



تصورات معلمي التعليم العام نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة بالمملكة العربية السعودية

ريم بنت عبدالعزيز الشويش*

raalshwish@pnu.edu.sa

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات (359) معلماً ومعلمةً في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة عبر الأبعاد الآتية: (مفهوم التنوع، المنهجية، مصادر الدعم، والمشاركة المجتمعية)، وتأثير نوع التدريب على تلك الأبعاد بالإضافة إلى متغيرات أخرى، واستخدمت الدراسة استبانة (CEFI-R) للباحثين (Gonzala-Gil et al (2019) وتم ترجمته، وتكيفه من قبل الباحثة على البيئة السعودية، وقد أسفرت النتائج عن: مستوى ما بين مرتفع، ومتوسط لتصوراتهم، إذ جاء مفهوم التنوع في المرتبة الأولى في حين جاءت مصادر الدعم في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية بين عدد من الأبعاد تراوحت بين الارتباطات الموجبة، والعكسية، كذلك أظهرت النتائج أن: تأثير التدريب على غالبية الأبعاد تتفاوت درجته وفقاً لنوع التدريب، مع وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) في مفهوم التنوع، المنهجية، والمشاركة المجتمعية باتجاه المعلمين الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة باتجاه المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل، والمؤهل الدراسي في بعد المنهجية باتجاه الماجستير. الكلمات المفتاحية: معلمي التعليم العام، الفصول الشاملة، الطلاب ذوي صعوبات التعلم، متطلبات الإعداد للتدريس.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد (صعوبات التعلم)، قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الشويش، ريم بنت عبدالعزيز. (2026). تصورات معلمي التعليم العام نحو متطلبات إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة بالمملكة العربية السعودية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 8(3)، 67-115.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



General Education Teachers' Perceptions of the Preparation Requirements for Teaching in Inclusive Classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia.

Reem Abdulaziz Alshuwaysh*

raalshwish@pnu.edu.sa

Abstract

This study aimed to examine the perceptions of 359 general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia regarding the preparation requirements for teaching in inclusive classrooms across four dimensions: diversity awareness, methodology, support resources, and community participation. It also investigated the effect of training type on these dimensions, in addition to other relevant variables. The CEFI-R, developed by Gonzales-Gil et al. (2019), translated and adapted by the researcher for the Saudi educational context, was employed. The findings indicated that teachers' perceptions ranged from moderate to high, with diversity awareness ranking first and support resources ranking last. The results also revealed significant correlations among several dimensions, ranging from positive to negative associations. Furthermore, the effect of training on most dimensions varied according to the type of training. Statistically significant differences were found by gender in diversity awareness, methodology, and community participation, with higher scores among male teachers. Significant differences were also found according to years of teaching experience, favoring teachers with fewer years of experience, and according to educational qualification in the methodology dimension, favoring teachers with a master's degree.

Keywords: General education teachers; inclusive classrooms; students with learning disabilities; preparation requirements for teaching.

* Assistant Professor of Special Education (Learning Disabilities), Department of Teaching and Learning, College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alshuwaysh, Reem Abdulaziz. (2026). General Education Teachers' Perceptions of the Preparation Requirements for Teaching in Inclusive Classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(3) 67-115

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة وخلفية نظرية:

على مدى السنوات الماضية، ازداد تنوع الفصول الدراسية، وشموليتها، وأصبح التعليم الشامل من مستهدفات التطوير للأنظمة التعليمية في جميع دول العالم نتيجةً للجهود الدولية المبذولة لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، وقد أسهمت اتفاقية UNESCO بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام (2030) في زيادة الوعي بالحاجة إلى بيئات تعليمية أقل تقييداً لأولئك الطلاب (Abu-alghyth et al., 2024)، إذ نص الهدف الرابع من أهداف الاستدامة على ضمان تعليم شامل، و عادل عالي الجودة يعزز فرص التعلم للجميع مدى الحياة. (UNESCO, 2017)، كما نص التقرير العالمي الذي أُعد لرصد التعليم الشامل، والصادر أيضاً عن UNESCO على أهمية إعداد، وتأهيل معلمي التعليم العام للعمل في بيئات التعليم الشامل، وتلبية احتياجات جميع الطلاب. (UNESCO, 2020)، وفي إطار ذلك، تسعى حكومة المملكة العربية السعودية متمثلة بقطاعات التنمية، والتعليم بتطبيق، وتفعيل مبادرات، وسياسات لتطوير الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة ضمن رؤية (2030)؛ إذ يعد تطوير بيئات التعليم الشامل من أبرز أجندة مبادرات التربية الخاصة في السعودية، التي تهدف إلى تطوير التعليم وفق الممارسات العالمية الحديثة (GOV.SA, 2016).

وتعد فصول التعليم الشامل من البيئات الأقل تقييداً؛ إذ يتلقى الطلاب ذوو الإعاقة تعليمهم بجانب زملائهم الطلاب العاديين في الفصول العادية في مدارس التعليم العام، فيستفيد جميع الطلاب على حدٍ سواء من خدمات تلك الفصول (تطوير، 2017) وبذلك يتلقى الطالب ذو صعوبات التعلم تعلمه بدون الحاجة إلى تلقي تعليم مكثف، وخاصة في غرفة المصادر، من هذا المنطلق فإن لمعلم التعليم العام دوراً محورياً في تحقيق ذلك، وتلبية احتياجات الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في الصف جنباً إلى جانب معلمي صعوبات التعلم (الشهري والحسيني، 2025؛ الربيعان والمطيري، 2024؛ Alshuwaysh et al., 2021؛ باعثمان والسديري، 2018). إن الإيمان بتحقيق فصول شاملة يتطلب قدراً عالياً من التأهيل، والاستعداد للتنوع، والاختلاف بوجود مجموعات غير متجانسة ذات قدرات، واحتياجات مختلفة، وبالتالي تتنوع الاحتياجات التعليمية للطلاب في تلك الفصول، وتزايد أهمية تلبية تلك الاحتياجات على نحو يتماشى مع ما توليه حكومتنا الرشيدة من اهتمام، وجهود لتطوير كل ما له علاقة بتقديم تلك الخدمات، ومع ذلك، بالرغم من هذه التطورات؛ فإن إعداد معلمي التعليم العام، وتطويرهم المهني للتدريس في تلك الفصول لا يزال بحاجة إلى تطوير، وتهيئة للعمل مع تنوع الطلاب (Almalky & Alwahbi, 2023).

يؤكد أيضاً (Basister et al, 2025) على أن معلم التعليم العام سيواجه صعوبة في اكتساب المهارات، والمعارف الكافية لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة بدون تدريب رسمي بحيث لا يُكتفى بمقرر واحد يدرسه أثناء الدراسة الجامعية حول التعامل مع أولئك الطلاب، ويعد هؤلاء المعلمون خبراء في محتوى



تخصصاتهم في حين أن معلمي صعوبات التعلم خبراء في تخصصهم بجانب خبرتهم في مجال التعلم ولهذا السبب على معلمي التعليم العام العمل على اكتساب أفضل الممارسات لتطوير أساليبهم في التدريس لتناسب مع تنوع الاحتياجات التعليمية لدى الطلاب (تطوير، 2017)، ولقد أكد السرطاوي و قرايش (2016) أن لا يقتصر الإعداد المهني للعمل مع ذوي صعوبات التعلم على معلمي صعوبات التعليم الذين يمتلكون الخبرة عن طريق الإعداد الأكاديمي، والمهني بينما يفتقر معلمي التعليم العام إلى التأهيل، والإعداد اللازم بحكم تواجد أولئك الطلبة في فصولهم، ويتحملون مسئولية تدريسهم، والذي يتطلب مهارات خاصة قد لا يمتلكها كثير من معلمي التعليم العام على العكس من معلمي صعوبات التعلم. (Almalky & Alwahbi (2023). يؤكدان على ذلك في أن البرامج الموجهة لمعلمي التربية الخاصة تركز على طرق التدريس، والتدخلات، والممارسات بينما برامج إعداد المعلم تركز على المواد التخصصية دون تركيز كافٍ على أساليب التدريس.

ومع تزايد الأدوار المتوقعة من معلمي التعليم العام في بيئات التعليم الشامل، تبرز الحاجة إلى المزيد من البحث حول مستوى كفاياتهم في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم؛ إذ تشير الأدبيات إلى ارتباط تصورات المعلمين عن التعليم الشامل ارتباطاً وثيقاً بالكفايات التدريسية، وقدرتهم على الوفاء بالاحتياجات التعليمية لكافة الطلاب. (Basister et al., 2025)، والعديد من الدراسات في السياق السعودي أكدت على أهمية إعداد معلم التعليم العام وتزويده بالكفايات التدريسية، والمهنية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم الشامل، وتجويد عملية تعليم الطلاب من ذوي صعوبات التعلم (النعيم والزويد، 2022؛ الذوايدي، 2022؛ العنزي، 2022؛ باعثمان والسديري، 2018؛ عقيل، 2014).

حديثاً، أشار (Guo and Keles (2026 إلى إشكالية عدم الاتفاق على تعريف لكفايات معلمي التعليم العام، وقد يؤدي غيابها إلى صعوبات محتملة سيواجهها هؤلاء المعلمون، وبشكل عام يجب أن يمتلكوا المعتقدات، والمعرفة، والمهارات الملائمة للعمل في البيئات الشاملة، ويذكر العنزي (2022) أن مفهوم الكفايات يأتي في بعض الأدبيات تبادلياً مع بعض المفاهيم مثل: المواقف، والمعرفة، والمهارات، إلا أنه مفهوم أعمق بحيث تندرج المفاهيم السابقة تحت مظلته، وبالنظر لعدم وجود اتفاق على الكفايات اللازمة، فقد أسفرت مراجعة منهجية للأدبيات في مجال كفايات معلمي التعليم الشامل التي قام بها (Guo and Keles أكدوا فيها أن تلك الكفايات تعتمد على دمج المعتقدات، والمعارف، والمهارات، وأن ذلك يشمل ثقتهم في القدرة على إدارة الفصول الشاملة، وتكييف التدريس، والتقييم لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة بالإضافة إلى التدريس المشترك، والتعاون مع المختصين، والأسر، وبالنظر للدراسة الحالية فإن أبعاد الكفايات الأربعة تندرج تحت ذلك، مما يعني أنها محاولة لاستيفاء أبرز الكفايات التي كان البحث فيها محدوداً محلياً.

