمج، بالإضافة إلى أن هناك نقص خبرات لديهم، وعدم تدريبهم للتعامل مع المعاقين في مدارس الدمج.

ومن حيث الجاهزية، فتطرقت دراسة sari and Saleh (2020) بعنوان "الجاهزية لتطبيق التعليم الشامل في مدارس المحمدية الابتدائية في يوجياكارتا" والتي هدفت إلى تحليل جاهزية المدارس الابتدائية المحمدية في تطبيق التعليم الشامل في المدارس في اندونيسيا. باستخدام منهج دراسة حالة والاستعانة بأداتي المقابلة والملاحظة لإتمام الدراسة، وكانت عينة الدراسة أربعة مدارس ابتدائية، وتوصلت إلى أن اثنتين من أصل الأربع مدارس تمت ملاحظتها لم تصل إلى المستوى المطلوب من الاستعداد لتنفيذ مدارس شاملة بناءً على مؤشرات الاستعداد للمدرسة من حيث مرافق غير مجهزة، وبنية تحتية لا تتوافق مع التعليم الشامل،

ومناهج غير خاضعة للتعديل ولا تتسم بالمرونة ومحدودية في التمويل، في حين أن المدرستين الأخرى أكثر استعداداً لتشغيل برنامج التعليم الشامل بشكل كامل بجميع النواحي السابقة.

واتفقت دراسة البعيريات (2018) بعنوان "جاهزية المدارس العادية الحكومية لإنجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن." والتي هدفت إلى معرفة مدى جاهزية المدارس العادية الحكومية في الأردن بما يتوافر فيها من استعدادات وتجهيزات وعناصر لإنجاح عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة من خلال إعداد قائمة لقياس الجاهزية مكونة من أربعة مجالات (العاملون، أولياء الأمور، الطلبة العاديين، البيئة المادية) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والتي تم تطبيقها على (112) مدرسة يطبق فيها الدمج، وتوصلت إلى عدم جاهزية المدارس العادية الحكومية لدمج الطلبة المعاقين في الأردن من حيث ضعف تفعيل الأنظمة والتشريعات وجعلها منوطة بالمدير فقط وتوجيهاته، ونقص في استراتيجيات التعامل مع الطلبة، وقلة تجهيزات البيئة المادية خاصة في المباني المستأجرة، وعدم توافر خدمات مساندة كالكتب الناطقة والمعدات الحركية والسمعية، وضعف في المعرفة ككل، كما وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اختلاف في جاهزية المدارس العادية الحكومية باختلاف جنس المدرسة وجاءت لصالح مدارس الإناث، واختلاف الجاهزية باختلاف عدد الطلبة العاديين في صفوف الدمج وجاءت لصالح العدد الأقل (20 فأقل)، وعدم اختلاف جاهزية المدارس باختلاف نوع الإعاقة التي يعاني منها الطلبة ذوي الإعاقة.

وأيدت دراسات قياس الجاهزية، دراسة Rasmitadila and SuryantiTambunan (2018) بعنوان "جاهزية المدارس الابتدائية العامة لتصبح مدارس ابتدائية شاملة: دراسة أولية في إندونيسيا" والتي هدفت إلى معرفة مدى جاهزية المدارس الابتدائية العامة لتصبح مدارس ابتدائية شاملة بناءً على معايير تنفيذ المدارس الشاملة التي تحددها الحكومة باستخدام المنهج النوعي والاستعانة بأداة المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من 50 مدرسة ابتدائية عامة، فأظهرت النتائج أن 60% من مديري المدارس مستعدون لتنفيذ برامج التعليم الشامل، و 92% من المدارس ليس لديها مرافق دعم مدرسية شاملة، و 94% من المدارس ليس لديها معلمين خاصين، و 88% من المدارس لديها طلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، و 72% من المدارس لم تتلق أبداً تأهيلاً شاملاً للتنشئة الاجتماعية، و 80% من المدارس لا تتعاون حتى الآن مع المؤسسات ذات الصلة بالتعليم الشامل، و 82% من المدارس ليست على دراية بإجراءات إدارة المدرسة الشاملة، وأخيراً توصلت الدراسة إلى أن المدارس الابتدائية العامة ليست جاهزة بعد لتصبح مدارس شاملة.

وتؤكد دراسة السرطاوي (2015) بعنوان "مدى ملائمة المدارس الحكومية والخاصة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في إمارة أبوظبي" والتي هدفت إلى دراسة الواقع التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة في إمارة أبوظبي من حيث مدى ملائمة المدارس الحكومية لاستقبالهم ودمجهم في المرحلتين الثانوية والأساسية باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وبناء استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغت (237) مدرسة حكومية وخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعف ونقص في توفير التسهيلات والتعديلات المناسبة للمعاقين، فهناك تعديلات بسيطة في المنحدرات والمرافق الصحية وهي تقتصر فقط على بعض أنواع الإعاقة ولا تشمل جميع المسموح لهم بالدمج، كذلك هناك نقص في تعديلات المناهج وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة وتهيئة المعلمين وتدريبهم لعملية الدمج وكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، ونقص الخبرة في التصرف في حالات الطوارئ، بالإضافة إلى أنه لا توجد سياسة أو مرجعية واضحة للاستناد إليها في إجراء التعديلات المناسبة لتطبيق الدمج، كما لا يوجد تخطيط مسبق لتنفيذ الدمج في البيئة المدرسية على نحو مدروس، وتجهيز البيئة وإجراء التعديلات فقط يكون بعد قبول أحد طلاب ذوي الإعاقة واقتصار التهيئة والاستعداد فقط على بعض الأمور والتي تكون طفيفة.

وجاءت دراسة khan (2018) مكملة للدراسات السابقة ولتركز على قياس الجاهزية من خلال استعداد المدرء بعنوان "جاهزية المدارس للتعليم الشامل في منطقة أبوت آباد" والتي هدفت إلى معرفة مدى جاهزية المدارس للتعليم الشامل وممارسات الدمج في المدارس العادية في باكستان من خلال استكشاف مدى استعداد المدرء والتحديات التي تواجههم وتحليل المواقف التي يتم تطبيقها عملياً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام المنهج المختلط (استكشافي متتابع) بالاستعانة بأداتي المقابلة والاستبيان. وتكونت عينة الدراسة من 300 مشارك، وتوصلت الدراسة إلى أن المدرء ليسوا مستعدين لتطبيق التعليم الشامل في المدارس، فلا يقوموا بتطبيق أي استعدادات استباقية لقبول ذوي الإعاقة في مدارسهم، ومستوى الوعي لديهم منخفض حول التعليم الشامل واستراتيجيات تطبيقه، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه لا يزال هناك بعض من المدرء يلعبون دوراً نشطاً من أجل جعل مدارسهم شاملة، كما تتمثل التحديات الرئيسية التي يواجهها مديرو المدارس هي عدم وجود سياسة تعليمية واضحة فيما يتعلق بالتعليم الشامل من قبل الحكومة.

أما دراسة القحطاني وربابعة (2019) فقد درست الجاهزية من وجهة نظر المعلمين بعنوان "مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية". والتي هدفت إلى معرفة مدى استعداد معلمي المملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل حسب متغير (الخبرة، المؤهل التعليمي، نوع التعليم، الجنس) ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التعليم الشامل من وجهة نظرهم، والتي تمت باستخدام المنهج الوصفي المسحي بالاستعانة بأداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من 531 معلم ومعلمة، فتوصلت إلى عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية، يليه قدرة وإمكانيات المعلمين، وأخيراً جاءت الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل، كما توصلت إلى أن معلمو التربية الخاصة أكثر استعداداً من المعلمين العاديين لتطبيق التعليم الشامل، وأن المعلمون ذو مؤهل دراسات عليا لديهم إمكانيات وقدرات أعلى في تطبيق التعليم الشامل من ذو المؤهلات الأقل، و ذوو الخبرة أكثر من ست سنوات أكثر قدرة على الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في استعدادهم لتطبيق التعليم الشامل. وقد أشارت دراسة مصري وعجوة (2020) إلى التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل بعنوان "مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلمهم" والتي تهدف إلى التعرف على مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمهم في فلسطين باستخدام المنهج الوصفي التحليلي بالاستعانة بأداة الاستبانة، وتكونت العينة من 100 معلم ومعلمة، إلى أن مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمهم كانت بدرجة عالية، فأشارت إلى أهم صعوبات تواجه الدمج وهي: عدم جاهزية نظام التعليم العادي لاستقبال ذوي الإعاقة، وخشية بعض مدارس التعليم العام من عدم القدرة على التعامل مع المعاقين واحتياجاتهم، وصعوبة مشاركة المعاق في الأنشطة المدرسية، بالإضافة إلى عدم توافر التصميم والأدوات والوسائل الضرورية في المدرسة كالمرافق الصحية ونقص غرف المصادر، وقلة التسهيلات البنيوية ومتطلبات الدمج المكاني اللازمة لاحتياجاتهم، كما أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم.

وأكدت دراسة أبو خيران وآخرون (2019) بعنوان "الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم". والتي تهدف إلى التعرف على الصعوبات والتحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية في محافظة بيت لحم في فلسطين من وجهة نظر المعلمين بالنسبة للواقع الحالي، وما يجب أن يكون

عليه الحال باستخدام المنهج الوصفي، وبلاستعانة بأداة الاستبانة، حيث تكونت عينة الدراسة من 340 معلم ومعلمة، فتوصلت إلى أن المعلمون يعترفون بوجود مشكلات في التدريب، والمعتقدات، والتشجيع، والدعم المالي، وأن أكثر نقاط ضعف رئيسية في المدارس هي المصادر المالية والمرافق الصحية والتجهيزات (الأثاث)، كما أكدوا على أن الإدارة لا توفر الحاجات الضرورية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة، وأن المناهج الدراسية الحالية والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة لا تعمل على تفعيل وتعزيز عملية الدمج ولا تراعي احتياجاتهم، وأن التحدي الجديد يكمن في تغيير النظام التعليمي الفلسطيني والتعاون والتنسيق بين جميع المؤسسات المعنية وتنويع المناهج الدراسية ومحتوياتها وبرامج المتابعة وتوسيع وتنويع الأساليب المختلفة واستخداماتها.

كما نوهت دراسة alsaeedi (2019) إلى تحدي الويب وإمكانية الوصول الذي ظهر مع التعليم الإلكتروني بعنوان " مقارنة أدوات تقييم الوصول إلى الويب وتقييم إمكانية الوصول إلى صفحات الويب: الأطر المقترحة " والتي هدفت إلى اقتراح أطر عمل جديدة من حيث مقارنة الأدوات وتقييم إمكانية الوصول إلى صفحات الويب لذوي الإعاقة باستخدام المنهج التجريبي والاستعانة بأداتي Wave و site improve، وتكونت عينة الدراسة من ستة مواقع ويب، وتوصلت إلى أن غالبية الصفحات الرئيسية للمواقع محل الدراسة بها مشكلات تتعلق بإمكانية الوصول لذوي الإعاقة، منها الصور بدون نصوص بديلة لضعاف السمع أو الإعاقة السمعية ممن يحتاجوا لصور مقروءة، ووجود روابط فارغة مشتتة، وتباين الألوان، وعدم وجود أداة تكبير النصوص للإعاقات البصرية وسمة بديل مفقودة للصور واختبار captcha الذي يظهر أرقام مشوهة ولا يتناسب مع إعاقات عسر القراءة.

2.3. التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ وجود نقص في جاهزية مدارس التعليم العام لتطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية وفي عدة دول مختلفة، ووجود فجوة بين الواقع والمأمول في تطبيقه، واتفقت على ذلك كلاً من دراسة (sari and Saleh, 2020) و(Rasmitadila and SuryantiTambunan, 2018) و(البعيرات، 2018) و(القحطاني وربابعة، 2019) و(الدين والعطاس، 2019) و(السفياني، 2021) و(khan, 2018) و(السرطاوي، 2015). كما أثبتت العديد من الدراسات السابقة وجود عقبات تحول دون إنجاح التعليم الشامل مثل دراسة (alsaeedi، 2019) و(مصري وعجوة، 2020) و(أبو خيران وآخرون، 2019). واختلفت الدراسات من حيث عوامل إطار قياس الجاهزية وتفردت كل دراسة بمعاييرها الخاصة؛ فاتفقت دراسة (البعيرات، 2018) و(Rasmitadila and SuryantiTambunan, 2018) في إطار قياس الجاهزية من جهة المديرين، المعلمين، وأولياء الأمور، أما دراسة (khan, 2018) و(sari and Saleh, 2020) فاتفقت في قياس الجاهزية من جهة المعلم والمدير، بينما اقتصرت دراسة (القحطاني وربابعة، 2019) في قياس الجاهزية من وجهة نظر المعلم فقط، كما وتفردت دراسة (alsaeedi, 2019) في قياس الجاهزية من حيث إمكانية الوصول لمواقع الويب فقط، وكشفت بعض الدراسات التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام مثل دراسة (مصري وعجوة، 2020) و(أبو خيران وآخرون، 2019) و(khan, 2018). أما من حيث المنهجية فقد تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات بالرغم من تشابه الأدوات في بعض الدراسات، فتشابهت دراسة (أبو خيران وآخرون، 2019) و(مصري وعجوة، 2020) و(khan, 2018) و(القحطاني وربابعة، 2019) و(الدين والعطاس، 2019) و(السفياني، 2021) و(السرطاوي، 2015) في استخدام الأداة وهي الاستبانة، كما تشابهت دراسة (Sari and saleh, 2020) و(Rasmitadila and SuryantiTambunan, 2018) و(Khan, 2018) في استخدام المقابلة. كما وساهمت مراجعة الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري،

وتزويد الدراسة بعوامل لقياس الجاهزية؛ فاستفادت الدراسة في تشكيل وتكوين محاور إطار قياس الجاهزية في مدارس التعليم العام لتطبيق التعليم الشامل، وبناء أداة الدراسة وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وتحليل وتفسير النتائج وربطها بنتائج الدراسة الحالية. واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة تناولها لموضوع التعليم الشامل، وفي عوامل إطار قياس الجاهزية لعينة الدراسة والنتائج، كما لم يسبق التطرق لقياس جاهزية مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية لتطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية حسب علم الباحثة.

4. منهجية الدراسة:

1.4. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وهو كما يعرفه (العساف، 2016، ص 211) بأنه المنهج "الذي يتم بواسطة استجواب جميع مفردات مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً"، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملائمة للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

2.4. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات المدارس المطبقة للتعليم الشامل للمرحلة الثانوية الحكومية بمدينة جدة، والبالغ عددهن، وجميع مديرات المدارس المطبقة للتعليم الشامل للمرحلة الثانوية الحكومية بمدينة جدة.