وقد سعت العديد من الدراسات العربية، والمحلية إلى تقييم الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم، بينما تندر الدراسات التي بحثت في كفايات معلمي التعليم العام الذين يعملون مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتستند الدراسات التي تتطرق لكفايات معلم التعليم العام على المعايير التي صدرت عن مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) Council for Exceptional Children والمنطبقة على معلمي التربية الخاصة فقط، وهذه فجوة بحثية تستدعي توفير مقاييس، وأدوات لقياس كفايات معلمي التعليم العام. يذكر (Deng et al (2017 أنه على الرغم من وجود تداخل بين مفهومي الكفايات، والمعايير فإنهما غير مترادفين؛ إذ تركز المعايير على المحكات التي تضعها جهة مختصة ذات سلطة مرجعية للحكم على فاعلية برامج الإعداد وتقويمها، بينما تشير الكفايات إلى مجموعة من السمات، والخصائص المرتبطة بسياق مهني محدد، والتي تشكل المرجعية للأداء المهني الفعال عبر مستويات الممارسة المختلفة، ويتم تحديد الكفايات في عملية تطوير المعايير المهنية بوصفها محوراً أساسياً يسهم في توجيه عمليات اختيار العاملين، وتنميتهم مهنيّاً.

في هذا السياق، قام (CEC) بإصدار وثيقة High-Leverage Practices for Students with Disabilities (HLPs) الممارسات عالية التأثير للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، التي تقدم دليلاً للتربويين الذين يعملون في فصول التعليم الشامل كمعلمي التعليم العام، ومساعدتي المعلم. وتضم HLPs في آخر تحديث لها (2024) مجموعة من الممارسات التي يجب أن يؤهل بها معلمو التعليم العام، ومساعدو المعلم في الفصول العادية؛ وهي: أولاً: التعاون، ويشمل التعاون مع المختصين، وفريق الدعم لتحقيق نتائج ذات جودة عالية لأولئك الطلبة في تلك الفصول، ويشمل هذا التعاون التدريس المشترك، والإنصات الفعال، وطرح الأسئلة، والتخطيط، وحل المشكلات، والتفاوض بغرض تطوير، وتعديل الخطط التعليمية، والسلوكية، وتنسيق المسؤوليات لتحقيق أقصى استفادة لتعلم الطلاب، كما يشمل التعاون مع الوالدين؛ إذ يجب أن يحرص المعلم على التعاون الوثيق المستمر مع الأسرة لدعم احتياجات الطالب، ومتابعة تقدمه. ثانياً: التخطيط المستند على البيانات؛ إذ يستخدم المعلم البيانات المتاحة لوضع أهداف، وخطط تعلم الطلاب، ثم تنفيذ تلك الخطط، والتأكد من فاعليتها، وإجراء التعديلات على التدريس، وإجراء التقويم المناسب، والعدل. ثالثاً: التدريس والدعم في المجالات الأكاديمية، والسلوكية، وتهيئة بيئة تعليمية منظمة، ومتفاعلة لتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة؛ إذ يتطلب من المعلم وضع توقعات، وطريقة تدريسية مناسبة لاحتياجات الطلبة، وتصاغ بوضوح، وتمارس طوال العام، وتطبق عن طريق استراتيجيات ملائمة، ومتنوعة مع تقديم تغذية راجعة لتعلم هؤلاء الطلاب، ويركز هذا المجال أيضاً على تكييف المناهج، وما يمكن تطبيقه من تعديلات، وتسهيلات في المحتوى التعليمي. رابعاً: تكثيف التدخل؛ إذ يقيم المعلم مستوى التكثيف عند الحاجة إليه بناءً على تقدم الطلاب مع التركيز على المهارات، والمفاهيم ذات الأولوية، ويعطى



الطلاب فرص متكررة للتفاعل مع ما يقدم من محتوى، وأنشطة مع تلقي تغذية راجعة مركزة (2024). (CEC).

وقد استند (Gonzela-Gil et al (2019 في تطوير (CEFI-R) على ما حددته الوكالة الأوروبية للتطوير في مجال التربية الخاصة (2012) European Agency for Development in Special Needs Education نظراً للمكانة الدولية لهذه الوكالة، وموثوقية ما يصدر عنها خاصة أنها توافق آراء الخبراء في العديد من الدول؛ إذ قدمت هذه الوكالة الملف المهني للمعلم في التعليم الشامل الذي يصف الكفايات للعمل في الفصول الشاملة، وهي أربعة كفايات تم اعتبارها أساساً لعمل جميع أولئك المعلمين وهي: تقدير ودعم تقدم الطلبة، التعاون، والعمل الجماعي، استخدام أساليب تدريس متنوعة، وتنوع محتوى التدريس وأساليب التقييم. ومن الملاحظ تداخل تلك الكفايات مع ما قدمته (HLPs) من كفايات التدريس في فصول التعليم الشامل.

ومن الدراسات التي تناولت الكفايات محلياً، دراسة حديثة قام بها الشهري والحسيني (2025) هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية، والرياضيات وعددهم (229) معلماً ومعلمة، الذين يدرسون ذوي صعوبات التعلم الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التعليم الشامل، وهي: (كفايات معرفية، كفايات تقييمية، كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التكنولوجيا) في مدينة جدة، وتشير النتائج إلى انخفاض في امتلاك جميع الكفايات، وكانت الكفايات المعرفية هي الأعلى بينما كفايات التكنولوجيا هي الأدنى، وبالنظر لمتغيرات الدراسة ذات التأثير على تلك الكفايات، وقد وجدت الدراسة أن المعلمين يمتلكون درجة كفايات أعلى من المعلمين، كما خلصت الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات بالرغم من أن عددهم أقل من معلمي اللغة العربية في عينة الدراسة بفارق كبير (81 مقابل 148) فإنهم يمتلكون درجة كفايات أعلى، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى في بعض الكفايات (التقييمية، التكنولوجيا، التنفيذ)، أما فيما يتعلق بتأثير الدورات فكانت النتائج تشير إلى امتلاك درجة أعلى في الكفايات التقييمية، التخطيط، والتنفيذ لصالح المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية.

وتحدد دراسة (Deng et al (2017 أربعة مجالات رئيسة لكفايات معلمي التعليم العام في الصين عن طريق تطوير مقياس ITCQ الذي أثبت ملاءمته لسياق التعليم الشامل في الصين، وقد ضم أربعة كفايات هي: تكييف أساليب التدريس في الصف، الاتجاهات نحو التدريس في فصول التعليم الشامل، التواصل، والتعاون مع الجهات ذات العلاقة، وأخيراً التأمل الذاتي للمعلمين، والتدريب ذو الصلة بممارسات التعليم الشامل، وقد بلغت عينة الدراسة (194) معلماً، وتخلص النتائج إلى أن الكفاءة الشاملة للمعلمين تتميز بالتكيف العملي للتدريس، والخبرة أكثر من كونها مجرد اتجاهات عامة، وتوصي باستخدام المقياس لتوجيه المعايير، وأدوات التقييم فضلاً عن توجيه إعداد المعلمين نحو التطوير المستدام بدلاً من ورش العمل

القصيرة، وتشير أيضاً إلى أن كفايات المعلمين قد تختلف باختلاف مجموعة من المتغيرات مثل: الخبرة، ونوع التدريس.

وفي دراسة طولية كمية أجراها Marcos-Rivero et al (2026) هدفت إلى معرفة تأثير مسار تدريبي لمدة عام على ثلاثة مراحل لطلاب السنة الرابعة الجامعية، والمتخصصين في التربية الرياضية باستخدام استبانة CEFI-R، إذ تتبع الدراسة التغيرات في التصورات للكفايات لأربعة عشر طالباً وطالبةً نحو الدمج التعليمي، ومدى كفاية التدريب العملي بالاتساق مع التعلم النظري، وأشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في كفايات الطلاب الشاملة: الكفايات المنهجية، والدعم، والمشاركة المجتمعية، إلا أن كفاءتهم الذاتية، وأدائهم المدرك انخفض خلال نهاية مسار التدريب، وتعزى هذه النتيجة إلى مفهوم صدمة الواقع، التي تنص على أنه كلما اكتسب المعلم تدريباً أعمق، وفهماً أوسع للبيئات الشاملة زاد إدراك المسئولية للممارسة العملية، وزاد التقييم الذاتي، والتأمل في الممارسات.

كما أظهرت نتائج (CEFI-R) في الدراسة التي أجراها Arias-Pastor, et al (2026) على (2310) من معلمي التعليم العام الذين يعملون مع الأطفال ذوي التوحد في أسبانيا تصورات إيجابية في كفايات المعلمين، وجاهزيتهم المهنية؛ إذ عكست النتائج مواقف إيجابية حول مفهوم التنوع، ومفهوم الدعم، كما تشير إلى قدرتهم الجيدة على تكييف استراتيجيات التدريس، والتقييم بالإضافة إلى المشاركة المجتمعية، فيما يتعلق بمتغير النوع فكانت الفروق باتجاه المعلمات فيما يتعلق بتصوراتهم حول التنوع، والتكيفات المنهجية، بينما أظهر المعلمون ذوو الخبرة الأعلى جاهزية أكبر للتعديلات، والتكيفات، وجاهزية أقل لأولئك المعلمين الذين لديهم خبرات سلبية سابقة مقارنة بمن لا يمتلكون خبرة للعمل مع ذوي التوحد ولديهم خبرات إيجابية. وقد أبلغت النتائج عن فجوة في التدريب، والتأهيل؛ إذ يُظهر المعلمون الذين تلقوا تدريباً جاهزية أعلى مقارنة بمن لم يتلقوا تدريباً كافياً.

وباستخدام الأداة نفسها، استهدفت دراسة Rojo-Ramos et al (2020) (245) من طلاب المرحلة الجامعية الملتحقين ببرامج كليات التربية (إعداد المعلم)، وقد أظهرت النتائج قيماً إيجابية عالية في تصورات العينة على جميع الأبعاد الأربعة، ويعد بعد المشاركة المجتمعية الحاصل على القيم الأعلى بين تلك الأبعاد، وكان أقلها بعد المنهجية، وقد يُفسر ذلك بأن المتعلمين مازالوا في مرحلة اكتساب المعارف، وبشكل عام، جاءت النتائج إيجابية لأن هؤلاء المعلمين الطلاب مازالوا تحت التدريب، والتوجيه، وبالرغم من أن الدراسة أوصت بضرورة تكثيف التدريب لاحقاً فإنها دلالة جيدة، ومؤشر على النمو المهني المستقبلي في حال استمر أولئك الطلبة في التدريب، واكتساب الكفايات اللازمة، فيما لم تظهر أي فروق ذات دلالة بين الذكور، والإناث.



واستنتجت دراسة (Trivino-Amigo et al (2022) التي تكونت عينتها من (1089) معلماً ومعلمة، وجود مواقف إيجابية نحو الأبعاد الأربعة المحددة في إطار (CEFI-R) مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في الأبعاد والتنوع، والمنهجية والدعم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية عينة الدراسة ذكروا أن التدريب المستمر قد ساعدهم على تحسين كفاياتهم في التعليم الشامل، وأنهم على استعداد لحضور الدورات التدريبية لتطوير كفاياتهم التدريسية، وأدائهم المهني.

في السياق المحلي، أجرى العنزي (2022) دراسة استهدفت معلمي التربية الخاصة لمعرفة وجهة نظرهم حول أهمية الكفايات المهنية، والشخصية التي يجب أن يمتلكها معلمو التعليم العام للعمل في الفصول الشاملة، وبلغت عينة الدراسة (107) معلماً تفاوتت تخصصاتهم في التربية الخاصة، وقد طور الباحث استبانة من (60) فقرة توزعت على مجالين، المجال الأول الكفايات الشخصية الذي شمل أربعة أبعاد (الكفايات الإنسانية، والاجتماعية، الكفايات المتعلقة بالمعرفة، والمواقف، والاتجاهات، التطوير المستمر، والجاهزية، الكفايات المتعلقة بالشمولية، ودعم المشاركة) توزعت على (30) فقرة، فيما ضم المجال الثاني الكفايات المهنية، التي تحتوي على خمسة أبعاد (كفايات إعداد، وتنفيذ الخطط، والأنشطة، كفايات التقويم، كفايات تكييف المناهج، وبيئة الصف، كفايات تصميم الوسائل التعليمية، واختيار التقنيات المساعدة، كفايات طرق التدريس) عُبر عنها في (30) عبارة، وقد أسفرت النتائج عن أهمية جميع الكفايات بكافة أبعادها بدرجة (مهمة جداً)، وتعزى هذه النتيجة إلى وعي معلمي التربية الخاصة بالدور الذي يؤديه معلمو التعليم العام في الفصول الشاملة.

وأجرت (Nur Azizah et al (2024) دراسة نوعية طبقت فيها مقابلات عبر مجموعات التركيز شملت (28) معلماً ومعلمة من معلمي التعليم العام للمرحلة الابتدائية بإندونيسيا لاستكشاف الكفايات التدريسية التي يملكونها لدعم تعليم ذوي صعوبات التعلم، وركزت على الكفايات المعرفية، التي شملت: فهم الطلاب، تخطيط المناهج الدراسية، توفير بيئة تعلم داعمة، استخدام التقنية، طرق التدريس، التواصل، والتعاون، والتقييم، وممارسات التأمل لتحديد ما إذا كانت هناك حاجة للتحسين، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يطبقون استراتيجيات تعليمية مناسبة في بعض السياقات لا تتوافق غالباً مع المعايير المطلوبة إلا أنهم استخدموا مجموعة من التسهيلات، والتعديلات داخل فصول الدمج وارتبطت غالباً بدعم أشخاص آخرين مثل: مساعد المعلم، الزملاء وأولياء الأمور، من جانب آخر أعرب أولئك المعلمون عن شعورهم بالإحباط من تحصيل الطلاب المرتبط بإحساسهم بالعجز عن تلبية احتياجات الطلاب، وليس لأنهم يرفضون وجودهم في الصف.

وقد سعت الدراسة التي قام بها السرطاوي وقرقيش (2016) إلى معرفة تصورات معلمي التعليم العام لفاعليتهم الذاتية في تدريس ذوي صعوبات التعلم باستخدام مقياس (تصور معلمي التربية الخاصة



عن فاعليتهم الذاتية للعمل مع ذوي الإعاقة)، تم تطبيقه على عينة بلغت (337) من معلمي التعليم العام، و(61) معلماً من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وقد أشارت النتائج أن تصورات معلمي التعليم العام كانت سلبية إلى حدٍ ما؛ إذ اتقن هؤلاء المعلمون سبع مهارات فقط من أصل ثلاث وثلاثين مهارة؛ مما يدل على افتقار المعلمين إلى الأساليب المناسبة للعمل مع أولئك الطلبة بما يحقق لهم الشعور بالرضا عن قدرتهم على إنجاز المطلوب منهم كمعلمين، وقد تمثلت المهارات التي اتقنها المعلمون في مجالات إدارة الصف (مراعاة الفروق الفردية، تنظيم البيئة الصفية، وضبطها)، والتعاون (العمل بفعالية مع المهنيين ذوي العلاقة)، كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للخبرة التدريسية على الأبعاد: التكيف، والتعديل، والتعاون باتجاه ذوي الخبرة الأعلى (10-20 سنة). كما أبلغت النتائج عن فروق كبيرة ذات دلالة إحصائية باتجاه معلمي التربية الخاصة في فاعليتهم الذاتية في تعليم ذوي صعوبات التعلم. من جانب آخر كان لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير ودبلوم)، علاقة دالة مع مستوى الفاعلية الذاتية باتجاه معلمي التعليم العام؛ مما يعني أهمية التطوير المهني لهؤلاء المعلمين.

وقد استهدفت دراسة قامت بها العباد (2023) على (41) معلماً من معلمات التعليم العام في المرحلة الابتدائية لمعرفة وجهة نظرهن حول معوقات تطبيق التعليم، وقد أسفرت النتائج عن درجة عالية على جميع أنواع المعوقات، وكانت المعوقات المتعلقة بمعلمات التعليم العام في المرتبة الأخيرة رغم بقائها ضمن مستوى مرتفع، كما أظهرت الدراسة أنه: لا توجد فروق بين المعلمات وفقاً للمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل، وعدد الدورات)، وبالرغم من عدم وجود تأثير للتدريب فإن نتائج محور معوقات تتعلق بمعلمات التعليم العام أسفرت عن وجود حاجة عالية للتدريب.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الأدبيات التي بحثت في جاهزية معلمي التعليم العام؛ أن معظم أولئك المعلمين لا يمتلكون الكفايات اللازمة لاستيفاء متطلبات تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي (الشهري والحسيني، 2025). كما أشارت دراسة كلٍّ من باعثمان والسديري (2018)، والربيعان والمطيري (2024) إلى ندرة الدراسات العربية، والمحلية التي بحثت في إعداد معلمي التعليم العام، وجاهزيتهم للعمل وفق منظومة التعليم الشامل، بناءً على ما سبق، لاتزال هناك بعض الفجوات التي تحتاج المزيد من البحث، والدراسة؛ إذ أشارت العديد من الدراسات إلى أن التدريب سواءً كان مستمراً، أم أولياً يعد من العوامل المهمة التي تشكل المواقف لدى المعلمين، كما أن جودة ذلك التدريب قد أسهم في رفع مستوى كفاياتهم التدريسية، وفقاً لما تم ذكره، لا شك في ضرورة التدريب للمعلمين باعتباره مفتاح تحقيق الوصول لجميع الطلاب، بالإضافة إلى الكفايات المنهجية التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون في تأهيلهم للتدريس في فصول التعليم الشامل، في هذا



الصدد تشير (Nur Azizah, et al (2024) أن كفايات المعلمين تتغير بعد حصول المعلمين على التدريب، ومن الفجوات المهمة أيضاً، إدراك المعلمين أهمية الاستعانة بمعلمي صعوبات التعلم، وغيرهم ممن يقدمون لهم الاستشارة، والدعم في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أنه يجب أن تُعطى شبكات الدعم المجتمعي مع الجهات ذات الصلة بتعليم الطلاب الأهمية في الدراسة، والتقصي للتمكن من تقديم منظور شامل لجاهزية المعلم للعمل مع الطلاب كافة، وفي ضوء ما سبق، وما أشارت إليه الأدبيات من حاجة إلى سد فجوة معرفة متطلبات المعلمين نحو إعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أبعاد كفايات التدريس الأربعة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لمتغير نوع التدريب؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً للمتغيرات (النوع (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

- 1) تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل.
- 2) العلاقة الارتباطية بين أبعاد كفايات التدريس الأربعة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام؟
- 3) الفروق في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لمتغير نوع التدريب.
- 4) الفروق في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً للمتغيرات (النوع (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: بناءً على ما تم ذكره في الفجوة التي دعت إلى إجراء هذه الدراسة، فإن أهمية إجراءات تجلّي في ضرورة الاستجابة للتوجهات الحديثة في إعداد معلمي الفصول الشاملة، وإثراء الأدبيات محلياً، وعربياً في كفايات معلمي التعليم العام، وتطويرهم المهني.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها: ستفيد صانعي القرار في ميدان صعوبات التعلم، والتعليم الشامل من خلال معرفة ما يمتلكه المعلمون من كفايات تؤهلهم للعمل مع ذوي صعوبات التعلم ودفع الجهود لتجويد، وتوجيه مجالات التحسين التي هم بحاجة إلى تنميتها من أجل العمل بكفاءة مع أولئك الطلبة.

- كما تكمن أهمية الدراسة في اختبار موثوقية استبانة (CEFI-R) التي يتم تطبيقها لأول مرة في سياق التعليم الشامل، والتعليم بشكل عام في البحوث العربية، فقد أشارت نتائج الدراسات التي استخدمت الاستبانة بلغتها الأصلية (الإنجليزية) أنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وموثوقية عالية، كما أثبتت صلاحيتها للتطبيق محلياً حيث تم تفصيل ذلك في قسم المنهجية.

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بموضوعها الذي يتمثل في دراسة تصورات المعلمين نحو (أ) مفهوم التنوع، (ب) تكييف المناهج التعليمية، وأساليب التدريس، والتقييم، (ج) مصادر الدعم، (ج) المشاركة المجتمعية وفقاً لعددٍ من المتغيرات ذات التأثير، وبحدودها البشرية على معلمي، ومعلمات التعليم العام، وبحدودها الزمنية من العام الدراسي 1446-1447هـ، فيما اقتصر حدودها المكانية على المدارس التي تضم الفصول الشاملة التي يلتحق بها ذوو صعوبات التعلم، التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

التعريفات الإجرائية ومصطلحات الدراسة:

الكفايات:

يعرفها العنزي (2022) بأنها: "مجموعة الخبرات، والاتجاهات، والمهارات، والمعارف التي يجب أن يمتلكها المعلم، ويمارسها في الموقف التعليمي لتحقيق أهداف العملية التعليمية (ص. 392).