3.4. عينة الدراسة:

تم أخذ عينة قصدية مكونة من (355) مفردة من المعلمات اللاتي يُدرّسن في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية المطبقة للدمج بجدة، و(103) من مديرات المدارس الثانوية الحكومية المطبقة للدمج بجدة.

خصائص مفردات العينة:

المعلمات: أن تكون معلمة في مدارس ثانوية حكومية بمدينة جدة مطبقة للتعليم الشامل.

المديرات: أن تكون مديرة في مدارس ثانوية حكومية بمدينة جدة مطبقة للتعليم الشامل.

4.4. حدود الدراسة:

- الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة على معلمات ومديرات المرحلة الثانوية الحكومية من مدارس مدينة جدة بمنطقة مكة المكرمة - السعودية.

- الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على جاهزية مدارس المرحلة الثانوية الحكومية من حيث جاهزية الإدارة المدرسية والمعلمات والمناهج الدراسية والبيئة الفيزيائية لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمات والمديرات.

- الحد البشري: عينة من معلمات ومديرات المرحلة الثانوية الحكومية في مدارس مدينة جدة بمنطقة مكة المكرمة - السعودية.

- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام 2023.

5.4. أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

أ) بناء أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة).

وتكونت استبانة المديرات في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

- تمت الاستفادة من بعض بنود استبانة (البعير، 2018) في محور جاهزية البيئة الفيزيائية واستبانة (دويكات، 2016) في محور جاهزية الإدارة المدرسية وإجراء التعديلات في صياغة العبارات.

1- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود جمعها من أفراد الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

2- القسم الثاني: يحتوي على سؤال يحدد أفراد العينة المختارة، والمتمثل في: (يوجد في المدرسة طالب ذوي إعاقة-يوجد في المدرسة طالب ذو..).

3- القسم الثالث: ويتكون من (20) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية، والجدول (2) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (2) محاور الاستبانة وعباراتها

عدد العبارات	المحور
6	مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
9	مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
5	أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
20 عبارة	الاستبانة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق بشدة-أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1) درجة واحدة. ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ($5 - 1 = 4$)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ($4 \div 5 = 0.80$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	لا أوافق بشدة	1.00	1.80
2	لا أوافق	1.81	2.60
3	محايد	2.61	3.40
4	أوافق	3.41	4.20
5	أوافق بشدة	4.21	5.00

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً. بينما تكونت استبانة المعلمات في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

■ الإفادة من بعض بنود استبانة (البعير، 2018) في محور جاهزية المعلم واستبانة (دويكات، 2016) في محور جاهزية المناهج وإجراء التعديلات في صياغة العبارات.

1- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود جمعها من مفردات الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

2- القسم الثاني: يحتوي على سؤال يحدد أفراد العينة المختارة والمتمثل في: (يوجد في المدرسة طالب ذوي إعاقة-نوع الإعاقة).

3- القسم الثالث: ويتكون من (9) عبارات، موزعة على محورين أساسيين، والجدول (4) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (4) محاور استبانة المعلمات وعباراتها

عدد العبارات	المحور
5	مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
4	مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
9 عبارات	الاستبانة

تم استخدام مقياس ليكرت السداسي للحصول على استجابات مفردات الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق بشدة -أوافق-محايد-لا أوافق-لا أوافق بشدة -لا ينطبق)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1) درجة واحدة، لا ينطبق (0) صفر درجة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت السداسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ($5 - 0 = 5$)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ($5 \div 6 = 0.83$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5) تقسيم فئات مقياس ليكرت السداسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	لا ينطبق	0.00	0.83
2	لا أوافق بشدة	0.84	1.66
3	لا أوافق	1.67	2.49
4	محايد	2.50	3.32
5	أوافق	3.33	4.15
6	أوافق بشدة	4.16	5.00

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

(ب) صدق أدوات الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد تم التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال:

1- الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانتين، والتأكد من أنهما تقيسا ما وضعتا لقياسه، عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (8) محكمين، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانتين، من حيث قدرتهما على قياس ما أعدتا لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتهما لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يروونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات، كما تم عرض الاستبانتين على 37 معلمة وستة مديرات من مجتمع الدراسة لإبداء ما يروونه حول صحتها. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم أُخرجت الاستبانتين بصورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي للأدوات:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانتين، حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

- استبانة المديرات:

الجدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول			
(مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.776	4	**0.778
2	**0.767	5	**0.687
3	**0.788	6	**0.687

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الجدول رقم (7) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني			
(مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.782	6	**0.840
2	**0.844	7	**0.567
3	**0.845	8	**0.706
4	**0.725	9	**0.724
5	**0.715	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الجدول رقم (8) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث			
(أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.701	4	**0.779

المحور الثالث			
(أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
2	**0.761	5	**0.431
3	**0.629	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (8) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

- استبانة المعلمات:

الجدول رقم (9) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول			
(مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.543	4	**0.627
2	**0.660	5	**0.611
3	**0.669	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (9) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الجدول رقم (10) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني			
(مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.754	3	**0.812
2	**0.804	4	**0.816

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (10) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

ج) ثبات أدوات الدراسة:

تم التأكد من ثبات أدوات الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) $((\alpha))$.

- استبانة المديرات:

جدول رقم (11) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات الاستبانة	عدد العبارات	الاستبانة
0.840	6	مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
0.901	9	مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
0.636	5	أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
0.888	20	الثبات العام

يتضح من الجدول رقم (11) أن معامل الثبات العام عالي حيث بلغ (0.888)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- استبانة المعلمات:

جدول رقم (12) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات الاستبانة	عدد العبارات	الاستبانة
0.798	5	مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
0.807	4	مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة
0.804	9	الثبات العام

يتضح من الجدول رقم (12) أن معامل الثبات العام عالي حيث بلغ (0.804)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

6.4. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانين) وثباتهما، وصلاحيتهما للتطبيق، تم تطبيقهما ميدانياً باتباع الخطوات التالية:

- 1- توزيع الاستبانات إلكترونياً.
- 2- جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (355) استبانة خاصة بالمعلمات و(103) استبانة خاصة بالمديرات (المرحلة الثانوية الحكومية).

7.4. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص مفردات الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

2- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات مفردات الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

3- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

4- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

5. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:

1.5. إجابة السؤال الرئيسي: ما مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية؟

للتعرف على مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (13) استجابات أفراد الدراسة حول مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الترتيب	المعلمات			المديرات			البعد
	الدرجة	الانحراف	المتوسط	درجة الجاهزية	الانحراف	المتوسط	
1	-	-	-	مرتفعة	0.889	3.84	مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.

2	منخفضة	0.888	2.17	-	-	-	مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
3				مرتفعة	0.982	3.52	مدى جاهزية البيئة الفيزيائية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
4	منخفضة	1.313	2.53	-	-	-	مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن هناك جاهزية مرتفعة للإدارة المدرسية بمدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية بمتوسط (3.84 من 5) بينما تبين وجود جاهزية مرتفعة للبيئة الفيزيائية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط (3.52 من 5) في حين كانت هناك جاهزية منخفضة للمعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط (2.17 من 6) وكذلك وجود جاهزية منخفضة للمناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط (2.53 من 6).

ويتضح من هذه النتائج ارتفاع جاهزية الإدارة المدرسية والبيئة الفيزيائية بينما تنخفض جاهزية المعلمات والمناهج الدراسية وتفسر هذه النتيجة بأن هناك اهتمام متزايد بالجانب الإداري بينما المناهج والمعلمات بحاجة لمزيد من التهيئة والتأهيل في جانب تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سعد الدين والعطاس (2019) والتي بينت أن تطبيق عملية الدمج لم تتم بالصورة المرجوة إذ تنقصها العديد من المقومات لإنجاحه، فالمهارات التي يمتلكها المعلمين لا تتناسب مع متطلبات الدمج، بالإضافة إلى أن هناك نقص خبرات لديهم، وعدم تدريبهم للتعامل مع المعاقين في مدارس الدمج. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Rasmitadila and SuryantiTambunan (2018) والتي بينت أن 82% من المدارس ليست على دراية بإجراءات إدارة المدرسة الشاملة.

5.2. إجابة السؤال الأول: ما مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرات؟

للتعرف على مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (14) استجابات أفراد الدراسة حول مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
6	توفر المدرسة تسهيلات خاصة في إجراءات التسجيل المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة مثل العمر.	ك	39	20	6	8	1	4.19	1.069	أوافق	1
		%	52.7	27.0	8.1	10.8	1.4				
1	توفر المدرسة استراتيجيات واضحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة	ك	33	27	5	5	4	4.08	1.132	أوافق	2
		%	44.6	36.4	6.8	6.8	5.4				
2	تطبق المدرسة الأنظمة والتشريعات المتعلقة بالتعليم الشامل لذوي الإعاقة.	ك	27	33	4	7	3	4.00	1.085	أوافق	3
		%	36.5	44.5	5.4	9.5	4.1				
5	توفر المدرسة الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات ذوي الإعاقة مثل الكتب الإلكترونية	ك	30	22	8	10	4	3.86	1.242	أوافق	4
		%	40.5	29.8	10.8	13.5	5.4				
3	توفر المدرسة الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات ذوي الإعاقة مثل تقنيات الصم	ك	19	24	9	17	5	3.47	1.285	أوافق	5
		%	25.7	32.3	12.2	23.0	6.8				
4	توفر المدرسة الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات ذوي الإعاقة مثل برمجيات تحويل النص إلى كلام.	ك	19	22	10	17	6	3.42	1.314	أوافق	6
		%	25.7	29.7	13.5	23.0	8.1				
المتوسط العام											
								3.84	0.889	أوافق	

يتضح في الجدول (14) أن أفراد الدراسة موافقون على مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط حسابي بلغ (3.84 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن أبرز ملامح جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارات رقم (6، 1، 2) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، فجاءت العبارة رقم (6) وهي: "توفر المدرسة تسهيلات خاصة في إجراءات التسجيل المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة مثل العمر." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.19 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة تدرك أن هذه الفئة من الطلبة ونتيجة لما تعانيه من صعوبات في التعلم حدث لها تأخر تعليمي يتطلب إبداء مرونة كافية لقبولها في العملية التعليمية ولذلك فهي توفر تسهيلات خاصة في إجراءات التسجيل المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة مثل العمر، وذلك يفسر تقبل واستعداد الإدارة المدرسية للدمج، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Rasmitadila and SuryantiTambunan (2018) والتي أظهرت أن 60% من مديري المدارس على استعداد لتنفيذ برامج التعليم الشامل في مدارسهم واحتواء هذه الفئة.

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن أقل ملامح جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارتين رقم (3، 4) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، فجاءت العبارة رقم (4) وهي: "توفر المدرسة الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات ذوي الإعاقة مثل برمجيات تحويل النص إلى كلام." بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.42 من 5) وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة الفقرة السابقة والتي توضح بأن الإدارة المدرسية مازال ينقصها توفير الخدمات المساندة في سير العملية التعليمية لذوي الإعاقة في المدارس الحكومية ليس من جهة توفير التقنيات والأجهزة فقط بل من حيث توفير البرمجيات أيضاً مثل برمجيات تحويل النص إلى كلام، وقد يعود السبب إلى نقص خبرة القائمين على عملية الدمج بأهمية توفير الخدمات المساندة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البعيريات (2018) والتي توصلت إلى عدم جاهزية المدارس العادية الحكومية لدمج الطلبة المعاقين من حيث عدم توافر خدمات مساندة كالكتب الناطقة والمعدات الحركية والسمعية المساندة لتعليم الطلبة في هذه المدارس.

3.5. إجابة السؤال الثاني: ما مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات؟

للتعرف على مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (15) استجابات مفردات الدراسة حول مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا ينطبق	لا				
5	أقوم بإشراك الطلاب ذوي الإعاقة في الأنشطة	ك	60	91	60	50	49	45	2.80	1.653	محايد	1
		%	16.9	25.6	16.9	14.1	13.8	12.7				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	لا ينطبق				
	اللاصفية مثل البرامج التطوعية											
2	أرحب بتعليم طلاب ذوي الإعاقة	ك	37	104	62	59	56	37	2.71	1.538	محايد	2
		%	10.4	29.3	17.5	16.6	15.8	10.4				
4	أمتلك أساليب وطرق التعامل الفردية مع الطلاب ذوي الإعاقة المدمجين في الصفوف	ك	21	34	27	191	55	27	2.14	1.198	لا أوافق	3
		%	5.9	9.6	7.6	53.8	15.5	7.6				
3	أتلقي التأهيل والدورات والورش والإعداد حول دمج ذوي الإعاقة.	ك	17	32	33	34	221	18	1.69	1.273	لا أوافق	4
		%	4.8	9.0	9.3	9.6	62.2	5.1				
1	أعلم باستراتيجية تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في المدرسة	ك	29	23	21	21	254	7	1.68	1.323	لا أوافق	5
		%	8.2	6.5	5.9	5.9	71.5	2.0				
المتوسط العام												
									2.20	0.848	لا أوافق	

يتضح في الجدول (15) أن مفردات الدراسة غير موافقات على مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط حسابي بلغ (2.20 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس السداسي (من 1.67 إلى 2.49)، وهي الفئة التي لا توافق على تطبيق التعليم الشامل.

ويتضح من النتائج في الجدول (15) أن أبرز ملامح جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارتين رقم (5، 2) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما، فجاءت العبارة رقم (5) وهي: "أقوم بإشراك الطلاب ذوي الإعاقة في الأنشطة اللاصفية مثل البرامج التطوعية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها درجة الحياد بمتوسط حسابي بلغ (2.80 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات محايدات في فكرة إشراك الطلاب ولكن يسعين لتعزيز تفاعلهم مع الأنشطة اللاصفية لدعم استفادتهم منها في اكتساب القيم الاجتماعية والعمل قدر الإمكان على تحقيق أكبر قدر من إدماج الطلاب مع أقرانهم ولذلك نجد أن الطلاب ذوي الإعاقة في الأنشطة اللاصفية مثل البرامج التطوعية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مصري وعجوة (2020) والتي بينت وجود صعوبة في مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية مع أقرانهم وأنه يمثل تحدي من تحديات تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام.

ويتضح من النتائج في الجدول (15) أن أقل ملامح جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارات رقم (3، 1) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة مفردات الدراسة عليها، فجاءت العبارة رقم (1) وهي: "أعلم باستراتيجية تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في المدرسة" بالمرتبة الخامسة من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (1.68 من 5) وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة الفقرة السابقة وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات يرين أنه بحاجة لمزيد من الوعي في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة واستراتيجية تطبيقه وأهدافه وطريقة تفعيله على النحو المطلوب، مما قلل من موافقتهم على علمهن باستراتيجية تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة khan (2018) والتي بين أن مستوى الوعي لدى المعلمات منخفض حول التعليم الشامل واستراتيجيات تطبيقه، كما اتفقت مع نتيجة دراسة القحطاني ورابعة (2019) والتي توصلت إلى عدم جاهزية المعلمين لتطبيق التعليم الشامل من حيث قدراتهم وإمكانياتهم وإدارتهم الصفية وضعف التخطيط الجيد لديهم.