التعريف الإجرائي هي: مجموعة المعتقدات والمعارف والمهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها معلم التعليم العام والتي تمكنه من العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الشاملة، والتي تظهر في أدائه وسلوكه المهني، أثناء تعامله معهم.

معلمو التعليم العام:

وفقاً لتعريف (Alnahdi (2014 يشير هذا المصطلح إلى: "المعلمين المتخصصين في مواد عامة غير التربية الخاصة، والذين يعملون في مدارس تضم برامج التربية الخاصة" (ص. 83) كما يعرف



Gonzela-Gil et al (2019) معلم التعليم الشامل بأنه: "المعلم الذي يعتبر التنوع سمة إيجابية تؤثر التعليم ومن ثم يُكَيَّف أساليب التدريس وفقاً لخصائص كل طالب، ويقدم الدعم لجميع احتياجاته، ويتم ذلك بمشاركة، وتعاون جميع الجهات المعنية" (ص. 231)

التعريف الإجرائي: جميع المعلمين العاملين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ولديهم مؤهل درجة البكالوريوس على الأقل في أي تخصص عام، ويعملون في مدارس ملحقاً بها الفصول الشاملة، التي تضم طلاباً من ذوي صعوبات التعلم.

الفصول الشاملة:

هي: "بيئات تعليمية يدرّس فيها جميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو الإعاقة، والاحتياجات التعليمية الخاصة داخل الفصول العادية مع أقرانهم، مع تهيئة البيئة التعليمية، وتوفير التسهيلات، والدعم المناسبين بما يضمن المشاركة الكاملة، والتعلم الفاعل لجميع المتعلمين" (UNICEF, n.d, p....).

التعريف الإجرائي: هي: الفصول التي يتم فيها تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع زملائهم من الطلاب العاديين في مدارس التعليم العام بغض النظر عن نوع إعاقة الطالب، أو درجتها وتتبع نظام التعليم الشامل الذي يقر حق جميع الطلاب في التعليم في البيئات الأقل تقييداً.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المستهدفة في الدراسة دون التطرق إلى أسبابها، أو ما ينتج عنها، وذلك عن طريق استجواب عينة ممثلة من مجتمع الدراسة (العساف، 2013). ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام استبانة تم تقنيها بهدف تطبيق هذه الدراسة، فقد ذكر (Cohen et al, 2011) أن الاستبانة الوصفية تصف البيانات المتعلقة بالمتغيرات محل الدراسة، وتعد أداة مفيدة للباحثين لجمع المعلومات المتعلقة بالاتجاهات، والمعتقدات، والتصورات، والتفضيلات، والسلوكيات، والخبرات سواء في الماضي، أم الحاضر، كما أنه يتميز بإمكانية تعميم النتائج وشموليتها ضمن معايير محددة وتحديد مستوى الثقة في مجموعة النتائج ذات العلاقة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي، ومعلمات التعليم العام في المدارس الملحق بها فصول التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية للعام 1446- 1447هـ، يذكر الضحيان (2012) - وفقاً لأسس تحديد حجم العينة في المجتمعات الكبيرة - أن جميع المعادلات لا يمكن أن تولد أكثر من 384-385 مفردة، وعليه فإن الحد الأدنى لحجم العينة 384 عند مستوى ثقة 95% وهامش خطأ 5%. ولتمثيل هذا المجتمع، فقد استخدمت الدراسة الحالية أسلوب العينة الطبقية المتاحة (stratified convenience) لجمع البيانات من معلمي، ومعلمات التعليم العام، تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى خمس طبقات، وفقاً لإدارات التعليم

المركزية للمناطق الجغرافية في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار المشاركين المتاحين من كل طبقة من خلال الاستجابة للاستبانة الالكترونية بهدف ضمان تمثيل مناسب لمختلف المناطق الجغرافية. كما تم الأخذ في الاعتبار تفاوت أعداد المعلمين من منطقة لأخرى لذلك فهي الطريقة الأنسب لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عددها (359) معلماً ومعلمة، والتي يصف خصائصها الجدول (1).

الجدول 1

خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	161	44.8%
	أنثى	198	55.2%
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	286	79.7%
	ماجستير	67	18.7%
	دكتوراه	6	1.7%
عدد سنوات الخبرة	من خمس سنوات فأقل	60	16.7%
	من (6) إلى (10) سنوات	79	22%
	من (11) إلى (15) سنة	59	16.4%
	أكثر من 15 سنة	161	44.8%
حضور دورات تدريبية في	نعم	200	55.7%
	لا	159	44.3%
صعوبات التعلم	نعم	61	17%
	لا	298	83%
الحصول على دبلوم في صعوبات التعلم	نعم	61	17%
	لا	298	83%
نوع التدريب	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	148	41.2%
	دبلوم في صعوبات التعلم	9	2.5%
	دورات تدريبية + دبلوم	52	14.5%
	لا ينطبق	150	41.8%
المنطقة الجغرافية للمدرسة	الوسطى	157	43.7%
	الشمالية	83	23.1%
	الشرقية	31	8.6%
	الغربية	50	13.9%
	الجنوبية	38	10.6%

وفقاً للبيانات أعلاه فإن المعلمات مثلن النسبة الأعلى (55.2%) في حين مثل المعلمون (44.8%)، وأن غالبية العينة المدروسة يحملون مؤهل (بكالوريوس) بما نسبته (79.7%)، وأما الحاصلين على (الدكتوراه)



فكانوا الفئة الأقل إذ شكلوا فقط (1.7%)، كما أظهرت نتائج الجدول أعلاه تنوعاً في مستويات الخبرة التدريسية لعينة الدراسة، وكانت النسبة الأعلى لمن تزيد سنوات خبرتهم عن (15) سنة بنسبة (44.8%)، أما من تتراوح سنوات خبرتهم بين (11-15) سنة فكانوا الفئة الأقل بنسبة تمثيل (16.4%)، وأفاد (55.7%) من المشاركين إلى أنهم سبق لهم الالتحاق ببرامج تدريبية في صعوبات التعلم، بينما أشار غالبية المشاركين أنهم لم يحصلوا على دبلوم في صعوبات التعلم، وقد شكلوا نسبة (83%)، وتعكس خصائص العينة أن أكثر أنواع التدريب انتشاراً كانت الدورات التدريبية في صعوبات التعلم بنسبة (41.2%) بينما تمثل نسبة الحاصلين على دبلوم ودورات تدريبية معاً (14.5%)، وجاء الحاصلون على الدبلوم في صعوبات التعلم في المرتبة الأقل (2.5%). وتؤكد هذه النتيجة على أن الدورات التدريبية القصيرة تمثل الوسيلة الأكثر شيوعاً للتأهيل، والتطوير المهني مقارنة بالدبلومات المتخصصة، وأخيراً وجد أن النسبة الأعلى من المشاركين تقع مدارسهم في المنطقة (الوسطى) بنسبة (43.7%)، أما من تقع مدارسهم ضمن المنطقة الشرقية فكانوا الفئة الأقل إذ لم يشكلوا سوى نسبة (8.6%) من مجمل العينة المدروسة.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات في تصورات معلمي التعلم العام نحو إعدادهم للتدريس في فصول التعليم الشامل تبنت الباحثة استبانة (2019) Questionnaire for The Evaluation of Teachers Training for Inclusion (CEFI-R)

إذ قامت بتكييفه (لغوياً) على البيئة العربية والسعودية تحديداً، إذ لا توجد دارسة عربية - على حد علم الباحثة - قد استخدمت هذه الأداة في سياق التعليم الشامل، أو أي سياقات أخرى في التعليم، والجدير بالذكر أنه تم تبني الاستبانة بنسختها النهائية التي تم تطويرها بواسطة (Gonzala-Gil et al 2019) كنسخة منقحة من أداة CEFI-R الأصلية للباحثين أنفسهم بهدف تقديم أداة أكثر إيجازاً وقوة من الناحية السيكمترية إذ تُعد إطاراً شاملاً لتحديد المجالات التي يُعبر فيها المعلمون عن احتياجاتهم إلى مزيد من الإعداد لتلبية الاحتياجات في الفصول الشاملة، وقد طورت هذه الأداة لمعالجة القصور في الأدوات السابقة التي غالباً ما تركز - بشكل ضيق جداً - على الطلاب ذوي الإعاقة، أو تفتقر إلى التعميم، كما تمت مراجعة الأدبيات التي تبنت هذه الأداة في سياقات دولية مختلفة حتى هذا العام (2026)؛ ولأن ترجمة أدوات البحث - وخصوصاً الاستبانات - من لغة إلى أخرى كالعربية قد يؤدي إلى بعض المشاكل الناجمة من اختلاف الثقافات (Khalaila, 2013) تبرز ضرورة استخدام تقنيات تساعد على تجنب أي خطأ في ترجمة أداة الدراسة مثل الترجمة العكسية Double translation.

وتعرف بأنها: إجراء مهم لاختبار موثوقية الأداة إذا كانت بلغة تختلف عن لغة عينة البحث تتضمن خطوات منهجية، وعلمية تساعد الباحث على التأكد من جودة الترجمة، وأن النسخة المترجمة تحمل المعنى



والهدف نفسه (Chua, 2016 ; Beaton et al., 2000)، وبعد التأكد من ملاءمة فقرات الاستبانة للبيئة العربية قامت الباحثة بالترجمة العكسية، التي تمثلت في ترجمتها بواسطة الباحثة إلى اللغة العربية، ثم تقديمها لمتخصصين اثنين (2) خبيرين في التربية الخاصة، وسياقات التعليم الشامل ولديهم مهارة عالية في اللغة الإنجليزية، وقد قاما بإعادة كتابة العبارات باللغة الإنجليزية، ثم تمت المقارنة بواسطة الباحثة مع النسخة الأصلية، وتنقيحها إن استدعت الحاجة لذلك، تم التأكد من صحة ترجمة العبارات، ومطابقتها للمعنى المراد في نسخة الاستبانة بلغتها الأصلية.

ولتطبيق هذه الدراسة، تم تصميم استبانة إلكترونية مكونة من ثلاثة أقسام، القسم الأول يحتوي على مقدمة تعريفية عن الاستبانة والهدف منه..... وحقوق المشاركين، وفقاً لأخلاقيات البحث التي استندت عليها الباحثة من الجهة الأكاديمية التي تنتمي إليها، ثم يأتي القسم الثاني الذي يضم البيانات الأولية ومتغيرات الدراسة الديموغرافية (النوع (ذكور، إناث)، سنوات الخبرة، نوع التدريب)، إذ اقترح (2019) Gonzela-Gil et al الدراسات التي ستبنى الأداة، توسيع عينة المعلمين جغرافياً، ودراسة أثر متغيرات ديموغرافية مثل: النوع، وسنوات الخبرة، والتدريب وذلك بهدف تحديد الثغرات الرئيسة التي تعوق تطوير تدريب المعلمين، أما القسم الثالث والأساسي فهو استبانة CEFI-R وتضم أربعة أبعاد رئيسة، ويطلق على هذه الأبعاد - في بعض الدراسات التي تبنت هذا الاستبانة - Teaching competencies الكفايات التدريسية (Marcos-Rivero et al., 2026؛ Arias-Pastor, et al., 2026؛ Basister et al., 2025؛ Rojo-Ramos et al., 2020؛ Gonzela-Gil et al., 2019).

ويتضمن البعد الأول (Conception of Diversity) مفهوم التنوع، تصورات المعلم عن مفهوم التنوع وكيفية التفكير في تعليم الطلاب، والسياسة التعليمية المتعلقة بالتنوع التي يتبناها المعلم للحكم واتخاذ القرارات، ويتضمن هذا البعد خمس عبارات، فيما يقيس البعد الثاني (Methodology) المنهجية، ما إذا كان المعلمون يرون أنفسهم قادرين على تصميم، وتكييف المنهجيات التعليمية، وأساليب التدريس، وممارسات التقييم لمراعاة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويضم خمس عبارات، أما البعد الثالث (Support) الدعم، فيحتوي على تقييم وجهات نظر المعلمين حول أفضل السبل لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بما في ذلك التعاون بين المعلمين، ودور معلمي الدعم، وتوزيعهم داخل فصول التعليم الشامل، وأين يقدم هذا الدعم، و يضم ثلاث عبارات، أخيراً يضم البعد الرابع (Community Participation) المشاركة المجتمعية، أربع عبارات تهدف إلى تقييم مدى مشاركة الجهات المعنية ذات العلاقة بالعملية التعليمية مثل: المكتبات، الجمعيات التخصصية وما إلى ذلك ويعبر هذا البعد عن خلق ثقافات شاملة تؤمن بالتنوع وتوفر له جميع سبل الدعم والتعاون. وقد تم اختيار مقياس ليكرت Likert ليكرت الخماسي



لتصنيف استجابات المعلمين (5 = موافق بشدة، 4 = موافق، 3 = موافق إلى حد ما، 2 = غير موافق، 1 = غير موافق إطلاقاً).

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التحقق من توفر مؤشر الصدق الظاهري للاستبانة بعد تحكيم مُحَكِّمِينَ¹ من الخبراء في صعوبات التعلم، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة - غير مشمولين بعينتها الأساسية - بلغ عددها (100) معلم ومعلمة لغرض التحقق من الاتساق الداخلي بحساب مصفوفة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية له، وبين الفقرات، والأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson-r)، وفقاً للجدول (2) فإن جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين الفقرات المكونة للاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، وبين الفقرات، والأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ ؛ وقد امتدت معاملات الارتباط ما بين (0.418) في حدها الأدنى، و(0.930) في حدها الأعلى، وهو ما يعكس اتساقاً داخلياً للاستبانة، وأنها صادقة بنائياً، وصالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

الجدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال والدرجة الكلية للاستبانة CEFI-R

م	البعد/ الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
	البُعد الأول (مفهوم التنوع)	-	**0.901
1	أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم	**0.724	**0.601
2	وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصّة الدراسية ولا يؤثرون سلبياً على تعلم زملائهم.	**0.514	**0.487
3	ينبغي إلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية حتى في حال عدم جاهزية معلمي التعليم العام	**0.820	**0.756
4	يستطيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم متابعة المنهج الدراسي اليومي	**0.785	**0.703

¹ تقدم الباحثة **بخالص** الشكر لكل من د. هدى مطلق العنزي، دكتوراه في صعوبات التعلم، و د. نورة بنت صالح بن غشيان، دكتوراه في صعوبات التعلم، من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن **لإسهاماتها الفاعلة** في تحكيم أداة الدراسة.

م	البعد/ الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
5	لا أشعر بالقلق من زيادة عبء عملي عند وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم في صفّي.	**0.853	**0.783
	البُعد الثاني (المنهجية وأساليب التدريس)	-	**0.910
1	أعرف كيف أدرس كل طالب بأسلوب يتناسب مع احتياجاته الفردية	**0.885	**0.845
2	أمتلك القدرة على تصميم وحدات ودروس تعليمية تراعي تنوع الطلاب	**0.892	**0.823
3	أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب	**0.744	**0.735
4	أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلبي احتياجات جميع الطلاب	**0.565	**0.418
5	أستطيع تكييف أساليب التواصل الخاصة بما يضمن مشاركة جميع الطلاب بفاعلية داخل الصف	**0.865	**0.764
	البُعد الثالث (مصادر الدعم)	-	**0.922
1	اعتقد أن أفضل طريقة لتقديم الدعم للطلاب هي تقديم المساعدة من معلم صعوبات التعلم داخل الصف بدلاً من تقديمها في غرفة المصادر	**0.845	**0.766
2	يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف.	**0.801	**0.734
3	أرى أن المكان المناسب لمعلم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم.	**0.838	**0.790
	البُعد الرابع (المشاركة المجتمعية)	-	**0.930
1	ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية بمشاركة جميع الأطراف (معلمي التعليم العام، الوالدين، معلم صعوبات التعلم والطلاب أنفسهم).	**0.743	**0.668
2	يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين المعلمين والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية.	**0.831	**0.726
3	ينبغي على مدير المدرسة تعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية.	**0.770	**0.788



م	البعد/ الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
4	يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع مثل المكتبات والخدمات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية.	**0.657	**0.622

التحقق من ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، فكانت معاملات الثبات على النحو المبين في الجدول (3) إذ يتضح أن قيم مؤشرات الثبات لأبعاد الاستبانة امتدت ما بين (0.74 – 0.85)، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.94)، وجميعها مؤشرات ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة، إذ إن جميع القيم تزيد عن الحد الأدنى المقبول للثبات ($\alpha \geq 0.60$)، مما يعطي مؤشراً جيداً لملاءمة CEFI-R لهذه الدراسة.

الجدول (3)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

ترتيب البعد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعد الأول	فهم المعلمين للتنوع	5	0.80
البُعد الثاني	المنهجية وأساليب التدريس	5	0.85
البُعد الثالث	مصادر الدعم	3	0.77
البُعد الرابع	المشاركة المجتمعية	4	0.74
الثبات العام للاستبانة		17	0.94

الأساليب الإحصائية:

عُولجت بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistic) الإصدار (27)، واستخرجت النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، التكرارات والنسب المئوية (frequencies and percentages)، اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent- samples T test)، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، اختبار (LSD) للمقارنات البُعدية. وفُسرَت المتوسطات الحسابية بالاستعانة بمقياس ليكرت المُفسّر للمتوسط الحسابي كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (4):

مقياس التقدير الخماسي لتفسير المتوسط الحسابي

الاستجابات	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
الوزن	1	2	3	4	5
فئة المتوسط الحسابي	من 1 إلى أقل	من 1.80 إلى أقل	من 2.60 إلى أقل	من 3.40 إلى أقل	من 4.20 إلى 5.00
التصنيف	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول، ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: "ما تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس

الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل؟"

وقد تمت الإجابة عن السؤال الأول على اتجاهين كما يأتي:

1. الدراسة الإجمالية لاستجابات عينة الدراسة عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لأبعاد (CEFI-R) بشكل مجمل، كما تم ترتيب الأبعاد وفقاً للمتوسط الحسابي لكل منها كما يظهر في جدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الشاملة

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
فهم المعلمين للتنوع	3.82	0.835	مرتفعة	1
المشاركة المجتمعية	3.82	0.866	مرتفعة	2
المنهجية وأساليب التدريس	3.63	0.880	مرتفعة	3
مصادر الدعم	3.39	1.03	متوسطة	4
المتوسط الحسابي العام=3.69		الانحراف المعياري=0.663		
الدرجة الكلية	التقدير العام لدرجة الموافقة (مرتفعة)			

تُظهر نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام (الإجمالي) لتصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل بلغ (3.69 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.663)، ومقارنة بالمحكات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة، يتضح أن



تقديرات هؤلاء المعلمين لمستوى استعدادهم للتدريس في الفصول الشاملة جاءت إجمالاً بدرجة مرتفعة، إذ وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة الموافقة (المرتفعة)، التي يمتد مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20)، وعند ترتيب أبعاد الاستبانة وفقاً للمتوسط الحسابي لكل منها تبين أن المتوسطات الحسابية امتدت بين (3.39-3.82) من أصل (5.00) درجات، إذ كان أعلاها لبُعد (فهم المعلمين للتنوع) بمتوسط حسابي قدره (3.82 من 5.00) وانحراف معياري مقداره (0.835) وبدرجة (مرتفعة)، بينما كان أدناها لبُعد (مصادر الدعم) بمتوسط حسابي قدره (3.39 من 5.00) وانحراف معياري مقداره (1.03) وبدرجة (متوسطة). وقد تعكس هذه النتيجة التركيز الذي توليه برامج التطوير المهني لمفاهيم الدمج، والتنوع أكثر من تركيزها على مهارات العمل الجماعي، والتعاون. تشير العباد (2023) إلى أن من معوقات التعليم الشامل ضعف التعاون بين الأطراف الداعمة للعملية التعليمية، وبالرغم من أن هذه النتيجة؛ فإنها تتفق مع دراسة (2026) Marcos-Rivero et al إذ جاء مفهوم التنوع مرتفعاً بانحراف معياري قدره (1.07) ومتوسط (3.3) وهي أعلى من نتيجة الدراسة الحالية إلا أنها تختلف في كونها جاءت في المرتبة الثانية في تلك الدراسة، كما تختلف عن نتائج الدراسات Marcos-Rivero et al (2026)، ودراسة Arias-Pastor et al (2026)، ودراسة (2022) Trivino-Amigo et al ، ودراسة Rojo-Ramos et al (2022) التي اتفقت على أن (المشاركة المجتمعية) جاءت في المرتبة الأولى، كما اختلفت أيضاً في المرتبة الأخيرة، إذ كانت لصالح مفهوم التنوع في دراسة Arias-Pastor et al ، ومصادر الدعم في (2022) Trivino-Amigo et al ، والمنهجية في دراسة Marcos-Rivero et al (2022) ، ودراسة (2022) Rojo-Ramos et al.

2. الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد الاستبانة: أولاً: فهم المعلمين للتنوع:

وفقاً للنتائج في الجدول (6)، جاءت تقديرات المعلمين لمستوى فهمهم للتنوع إجمالاً بدرجة (مرتفعة) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة في هذا البعد (3.82 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.835)؛ ممّا يعني - وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المُفسّر للمتوسط الحسابي - أن هناك درجة موافقة (مرتفعة) من قِبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة في هذا البُعد، إذ وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة الموافقة (المرتفعة)، التي يمتد مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20). وقد جاءت جميع فقراته الخمس بدرجة موافقة (مرتفعة) وفق المحكات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة، إذ امتدت المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.49 – 4.00) درجة من أصل (5.00) درجات، وقد كان أعلى متوسط حسابي للعبارة (وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصة الدراسية، ولا يؤثر على سلبياً على تعلم زملائهم)، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.00 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.962) واحتلت بذلك المرتبة الأولى وبدرجة موافقة (مرتفعة) بين الفقرات التي تُمثل هذا

البُعد. وتوافق دراسة كل من (2026) Arias-Pastor et al (2020) Rojo-Ramos et al هذه النتيجة. بينما كانت العبارة (أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم)، هي الأدنى فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.49 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.16)، واحتلت بذلك المرتبة الخامسة، والأخيرة وبدرجة موافقة (مرتفعة)، وبذلك تكون نتيجة (2026) Arias-Pastor et al مخالفة لها إذ جاءت في المرتبة الثانية، وفي دراسة (2020) Rojo-Ramos et al جاءت في المرتبة الأولى تكراراً، وهذا لا يعني عدم اتساق النتائج إذ تشير الدراسة الحالية إلى درجة مرتفعة للعبارة، وإن جاءت في ترتيبها الأخير. ويمكن تفسير هذه النتيجة بامتلاك المعلمين معتقداتٍ إيجابية ووعياً بالفروق الفردية بين الطلبة وإدراكهم أن الاختلاف في قدرات هؤلاء الطلبة لا يعوق تعلمهم، بل هو سمة يدركها أولئك المعلمون داخل فصول التعليم الشامل.

الجدول 6

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد

مفهوم التنوع

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقاً				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
1	5	أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم	85	23.7	95	26.5	110	30.6	49	13.6	20	5.6	3.49	1.16	مرتفعة
2	1	وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصص الدراسية ولا يؤثر على تعلم زملائهم	126	35.1	139	38.7	67	18.7	21	5.8	6	1.7	4.00	0.962	مرتفعة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقًا	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة			
3	3	ينبغي إلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية حتى في حال عدم جاهزية معلمي التعليم العام	139	38.7	101	28.1	77	21.4	28	7.8	14	3.9	3.90	1.12	مرتفعة
4	4	يسـتطيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم متابعة المنهج الدراسي اليومي	126	35.1	105	29.2	80	22.3	23	6.4	25	7	3.79	1.19	مرتفعة
5	2	لا أشعر بالقلق من زيادة عبء عملي عند وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم في صفي	130	36.2	128	35.7	59	16.4	31	8.6	11	3.1	3.93	1.07	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للبُعد			الانحراف المعياري للبُعد										التَّقدير العام لدرجة الموافقة		
3.82			0.835										مرتفعة		

ثانياً: المنهجية وأساليب التدريس:

جاءت تقديرات المعلمين لمستوى إدراكهم للكفايات المنهجية والتدريسية بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة) كما تظهر في الجدول (7)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت البُعد الثاني (3.63 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.880)؛ ممّا يعني درجة موافقة (مرتفعة) من قِبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا البُعد إجمالاً؛ إذ وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة

الموافقة (المرتفعة)، التي يمتدُّ مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20). امتدت المتوسطات الحسابية للفقرات الخمس ما بين (3.33–3.98) درجة من أصل (5.00) درجات، أي وزعت بين درجات موافقة تراوحت بين (المتوسطة) و(المرتفعة).

وقد أسفرت النتائج عن أعلى متوسط حساب للعبارة (أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلي احتياجات جميع الطلاب)، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.98 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.05) واحتلت بذلك المرتبة الأولى وبدرجة موافقة (مرتفعة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بامتلاك المعلمين ثقة عالية بقدرتهم على توظيف المواد التدريسية وإجراء التعديلات المناسبة بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ويُعزى ذلك إلى تراكم الخبرات لدى هؤلاء المعلمين وتنوع المواقف التدريسية في فصول التعليم الشامل، كما تعكس - أيضاً - وعيهم بأهمية توفير بدائل متنوعة للمحتوى والمهام التعليمية بما يتيح للطلبة فرصاً متكافئة للمشاركة والتعلم. وتأتي نتيجة دراسة (Arias-Pastor et al 2026) موافقة لهذه النتيجة، كذلك دراسة (Nur Azizah et al 2024) التي أشارت إلى أن المعلمين يكتفون الاستراتيجيات التدريسية، والمنهجية.

بينما عبرت العبارة (أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب) عن أدنى متوسط حسابي فقد بلغ (3.33 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.15) وتقع بذلك في المرتبة الخامسة، والأخيرة وبدرجة موافقة (متوسطة)، تدعم دراسة السرطاوي وقرقايش (2016) هذه النتيجة إذ كانت كفايات المعلمين في أساليب التقييم هي الأدنى، ودراسة الشهري والحسيني (2025) التي كانت فيها درجة الكفايات التقييمية منخفضة، بينما تخالفها دراسة (Nur Azizah et al 2024)، التي وجدت أنها من الكفايات الأعلى، تفسر الباحثة ذلك بأن البرامج الأكاديمية في الجامعات تفتقر إلى الإعداد المتخصص في مجال التقييم، كما يمكن ربط ذلك بما ظهر في هذه الدراسة من ضعف التعاون بين هؤلاء المعلمين، والمتخصصين وهذا - بلا شك - يؤثر في استفادتهم من الخبرات في مثل هذه الجوانب.

الجدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد المنهجية

رقم الفقرة	النسبة المئوية	الفقرات	الاستجابات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً			
1	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
2	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
3	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
4	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
5	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
6	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
7	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
8	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
9	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
10	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
11	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
12	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
13	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
14	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
15	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
16	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
17	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
18	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
19	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
20	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
21	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
22	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
23	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
24	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
25	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
26	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
27	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
28	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
29	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
30	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
31	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
32	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
33	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
34	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
35	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
36	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
37	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
38	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
39	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
40	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
41	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
42	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
43	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
44	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
45	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
46	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
47	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
48	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
49	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة
50	3	أعرف كيف	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	1.12	3.60	مرتفعة



رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق إطلاقاً				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
		أدرس كل طالب بأسلوب يتناسب مع احتياجاته الفردية	72	20.1	122	34	93	25.9	46	12.8	26	7.2	3.47	1.16	مرتفعة
2	4	امتلك القدرة على تصميم وحدات ودروس تعليمية تراعي تنوع الطلاب	72	20.1	122	34	93	25.9	46	12.8	26	7.2	3.47	1.16	مرتفعة
3	5	أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب	60	16.7	110	30.6	101	28.1	63	17.5	25	7	3.33	1.15	متوسطة
4	1	أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلي احتياجات جميع الطلاب	139	38.7	119	33.1	66	18.4	25	7	10	2.8	3.98	1.05	مرتفعة
5	2	أستطيع تكييف أساليب التواصل الخاصة بما يضمن مشاركة	98	27.3	136	37.9	86	24	25	7	14	3.9	3.78	1.05	مرتفعة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق			
			تكرار	نسبة تكرار	نسبة تكرار	نسبة تكرار			
		جميع الطلاب							
		بفاعلية داخل الصف							
		المتوسط الحسابي العام للبعد	3.63				0.880		التقدير العام لدرجة الموافقة مرتفعة

ثالثاً: مصادر الدعم:

وفقاً للجدول (8) فقد جاءت تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لمستوى إدراكهم لأنظمة الدعم المقدمة في الفصول الشاملة بدرجة (متوسطة) إجمالاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم 3.39 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.03). ممّا يعني - وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المفسّر للمتوسط الحسابي - أن هناك درجة موافقة (متوسطة) من قبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا البعد إجمالاً، التي يمتدّ مداها من (2.60 إلى أقل من 3.40). وقد امتدت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (3.13 – 3.77) درجة من أصل (5.00) درجات، أي وزعت بين درجات موافقة تراوحت بين (المتوسطة) و(المرتفعة) وفقاً للمحكّات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة، وقد احتلت العبارة (أرى أن المكان المناسب لمعلم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم)، الأعلى في هذا البعد وبدرجة موافقة (مرتفعة) إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.77 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.10). ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك المعلمين لأهمية تقديم الدعم التعليمي في إطار تعاوني بين معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم بدلاً من نقل الطالب لغرفة المصادر وتلقيه التعليم الفردي، وفي المقابل، فإن حصول أنظمة الدعم على درجة متوسطة قد يُشير إلى القبول النظري لدور معلم صعوبات التعلم أثناء الحصة الدراسية في الصف، الذي قد تصاحبه بعض الصعوبات في التعاون، التي قد تُعزى إلى عدم وضوح آليته لدى المعلمين فيما يتعلق بتوزيع الأدوار وتوفير الخدمات الداعمة لتطبيق التعليم الشامل بفاعلية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Rojo-Ramos et al (2020). في حين جاءت العبارة: (يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف) في الترتيب الثالث، والأخير، وبدرجة موافقة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.13 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.36)، وهي ما توصلت إليه أيضاً دراسة (Rojo-Ramos et al (2020). في سياق مشابه، واختلفت دراسة الشهري والحسيني (2025) في أن



درجة الاتفاق منخفضة، فيما يتعلق بإدراك معلمي التعليم العام لدور معلمي صعوبات التعلم والعمل معهم. بناءً على ما سبق، عبر المعلمون في دراسة (Nur Azizah et al (2024 عن حاجتهم إلى التعاون مع الزملاء لمعرفة احتياجات الطلاب، كما توصي دراسة (Trivino-Amigo et al (2023 بأن تتجاوز برامج إعداد المعلمين المهارات التقليدية، وتركز على تطوير مهارات التعاون، والعمل الجماعي. وترى الباحثة أهمية التمكين في هذا البعد إذ يُعد تبادل الخبرات، والدعم من المختصين من أبرز مصادر تنمية مهارات وخبرات معلمي التعليم العام، وهذا ما عبر عنه معلمو التعليم العام في دراسة السلطان وآخرين (2024) أي حاجتهم إلى برامج تدريبية في مهارات العمل ضمن الفريق.