4.5. إجابة السؤال الثالث: ما مدى جاهزية البيئة الفيزيائية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرات؟

للتعرف على مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (16) استجابات أفراد الدراسة حول مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
4	تتوفر الإضاءة المناسبة داخل الغرف الصفية	ك	29	35	2	5	3	4.11	1.028	أوافق	1
		%	39.2	47.2	2.7	6.8	4.1				
5	تتوفر التهوية المناسبة داخل الغرف الصفية	ك	32	28	5	5	4	4.07	1.127	أوافق	2
		%	43.2	37.8	6.8	6.8	5.4				
7	تتوفر التجهيزات التعليمية المثيرة للعملية التعليمية داخل الصف مثل التقنيات المساعدة البصرية.	ك	25	28	9	10	2	3.86	1.114	أوافق	3
		%	33.8	37.8	12.2	13.5	2.7				
1	توجد مداخل وساحات واسعة داخل المدرسة تناسب ذوي الإعاقة	ك	27	26	3	10	8	3.73	1.368	أوافق	4
		%	36.5	35.1	4.1	13.5	10.8				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
2	توجد منحدرات وموانع انزلاق على مداخل المدرسة	ك	26	24	4	14	6	3.68	1.346	أوافق	5
		%	35.1	32.5	5.4	18.9	8.1				
6	تتوفر المقاعد المتحركة المريحة داخل الغرف الصفية	ك	21	24	6	18	5	3.51	1.316	أوافق	6
		%	28.4	32.4	8.1	24.3	6.8				
3	توجد دورات مياه مجهزة تناسب ذوي الإعاقة.	ك	23	20	9	16	6	3.51	1.347	أوافق	7
		%	31.1	27.0	12.2	21.6	8.1				
8	تتوفر أجهزة الحاسوب المخصصة لذو الإعاقة في المختبرات.	ك	14	12	6	19	23	2.66	1.529	محايد	8
		%	18.9	16.2	8.1	25.7	31.1				
9	تتوفر أجهزة إنذار متناسب مع أنواع الإعاقة الموجودة في المدرسة أثناء عملية الإخلاء (مثل الإرشادات الصوتية أثناء الإخلاء).	ك	14	9	6	17	28	2.51	1.555	لا أوافق	9
		%	18.9	12.2	8.1	23.0	37.8				
المتوسط العام											
أوافق		0.982									
		3.52									

يتضح في الجدول (16) أن أفراد الدراسة موافقون على مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط حسابي بلغ (3.52 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (16) أن أبرز ملامح جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارات رقم (4، 5، 7) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، فجاءت العبارة رقم (4) وهي: "تتوفر الإضاءة المناسبة داخل الغرف الصفية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.11 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة تسعى لتوفير بيئة تعليمية مهيئة لتعليم ذوي الإعاقة مما يضمن نجاح عملية الدمج بشكل فعلي ولذلك نجدها توفر الإضاءة المناسبة داخل الغرف الصفية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مصري وعجوة (2020) والتي بينت قلة توفير التسهيلات المادية (الفيزيائية) في مدارس التعليم العام.

ويتضح من النتائج في الجدول (16) أن أقل ملامح جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارتين رقم (8، 9) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، فجاءت العبارة رقم (9) وهي: "تتوفر أجهزة إنذار تتناسب مع أنواع الإعاقة الموجودة في المدرسة أثناء عملية الإخلاء (مثل الإرشادات الصوتية أثناء الإخلاء)". بالمرتبة التاسعة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.51 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لم تهتم بجانب الأمن والسلامة بالشكل الكافي لجميع الإعاقات وذلك يتضح من خلال نقص الإرشادات الصوتية المساعدة لضعاف البصر، فهي بحاجة إلى توفير المزيد من متطلبات السلامة لذوي الإعاقة خاصة وأنهم يفتقدون للقدرة على التصرف في أوقات الأخطار مما قلل من الموافقة على توفر أجهزة إنذار تتناسب مع أنواع الإعاقة الموجودة في المدرسة أثناء عملية الإخلاء (مثل الإرشادات الصوتية أثناء الإخلاء)، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السرطاوي (2015) التي بينت أن المدارس العادية تعاني من نقص الخبرة في التصرف في حالات الطوارئ، كما وتتفق مع نتيجة دراسة البعيرات (2018) التي بينت عدم جاهزية المدارس العادية الحكومية لدمج الطلبة المعاقين من حيث التجهيزات المادية خاصة في المباني المستأجرة.

5.5. إجابة السؤال الرابع: ما مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات؟

للتعرف على مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، وجاءت النتائج كما يلي: جدول رقم (17) استجابات مفردات الدراسة حول مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	لا ينطبق				
1	يتم تعديل المناهج لتنماشى مع نوع الإعاقة كالعوق الفكري من حيث الاكتفاء بالمخرجات الأساسية فقط من الدرس	ك	70	101	47	42	47	48	2.89	1.713	محايد	1
		%	19.7	28.5	13.2	11.8	13.2	13.5				
4	يتم تكييف المناهج لتنماشى مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث التعديل في أساليب	ك	59	100	49	63	39	45	2.84	1.639	محايد	2
		%	16.6	28.2	13.8	17.7	11.0	12.7				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	لا ينطبق				
	التقييم حسب نوع الإعاقة مثل منح وقت إضافي أثناء الاختبارات											
2	يتم تعديل المناهج لتتماشى مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث انشاء كتب خاصة حسب نوع الإعاقة.	ك	42	90	57	45	65	56	2.52	1.669	محايد	3
		%	11.8	25.4	16.1	12.7	18.3	15.8				
3	يتم تكييف المناهج لتتماشى مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث التعديل في الأنشطة الصفية حسب نوع الإعاقة.	ك	36	60	48	65	95	51	2.22	1.589	لا أوافق	4
		%	10.1	16.9	13.5	18.3	26.8	14.4				
			المتوسط العام						2.62	1.309	محايد	

يتضح في الجدول (17) أن مفردات الدراسة محايدات في موافقتهم حول مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط حسابي بلغ (2.62 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس السداسي (من 2.50 إلى 3.32)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (17) أن أبرز ملامح جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارتين رقم (1، 4) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما، فجاءت العبارة رقم (1) وهي: "يتم تعديل المناهج لتتماشى مع نوع الإعاقة كالعوق الفكري من حيث الاكتفاء بالمنتجات الأساسية فقط من الدرس" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.89 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأنه يتم تعديل المناهج لتتوافق مع احتياجات ذوي الإعاقة ولكن ليست بالشكل المطلوب، فلا توجد مرجعية إلزامية وخاصة لتعديل المناهج وتكييفها من قبل إدارات المدارس، فلا زالت هناك حاجة لتطوير المناهج والتخطيط لاحتياجات ذوي الإعاقة المتوافقة مع قدراتهم في التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة sari and Saleh (2020) والتي بينت أن المناهج ليست جاهزة ولم تخضع للتعديل المطلوب في المدارس الحكومية. واتفقت مع نتيجة دراسة السرطاوي (2015) والتي بينت أنه لا يوجد تخطيط مسبق لتنفيذ الدمج في البيئة المدرسية على نحو مدروس.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-5) أن أقل ملامح جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارتين رقم (2، 3) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب عدم موافقة مفردات الدراسة عليهما، فجاءت العبارة رقم (3) وهي: "يتم تكيف المناهج لتتماشى مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث التعديل في الأنشطة الصفية حسب نوع الإعاقة". بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.22 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن عملية تكيف المناهج في الدمج تعد بحاجة للتطوير، فالمعلمات ليسوا على دراية بكيفية تكيف المناهج وإدارة المدرسة لم تضع منهجية متبعة لتكييف وتعديل الأنشطة الصفية المتوافقة مع ذوي الإعاقة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو خيران وآخرون (2019) والتي بينت أن المناهج الدراسية الحالية والأساليب التعليمية المستخدمة لا تعمل على تفعيل وتعزيز عملية الدمج ولا تراعي احتياجات ذوي الإعاقة في المدارس العادية. وتتفق مع نتيجة دراسة sari and Saleh (2020) والتي بينت أن المناهج ليست جاهزة ولم تخضع للتعديل المطلوب في المدارس الحكومية.

6.5. إجابة السؤال الخامس: ما هي أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المديرات؟

للتعرف على أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (18) استجابات أفراد الدراسة حول أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم

الشامل لذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	تواجه المدرسة تحديات تقنية تتعلق بالحاجة إلى تطوير البنية التحتية لاستخدامها في التعليم الشامل (تصميم موقع الويب للمدرسة بما يتناسب مع ذوي الإعاقة في التعليم الإلكتروني).	ك	43	15	8	5	3	4.22	1.138	أوافق بشدة	1
		%	58.1	20.2	10.8	6.8	4.1				
3	تواجه المدرسة صعوبة في توفير كوادر مؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة.	ك	36	25	6	3	4	4.16	1.098	أوافق	2
		%	48.6	33.8	8.1	4.1	5.4				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
4	تواجه المدرسة تحديات تتعلق بوعي الموظفين بالتعليم الشامل وأهميته	ك	37	20	7	7	3	4.09	1.161	أوافق	3
		%	50.0	26.9	9.5	9.5	4.1				
2	تواجه المدرسة تحديات تتعلق بتوفر رؤية وسياسات واضحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة	ك	26	29	6	9	4	3.86	1.186	أوافق	4
		%	35.1	39.2	8.1	12.2	5.4				
5	تواجه المدرسة تحديات تتعلق بضعف التمويل لتطبيق التعليم الشامل (التدريب، تجهيزات المرافق والمباني).	ك	18	13	5	17	21	2.86	1.590	محايد	5
		%	24.3	17.6	6.8	23.0	28.3				
			المتوسط العام					3.84	0.796	أوافق	

يتضح في الجدول (18) أن أفراد الدراسة موافقون على أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط حسابي بلغ (3.84 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (18) أن أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارات رقم (1، 3، 4) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، فجاءت العبارة رقم (1) وهي: "تواجه المدرسة تحديات تقنية تتعلق بالحاجة إلى تطوير البنية التحتية لاستخدامها في التعليم الشامل (تصميم موقع الويب للمدرسة بما يتناسب مع ذوي الإعاقة في التعليم الإلكتروني)". بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.22 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن المدرسة تواجه تحديات تقنية خلال تفعيل التعليم الشامل تتعلق بالحاجة إلى تطوير البنية التحتية وتصميم موقع الويب للمدرسة بما يتناسب مع ذوي الإعاقة في التعليم الإلكتروني من حيث تطبيق معايير الويب الخاصة بذوي الإعاقة W3C، مما يقلل من قدرة المدرسة على توفير بيئة تعليمية مهيأة لذوي الإعاقة وتقديم مستوى التعليم المناسب لهم في حالات التعليم الإلكتروني مما يؤثر على جاهزية المدرسة ككل، ويعود ذلك إلى عدم إدراج معايير تصميم مواقع الويب الخاصة بذوي الإعاقة ضمن شروط تصميم المنصات التعليمية عند تطبيق التعليم الشامل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (alsaeedi 2019) والتي توصلت إلى عدم جاهزية مواقع الويب لذوي الإعاقة؛ فغالبية الصفحات تحتوي على مشكلات تتعلق بإمكانية وصولهم والمعايير الدولية في إنشاء مواقع الويب المناسبة للإعاقات المختلفة، كما وتتفق

مع نتيجة دراسة السرطاوي (2015) والتي بينت وجود نقص في توفير التسهيلات لتعليم ذوي الإعاقة، كما لا يوجد تخطيط مسبق لتنفيذ الدمج في البيئة المدرسية على نحو مدروس، واقتصار الجاهزية على الأمور الطفيفة فقط.

ويتضح من النتائج في الجدول (18) أن أقل التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في العبارتين رقم (2، 5) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، فجاءت العبارة رقم (5) وهي: "تواجه المدرسة تحديات تتعلق بضعف التمويل لتطبيق التعليم الشامل (التدريب، تجهيزات المرافق والمباني)". بالمرتبة الخامسة من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها بمتوسط حسابي بلغ (2.86 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف التمويل ومحدوديته لا يشكل تحدي كبير في تطبيق التعليم الشامل لدى مدارس المرحلة الثانوية الحكومية، وأن الوزارة توفر ميزانية خاصة لتفعيل التعليم الشامل ولكن غير كافية، وذلك بدوره يقلل من قدرة المدارس على توفير متطلبات عملية تطبيق التعليم الشامل بشكل كامل مما يعيق تطبيقه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة sari and Saleh (2020) والتي توصلت إلى أن محدودية التمويل تعد من التحديات التي تواجه المدارس العادية في تطبيق التعليم الشامل.

6. خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

إجابة السؤال الرئيس: ما مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية؟

تبين أن الجاهزية للإدارة المدرسية بمدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية جاءت مرتفعة بمتوسط (3.84 من 5) وكذلك جاهزية البيئة الفيزيائية جاءت مرتفعة بمتوسط (3.52 من 5) في حين جاءت جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة منخفضة بمتوسط (2.17 من 6) وجاهزية المناهج المدرسية منخفضة في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمتوسط (2.53 من 6) من وجهة نظر المعلمات.

إجابة السؤال الأول: ما مدى جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرات؟

أن أفراد الدراسة موافقون على جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة. أبرز ملامح جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- توفر المدرسة تسهيلات خاصة في إجراءات التسجيل المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة مثل العمر.
- 2- توفر المدرسة استراتيجيات واضحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
- 3- تطبق المدرسة الأنظمة والتشريعات المتعلقة بالتعليم الشامل لذوي الإعاقة.

أقل ملامح جاهزية الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- توفر المدرسة الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات ذوي الإعاقة مثل تقنيات الصم.
- 2- توفر المدرسة الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات ذوي الإعاقة مثل برمجيات تحويل النص إلى كلام.

إجابة السؤال الثاني: ما مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات؟

أن أفراد الدراسة غير موافقات على مدى جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة. أبرز ملامح جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- أقوم بإشراك الطلاب ذوي الإعاقة في الأنشطة اللاصفية مثل البرامج التطوعية.
- 2- أرحب بتعليم طلاب ذوي الإعاقة.

أقل ملامح جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- أتلقى التأهيل والدورات والورش والإعداد حول دمج ذوي الإعاقة.
- 2- أعلم باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في المدرسة.

إجابة السؤال الثالث: ما مدى جاهزية البيئة الفيزيائية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات؟

أفراد الدراسة موافقون على مدى جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.

أبرز ملامح جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- تتوفر الإضاءة المناسبة داخل الغرف الصفية.
- 2- تتوفر التهوية المناسبة داخل الغرف الصفية.
- 3- تتوفر التجهيزات التعليمية المثيرة للعملية التعليمية داخل الصف مثل التقنيات المساعدة البصرية.

أقل ملامح جاهزية البيئة الفيزيائية (المرافق والمباني) في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- تتوفر أجهزة الحاسوب المخصصة لذوي الإعاقة في المختبرات.
- 2- تتوفر أجهزة إنذار تتناسب مع أنواع الإعاقة الموجودة في المدرسة أثناء عملية الإخلاء (مثل الإرشادات الصوتية أثناء الإخلاء).

إجابة السؤال الرابع: ما مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات؟

مفردات الدراسة محايدات في موافقتهم حول مدى جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.

أبرز ملامح جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- يتم تعديل المناهج لتنماشى مع نوع الإعاقة كالعوق الفكري من حيث الاكتفاء بالمخرجات الأساسية فقط من الدرس.

2- يتم تكييف المناهج لتنمashi مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث التعديل في أساليب التقييم حسب نوع الإعاقة مثل منح وقت إضافي أثناء الاختبارات.

أقل ملامح جاهزية المناهج المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- يتم تعديل المناهج لتنمashi مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث انشاء كتب خاصة حسب نوع الإعاقة.
 - 2- يتم تكييف المناهج لتنمashi مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث التعديل في الأنشطة الصفية حسب نوع الإعاقة.
- إجابة السؤال الخامس: ما هي أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المديرات؟

- أفراد الدراسة موافقون على وجود تحديات تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
- أبرز التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:
- 1- تواجه المدرسة تحديات تقنية تتعلق بالحاجة إلى تطوير البنية التحتية لاستخدامها في التعليم الشامل (تصميم موقع الويب للمدرسة بما يتناسب مع ذوي الإعاقة في التعليم الإلكتروني).
 - 2- تواجه المدرسة صعوبة في توفير كوادر مؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة.
 - 3- تواجه المدرسة تحديات تتعلق بوعي الموظفين بالتعليم الشامل وأهميته.

أقل التحديات التي تواجه مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة تتمثل في:

- 1- تواجه المدرسة تحديات تتعلق بتوفر رؤية وسياسات واضحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
- 2- تواجه المدرسة تحديات تتعلق بضعف التمويل لتطبيق التعليم الشامل (التدريب، تجهيزات المرافق والمباني).

2.6. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- زيادة الأنشطة اللاصفية من قبل قادة المدارس وربطها بالأنشطة الصفية (موضوعات علمية) حتى يتحقق تعلم الطالب ذو الإعاقة أثناء إدماجه ومشاركته بشكل كفاء وفعال.
- عقد حملات توعوية حول التعليم الشامل لنشر وتعزيز الوعي لدى المعلمات قبل وأثناء الخدمة حول ماهية التعليم الشامل واستراتيجية تطبيقه من قبل المختصين في مجال التعليم الشامل.
- إتباع منهجية عملية للوصول إلى إمكانية الوصول إلى الويب والحفاظ عليها، والتي تشمل (أ) تحديد متطلبات ذوي الإعاقة وإعداد أهداف الوصول، (ب) تقييم إمكانية الوصول إلى الويب وعملية إعادة التصميم.
- تعديل المناهج من قبل وزارة التعليم لتنمashi مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث انشاء كتب خاصة حسب نوع الإعاقة.
- العمل على تقليل محتوى المناهج من قبل مطوري المناهج والاكتفاء بعدد المخرجات المناسبة لكل نوع إعاقة مدرجة في التعليم العام.
- على وزارة التعليم تدريب المعلمات على طرق تكييف المناهج لتنمashi مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث التعديل في الأنشطة الصفية حسب نوع الإعاقة من خلال تفعيل التدريس التشاركي مع معلمات التربية الخاصة.
- الاهتمام بتوفير سياسة واضحة من قبل وزارة التعليم لتطبيق التعليم الشامل تشمل جميع أنواع الإعاقات وتعميمها على جميع المدارس.

- العمل على تكييف المناهج لتتماشى مع احتياجات ذوي الإعاقة من حيث التعديل في أساليب التقييم حسب نوع الإعاقة مثل منح وقت إضافي أثناء الاختبارات لبطيء التعلم أو عسر القراءة وغيرها.
- على وزارة التعليم استقطاب وتوفير كوادر مؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة بحيث مساعدة للطاقت التعليمي والإداري في مدارس المرحلة الثانوية بجدة.
- حت إدارات مدارس المرحلة الثانوية بجدة على توفير الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات ذوي الإعاقة مثل تقنيات الصم وبرمجيات تحويل النص إلى كلام.
- على قادات المدارس تخصيص جزء من الميزانية لتوفير أجهزة الحاسوب المخصصة لذو الإعاقة في المختبرات والمناسبة لأنواع الإعاقة المتواجدة في المدرسة.
- على مسؤولي الأمن والسلامة في المدارس توفير أجهزة إنذار تتناسب مع أنواع الإعاقة الموجودة في مدارس المرحلة الثانوية بجدة أثناء عملية الإخلاء (مثل الإرشادات الصوتية أثناء الإخلاء).
- على قادات المدارس ترشيد استخدام الميزانية من خلال استثمار الكفاءات المتواجدة في المدرسة لتدريب المعلمات.
- رفع نسبة الميزانية المخصصة للتعليم الشامل من قبل وزارة التعليم.
- التوسع في تكييف الفصول الدراسية والتركيز ليس من ناحية إمكانية الوصول فقط، بل أيضاً من ناحية دعم العملية التعليمية التعليمية وجعلها كمعلم ثاني للطلاب ذو الإعاقة من خلال الاطلاع اتباع معايير مرافق المدرسة الشاملة في التعليم العام السعودي.
- تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقويم والأنشطة الصفية والاستراتيجيات التعليمية بما يتناسب مع ذوي الإعاقة من خلال إعداد مناهج خاصة يراعى فيها التدرج والتنوع الملانم لإمكانيات ذوي الإعاقة، واتباع أساليب تقويم وطرق تدريس متعددة ومتنوعة ومرنة بما يسمح بفرص متعددة أمام الطلاب تتيج لهم الاستمرارية في عملية التعلم وتقلل من الضغط النفسي عليهم.

3.6. مقترحات للدراسات المستقبلية:

إجراء دراسات مستقبلية حول:

- العوامل التي تحد من جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
- سبل معالجة العوامل التي تحد من جاهزية المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
- تعاقد وزارة التعليم مع ذوي الاختصاص من مراكز التربية الخاصة لعقد جلسات حوارية تثقيفية حول التعليم الشامل:
- لتشجيع المعلمات على تعليم ذوي الإعاقة وفهم التعليم الشامل.
- لتشجيع قادات المدارس على قبول طلاب ذوي الإعاقة وفهم التعليم الشامل.
- الشراكة وتبادل الخبرات مع الجامعات العربية والعالمية التي تقدم خدمات متطورة في التعليم الشامل لرفع كفاءة المناهج وتطويرها حسب وخبراتهم.
- تبني وزارة التعليم فكرة إشراك القطاع الخاص في تمويل التعليم العام لتطبيق متطلبات التعليم الشامل.

- إطلاع قادة المدارس على تجارب الدول الرائدة في الدمج لمعرفة التسهيلات المقدمة لذوي الإعاقة أثناء القبول لرفع نسبة الملتحقين من ذوي الإعاقة وترغيبهم في الانضمام لمدارس التعليم العام والاندماج الكلي مع المجتمع.

4.6. محدوديات الدراسة:

- محدودية الزمن: الوقت المحدود للبحث تعذر الوصول لدراسات أكثر وقياس الجاهزية لعوامل أخرى.
- صعوبة حصر حجم العينة.

7. المراجع:

1.1. المراجع العربية:

- أبو خيران، نعمتي عدنان، أبو خيران، أشرف احمد، دومينجو، خيسوس، بيرث، بوريفيكاثيون. (2019). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، *المجلة العربية للنشر العلمي*، (13)، 111-138.
- إبراهيم، السعيد مبروك (2019). التعليم الشامل رؤية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام. القاهرة: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية.
- البيعات، محمد احمد. (2018). جاهزية المدارس العادية الحكومية لإنجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 4 (2)، 132-152.
- العمرى، سلمى سلي صالح، عافية، عزة عبد الرحمن. (2021). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، 1 (1)، 14-41.
- أحمد، سحر محمد خليل، محمد، رجب أحمد عطا، ومحمود، أشرف محمود أحمد. (2021). تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحر الأحمر في ضوء نظام الدمج الشامل. *مجلة العلوم التربوية*، س 4، ع 2، 114 - 180.
- أخضر، أروى (2017). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل، الرياض: الناشر الدولي. المملكة العربية السعودية.
- السفياني، أبرار عبد الله عابد. (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (30)، 257-277.
- السميري، رهام عبد العزيز، الضحوي، هناء علي. (2020). جاهزية وزارة الحج والعمرة لتطبيق إدارة البيانات الضخمة: دراسة حالة. *المجلة العربية للدراسات المعلوماتية* (11)، 143-224.
- السرطاوي، عبد العزيز، طه، بهاء، المهيري، عوشة أحمد، وعبدات، روجي مروح أحمد. (2015). مدى ملائمة المدارس الحكومية والخاصة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في إمارة أبو ظبي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج 2، ع 6، 1 - 27.
- الشهراني، بسمه فهد. (2022). تصور مقترح للبيئة الصفية المثالية لذوي الإعاقة بمدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة: دراسة مختلطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج 14، ع 50، 81 - 114.
- العساف، صالح أحمد. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط3. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- العنزي، مبارك غياض محمد. (2022). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 30، ع 1، 391 - 428.
- القحطاني، ندى بنت ناصر بن عائض، والسليم، غالية بنت حمد بن سليمان. (2022). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل في ضوء التصميم الشامل للتعلم UDL. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج 14، ع 49، 167 - 221.
- القحطاني، نورة حامد مرعي، ربابعة، احمد عبد الله. (2019). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 8 (9)، 70-83.
- المالكي، سلطان بن سعيد، والقحطاني، بدر بن ناصر بن محمد. (2021). أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ع 15، 263 - 320.
- المقيطيب، إيمان بنت إبراهيم بن عبد الله، والنعيم، نوف بنت عبد الله. (2018). دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل: طرق التفعيل والمعوقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج 6، ع 24، 31 - 59.
- الموسى، ناصر بن علي. (2014). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- باعثمان، شروق طلال، والسديري، نوف بنت عبد الله. (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية 2030". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج 6، ع 24، 135 - 165.
- تركي، نشوى إبراهيم حمدي. (2015). الدمج: عناصره - أهدافه - أنواعه. عالم التربية، س 16، ع 52، 1 - 5.
- جميلة، تيقرين حورية، فتيحة، بلعسل. (2021). أنواع الدمج الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، آلياته ومتطلبات تطبيقه. *مجلة سوسولوجيا*، 3(2)، 217-240.
- حامد، إيناس محمد، السيد، محمود احمد، بيومي، داليا احمد. (2022). الإعلام التربوي ودوره في تأهيل ودمج الطلاب ذوي الهمم. *مجلة بحوث الإعلام وعلوم الاتصال*، 13(13)، 81-101.
- حسين، حسام أحمد. (2021). تطوير سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الابتدائي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، مج 3، ع 4، 68 - 87.
- حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد. (2012). *نظام التعليم وسياسته*. إترك للطباعة والنشر والتوزيع.
- دويكات، فخري مصطفى. (2016). واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، 4 (16)، 223-252.
- سعد الدين، أحمد عبد القادر، والعطاس، راكان عبد الله أحمد. (2019). واقع تطبيق دمج المعاقين ذهنياً بمدارس مدينة جازان في ضوء رؤية المملكة 2030 لرعاية المعاقين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج 9، ع 32، 23 - 51.
- سعد، أمل الشحات حافظ. (2014). برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء المتعلم لتنمية الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي الرياضيات لذوي الإعاقات البسيطة المدمجين بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 56، 247 - 278.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1438). دليل التدخل المبكر: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

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

مصري، إبراهيم سلمان، عجوة، محمد عبد الفتاح. (2020). مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلمهم. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 9 (1)، 47-78.

مراد، حسام إبراهيم الدسوقي. (2019). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية: رؤية مقترحة. *مجلة كلية التربية بدمياط*، 34 (73)، 10-31.

وزارة التعليم. (1443). *رؤية وأهداف وزارة التعليم*. مسترجع من

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx>

وزارة التربية والتعليم. (1444). *حقوق ذوي الإعاقة*. مسترجع من

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

وزارة التربية والتعليم. (1444). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. مسترجع من

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%A7%D8%AA%D9%81%D8%A7%D9%82%D9%8A%D8%A9%20%D8%AD%D9%82%D9%88%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B4%D8%AE%D8%A7%D8%B5%20%D8%B0%D9%88%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B9%D8%A7%D9%82%D8%A9.pdf>

2.7. المراجع الأجنبية:

Alsaeedi, Abdullah. (2019). Comparing Web Accessibility Evaluation Tools and Evaluating the Accessibility of Webpages: Proposed Frameworks. *Information*, 11 (1), 40, 1- 21. DOI: [10.3390/info11010040](https://doi.org/10.3390/info11010040).

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

Cologon, K. (2019) Towards inclusive education: A necessary process of transformation. Report written by Dr Kathy Cologon, Macquarie University for Children and Young People with Disability Australia (CYDA)

Faiza, A, Aneeka, Z & Tayyaba, N (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.

Hines, William. (1828). Readiness. Merriam webster. Retrieved on 10/03/2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/readiness>

Khan, Sonia Fareed. (2018). SCHOOL READINESS FOR INCLUSIVE EDUCATION ABBOTTABAD DISTRICT. (Doctoral dissertation, University of Management & Technology).

- 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.
- Sari, Ratna, Saleh, Muhammad Nurul Ikhsan. (2020). Readiness to Implement Inclusive Education in Muhammadiyah Elementary Schools of Yogyakarta. *Afkaruna: Indonesian Interdisciplinary Journal of Islamic Studies*, 16 (2), 264- 287.
DOI: <https://doi.org/10.18196/AIIJIS.2020.0124.263-287>
- Rasmitadila, rasmitadila, suryantitambunan, anna, riana. (2018). Readiness of General Elementary Schools to Become Inclusive Elementary Schools: A Preliminary Study in Indonesia. *International Journal of Special Education*, 33 (2), 366-381.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374366>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

جميع الحقوق محفوظة © 2024، الباحثة/ بيان فضل الرحيلي، الدكتورة/ منى خالد كريم، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: doi.org/10.52132/Ajrsp/v6.68.11