الجدول 8

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد

مصادر الدعم

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة			
		اعتقد أن أفضل طريقة لتقديم الدعم للطلاب هي تقديم المساعدة	71	19.8	87	24.2	107	29.8	55	15.3	39	10.9	3.27	1.25	متوسطة
1	2	من معلم صعوبات التعلم داخل الصف بدلاً من تقديمها في غرفة المصادر. يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف.													
2	3		78	21.7	67	18.7	94	26.2	65	18.1	55	15.3	3.13	1.36	متوسطة

رقم الفترة	ترتيب الفترة	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة					
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقًا								
			تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة								
3	1	أرى أن المكان المناسب لمعلم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم.	114	31.8	106	29.5	93	25.9	34	9.5	12	3.3	3.77	1.10	مرتفعة
		المتوسط الحسابي العام للْبُعْد	التقدير العام لدرجة الموافقة												
		3.39	متوسطة												
			1.03												

رابعاً: المشاركة المجتمعية:

جاءت تقديرات المعلمين لمستوى إدراكهم للمشاركة المجتمعية في الفصول الشاملة كما في الجدول (9) بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت هذا البعد (3.82 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.866)؛ ممّا يعني - وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المفسر للمتوسط الحسابي - أن هناك درجة موافقة (مرتفعة) على جميع الفقرات الأربع إجمالاً. وقد جاءت العبارة: (يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع مثل: المكتبات، والخدمات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (مرتفعة) وقد بلغ متوسطها الحسابي (4.09 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.11)، في المقابل جاءت الفقرة: (ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية بمشاركة جميع الأطراف (معلمي التعليم العام، والوالدين، معلم صعوبات التعلم، والطلاب أنفسهم) في المرتبة الأخيرة، وبدرجة موافقة (مرتفعة) إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.64 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.12)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك المعلمين أهمية الاستفادة من مؤسسات المجتمع في دعم العملية التعليمية وتلبية الاحتياجات المتنوعة لدى الطلاب، كما يمكن تفسير حصول العبارة (ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية) على المرتبة الأخيرة بأنه على الرغم من تأييد المعلمين للمشاركة المجتمعية فإن المشاريع التعليمية قد تتطلب إجراءات تنظيمية وتنسيق، سيما مع الوالدين والجهات ذات العلاقة، وهو ما قد يعكس محدودية مشاركة المعلمين واقتصار أدوارهم على تنفيذ المشاريع داخل المدرسة، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (Rojo-Ramos et al (2020 إذ جاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى، بينما عبارة: (يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع) جاءت في الترتيب الأخير من حيث الموافقة. بصورة عامة، يفسر (2023)



Trivino-Amigo et al ارتفاع عبارات هذا البعد؛ بأن الطلاب في المراحل الابتدائية يعتمدون على الوالدين، والأسرة ويتطلب ذلك تواصلًا مكثفًا مع المدرسة، والمعلمين مقارنة ببقية المراحل.

الجدول 9

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لفقرات بُعد

مفهوم المشاركة المجتمعية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة					
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقًا								
			تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة							
1	4	ينبغي مراجعة المشاريع التعليمية بمشاركة جميع الأطراف (معلمي التعليم العام، الوالدين، معلم صعوبات التعلم والطالب أنفسهم). يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين المعلمين والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية ينبغي على مدير المدرسة تعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية. يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد	92	25.6	119	33.1	95	26.5	34	9.5	19	5.3	3.64	1.12	مرتفعة
2	3		116	32.3	105	29.2	66	18.4	47	13.1	25	7	3.67	1.25	مرتفعة
3	2		128	35.7	116	32.3	73	20.3	26	7.2	16	4.5	3.87	1.11	مرتفعة
4	1		175	48.7	90	25.1	59	16.4	21	5.8	14	3.9	4.09	1.11	مرتفعة

رقم الفرقة	توزيع الفرقة	الفقرات	الاستجابات				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق			
			تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة	تكرار نسبة			
		المجتمع مثل							
		المكتبات							
		والخدمات							
		الاجتماعية ذات							
		العلاقة بالعملية							
		التعليمية							
		المتوسط الحسابي العام للبعد	3.82				الانحراف المعياري للبعد	0.866	التقدير العام لدرجة الموافقة
								مرتفعة	

عرض نتيجة السؤال الثاني، ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أبعاد كفايات التدريس الأربعة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام؟،

تم التحقق من إجابة هذا السؤال، المتعلق بتحديد ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين أبعاد الكفايات الأربعة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson-r)؛ للكشف عن قوة واتجاه العلاقة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (10).

الجدول 10

معاملات الارتباط بين أبعاد CEFT-R الأربعة

المتغيرات	فهم المعلمين للتنوع	المنهجية وأساليب التدريس	مصادر الدعم	المشاركة المجتمعية
فهم المعلمين للتنوع	-			
المنهجية وأساليب التدريس	**0.686	-		
مصادر الدعم	- 0.082	- 0.028	-	
المشاركة المجتمعية	**0.802	**0.768	- 0.009	-

يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) متوسطة القوة ودالة إحصائية بين بُعدي فهم المعلمين للتنوع، والمنهجية، وأساليب التدريس؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.686) ودلالته



الإحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)؛ ممّا يُشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى فهم المعلمين للتنوع ازداد توظيفهم للمنهجيات، والاستراتيجيات التدريسية الملائمة للتعامل مع التنوع بين المتعلمين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التكامل بين المعرفة النظرية بمفهوم التنوع لدى المعلمين، والتطبيقات التربوية للاستراتيجيات التدريسية داخل البيئة التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Nur Azizah et al (2024)؛ إذ وُجدت علاقة بين اتجاهات المعلمين، وتوظيفهم للاستراتيجيات، والتكيفات، يدعم ذلك ما ذكره (Trivino-Amigo et al (2023) في أنه كلما زادت اتجاهات المعلمين نحو التنوع أسهم ذلك في امتلاكهم مهارات تدريسية أفضل.

كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) قوية ودالة إحصائية بين بُعدي فهم المعلمين للتنوع والمشاركة المجتمعية، إذ بلغ معامل الارتباط (0.802) ودلالته الإحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)؛ وهو ما يدل على أن المعلمين الأكثر فهماً للتنوع يكونون أكثر وعياً وإدراكاً بأهمية بناء شراكات، وعلاقات إيجابية لدعم العملية التعليمية، وتعزيز بيئة التعلم الشامل، النتائج - أيضاً - أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) قوية ودالة إحصائية بين بُعدي المنهجية وأساليب التدريس والمشاركة المجتمعية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.768) ودلالته الإحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)؛ ممّا يعني أن مستوى إدراك المعلمين للكفايات المنهجية الملائمة للتعامل مع التنوع بين المتعلمين في بيئات التعليم الشامل يرتبط بزيادة مستوى التعاون، والشاركة مع مختلف الأطراف، والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية.

بخلاف ذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) ضعيفة وغير دالة إحصائية بين بُعدي فهم المعلمين للتنوع ومصادر الدعم، إذ بلغ معامل الارتباط (- 0.082) ودلالته الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)، ممّا يُشير إلى عدم وجود ارتباط جوهري بين البُعدين، وأنّ توفر مصادر الدعم، أو محدوديتها لا يرتبط بمستوى فهم المعلمين للتنوع. كما أبلغت النتائج - أيضاً - عن وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) ضعيفة وغير دالة إحصائية بين بُعدي المنهجية وأساليب التدريس ومصادر الدعم إذ بلغ معامل الارتباط (- 0.028) ودلالته الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)؛ وهو ما يعكس استقلالية هذين البعدين نسبياً؛ بحيث لا تؤثر مصادر الدعم المتاحة - بصورة مباشرة - في مستوى إدراك المعلمين للكفايات المنهجية، والتدريسية الملائمة للتعامل مع التنوع بين المتعلمين في بيئات التعليم الشامل، كما أسفرت النتائج - أيضاً - عن وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) ضعيفة وغير دالة إحصائية بين بُعدي مصادر الدعم، والمشاركة المجتمعية إذ بلغ معامل الارتباط (- 0.090) ودلالته الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)؛ ممّا يدلُّ على عدم

وجود ارتباط جوهري بين البُعدين. وأنَّ توفر مصادر الدعم لا ينعكس - بصورة مباشرة - على مستوى إدراك المعلمين للمشاركة المجتمعية في بيئات التعليم الشامل.

تستنج الباحثة إن امتلاك المعلمين لاتجاهات إيجابية نحو التنوع في التعليم الشامل وحده لا يكفي، بل يتطلب أن يسعى المعلم إلى التطوير المني المستمر، الذي يُختار بدقة وفقاً لجوانب القصور التي تظهر لديه والذي يُمكنه من تحويل هذا الاتجاه إلى ممارسات تدريسية فعالة داخل الفصول الشاملة لتعزيز الانتقال من مجرد التدريب للتمكين وفقاً للاحتياج الفعلي بالكفايات اللازمة للتعليم الشامل.

عرض نتيجة السؤال الثالث، ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لمتغير التدريب؟".

ولمعرفة ما إذا وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تصورات المعلمين وفقاً لمتغير (نوع التدريب)، جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على أبعاد الاستبانة وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Analysis of Variance)، والجدولان (11) و (12) يوضحان تلك النتائج.

الجدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً للتدريب

الأبعاد	مصدر التباين (نوع التدريب)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المعلمين للتنوع	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.89	0.805
	دبلوم في صعوبات التعلم	4.20	0.539
	دورات تدريبية + دبلوم	4.43	0.702
المنهجية وأساليب التدريس	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.84	0.805
	دبلوم في صعوبات التعلم	3.78	0.543
	دورات تدريبية + دبلوم	4.26	0.592
مصادر الدعم	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.35	0.952
	دبلوم في صعوبات التعلم	4.41	0.619
	دورات تدريبية + دبلوم	3.49	1.22
المشاركة المجتمعية	دورات تدريبية في صعوبات التعلم	3.94	0.818
	دبلوم في صعوبات التعلم	4.08	0.661
	دورات تدريبية + دبلوم	4.33	0.687



من خلال تحليل نتائج الجدول (11) يتضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لنوع التدريب؛ ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً لنوع التدريب

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
فهم المعلمين للتنوع	بين المجموعات	11.144	2	5.572	9.363	>0.001	دال إحصائياً عند $0.05 \geq \alpha$	
	داخل المجموعات	122.598	206	0.595				
	المجموع	133.742	208					
المنهجية وأساليب التدريس	بين المجموعات	6.908	2	3.454	6.159	0.003	دال إحصائياً عند $0.05 \geq \alpha$	
	داخل المجموعات	115.523	206	0.561				
	المجموع	122.431	208					
مصادر الدعم	بين المجموعات	9.723	2	4.861	4.728	0.010	دال إحصائياً عند $0.05 \geq \alpha$	
	داخل المجموعات	211.789	206	1.028				
	المجموع	221.512	208					
المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	5.699	2	2.849	4.660	0.010	دال إحصائياً عند $0.05 \geq \alpha$	
	داخل المجموعات	125.954	206	0.611				
	المجموع	131.653	208					

بالنظر إلى نتائج الجدول (12) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لنوع التدريب، ويظهر وجود دلالة إحصائية لقيم (ف)

الخاصة بأبعاد الاستبانة، و امتدت قيم (ف) المحسوبة لأبعاد الاستبانة بين (4.660 و 9.363)، وكانت دلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)، بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات - وفق متغير نوع التدريب - جاءت متباينة، وأنه توجد فروق دالة إحصائية بينها؛ ممَّا يُشير إلى أن متغير نوع التدريب أثرًا في تصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس ذوي صعوبات التعلم نظراً للوعي والمسئولية التي أدركها المعلمون بعد التدريب، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة Marcos- (2026) Rivero et al ، ودراسة (Arias-Pastor et al (2026)، و دراسة الشهري و الحسيني (2025)، و (2022) Trivino-Amigo et al ، ولتحديد موضع الاختلاف بين كلِّ فئتين من فئات متغير نوع التدريب على حدة، تمَّ استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كاختبار للمقارنات البُعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، الذي جاءت نتائجه كما هو واضح في الجدول الآتي:

الجدول (13)

اختبار (LSD) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام وفقاً لنوع التدريب

الأبعاد	مصدر التباين (نوع التدريب)	نوع التدريب		الفرق لصالح
		دورات تدريبية في صعوبات التعلم	دبلوم في صعوبات التعلم	
فهم المعلمين للتنوع	دورات تدريبية في صعوبات التعلم دبلوم في صعوبات التعلم دورات تدريبية + دبلوم	-	0.532*	دورات تدريبية + دبلوم
المنهجية وأساليب التدريس	دورات تدريبية في صعوبات التعلم دبلوم في صعوبات التعلم دورات تدريبية + دبلوم	-	0.416*	دورات تدريبية + دبلوم
مصادر الدعم	دورات تدريبية في صعوبات التعلم دبلوم في صعوبات التعلم دورات تدريبية + دبلوم	-	1.06*	دبلوم في صعوبات التعلم



الأبعاد	مصدر التباين (نوع التدريب)	نوع التدريب		الفرق لصالح
		دورات تدريبية في صعوبات التعلم	دبلوم في صعوبات التعلم	
المشاركة المجتمعية	دورات تدريبية في صعوبات التعلم دبلوم في صعوبات التعلم	-	-	دورات تدريبية + دبلوم
	دورات تدريبية + دبلوم	*0.384	-	دورات تدريبية + دبلوم

وفقاً للجدول أعلاه، تفوق تقديرات المعلمين الذين جمعوا بين الدورات التدريبية والدبلوم المتخصص في صعوبات التعلم في الأبعاد: (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب التدريس، المشاركة المجتمعية) على تقديرات الحاصلين على الدورات التدريبية فقط بفروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$. في المقابل، تفوق تقديرات الحاصلين على دبلوم في صعوبات التعلم في بُعد (مصادر الدعم) على تقديرات كل من الحاصلين على دورات تدريبية في صعوبات التعلم، ومن جمعوا بين الدورات التدريبية والدبلوم المتخصص في صعوبات التعلم بفروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

يُعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة السرطاوي وقرقيش (2016) من وجود علاقة دالة إحصائية في مستوى بعض كفايات المعلمين، ونوع البرنامج لصالح حملة الدبلوم.

وتعزو الباحثة تلك النتائج إلى أن النمط (دبلوم ودورات) يوفر إعداداً متكاملًا يربط فيه المعلم بين معرفته النظرية، وخبرته، الأمر الذي يساهم في تعزيز الممارسات الشاملة، من استراتيجيات تدريسية، ومشاركة مجتمعية، بينما الذين حصلوا على دبلوم فقط؛ تفوقوا في بعد مصادر الدعم، إذ قد توفر مثل هذه البرامج خبرة أعمق في الخدمات المساندة، وأدوار الأطراف الداعمة، التي قد لا تتوفر في الدورات، فقد أشار المعلمون في دراسة السلطان وآخرين (2024) إلى افتقار محتوى الدورات لمهام فريق العمل، والتعاون.

كما تتفق نتائج دراسة كل من Arias-Pastor et al (2026) و Trivino-Amigo et al (2022) حول نوع التدريب، ومدته؛ إذ ساعد التدريب المستمر المعلمين في تلبية احتياجات الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية فيما لم يكن للتدريب الأولي ذات التأثير، ويؤكد ذلك دراسة الشهري والحسيني (2025) إذ أظهرت أن امتلاك المعلمين للكفايات يزداد بزيادة عدد الدورات، وتتسق النتيجة مع ما أبلغت عنه دراسة (2017) Deng et al في أن غالبية البرامج المتاحة هي دورات قصيرة تركز على الاحتياجات الفورية للمعلمين، وأن النقص في التدريب طويل المدى (الذي يزيد عن 6 أشهر) أدى إلى مواجهة المعلمين تحديات ناتجة عن ضعف كفاياتهم المهنية في التعامل مع تنوعات احتياجات الطلاب، ويذكر Trivino-Amigo et al (2022) أنه على

الرغم من الزيادة الكبيرة في الإسهامات البحثية التي تركز على التعليم الشامل فإنها لم تؤد إلى تحسين إعداد، وتدريب المعلمين، وتوصي دراسة (Rojo-Ramos et al (2020 أن يستمر التدريب لاكتساب الخبرة اللازمة محلياً، ويؤكد النعيم والزويد (2022) أن معلمي التعليم العام يحتاجون لتأهيل، وتدريب مكثف، كما ذكرت السلطان وآخرون (2024) أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمي التعليم العام؛ هي ضعف استهدافهم في برامج التعليم الشامل التدريبية، التي تستهدف - في الغالب - معلمي التربية الخاصة.

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً للمتغيرات (النوع) (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي؟" أولاً: متغير النوع: للمقارنة بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث تم استخدام (Independent - samples T test) لمعرفة ما إذا وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول (14)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً لمتغير (النوع)

الأبعاد	مصدر التباين (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
فهم المعلمين	ذكر	161	4.00	0.821	3.674	0.001>	دال إحصائياً
للتنوع	أنثى	198	3.68	0.820			عند $0.05 \geq$
المنهجية	ذكر	161	3.83	0.807	3.967	0.001>	دال إحصائياً
وأساليب التدريس	أنثى	198	3.47	0.905			عند $0.05 \geq$
مصادر الدعم	ذكر	161	3.43	1.01	0.672	0.502	غير دال
	أنثى	198	3.36	1.05			إحصائياً عند $0.05 \geq$
المشاركة	ذكر	161	3.94	0.864	2.394	0.017	دال إحصائياً
المجتمعية	أنثى	198	3.72	0.857			عند $0.05 \geq$

من خلال تحليل نتائج الجدول (14) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام نحو (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب



التدريس، المشاركة المجتمعية) وفقاً لمتغير النوع باتجاه المعلمين الذكور، إذ امتدت قيم (ت) المحسوبة لها بين (2.394 و 3.967)، ودلالاتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)، بمعنى أن متوسطات المجموعات وفق متغير النوع جاءت متباينة، وأنه توجد فروق دالة إحصائية بينها، بخلاف ما أظهرته نتائج دراسة Arias-Pastor et al (2026)، إذ جاءت باتجاه الإناث في بعد المنهجية، كما تخالفها أيضاً نتيجة دراسة الشهري والحسيني (2025)؛ إذ جاءت باتجاه المعلمات في جميع الكفايات، بينما في بعد مصادر الدعم، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة له (0.672)، وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($0.05 \geq \alpha$)؛ مما يُشير إلى أن متغير النوع لا تأثير له في تصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام نحو مصادر الدعم، على عكس نتائج Arias-Pastor et al (2026) إذ كانت باتجاه الإناث، كما لم تجد دراسة (2020) Rojo-Ramos et al فروقاً بين النوعين في جميع الأبعاد.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في تصورات المعلمين وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة)، جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على أبعاد الاستبانة، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance). انظر للجدول الآتي:

الجدول 15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً لسنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين (سنوات الخبرة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المعلمين للتنوع	من خمس سنوات فأقل	4.06	0.836
	من (6) إلى (10) سنوات	3.87	0.816
	من (11) إلى (15) سنة	3.65	0.901
	أكثر من 15 سنة	3.77	0.805
المنهجية وأساليب التدريس	من خمس سنوات فأقل	3.91	0.789
	من (6) إلى (10) سنوات	3.66	0.906
	من (11) إلى (15) سنة	3.56	0.898
	أكثر من 15 سنة	3.54	0.877
مصادر الدعم	من خمس سنوات فأقل	3.51	1.17
	من (6) إلى (10) سنوات	3.57	0.976
	من (11) إلى (15) سنة	3.39	1.14
	أكثر من 15 سنة	3.26	0.950

الأبعاد	مصدر التباين (سنوات الخبرة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشاركة المجتمعية	من خمس سنوات فأقل	4.07	0.813
	من (6) إلى (10) سنوات	3.93	0.856
	من (11) إلى (15) سنة	3.64	0.896
	أكثر من 15 سنة	3.74	0.859

تُظهر نتائج الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام حول الاستعداد لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الشامل وفقاً لعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبين في الجدول (16):

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم

وفقاً لسنوات الخبرة

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
عدد سنوات الخبرة	فهم المعلمين للتنوع	بين المجموعات	5.621	3	1.874	2.727	0.044	دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
		داخل المجموعات	243.881	355	0.687			
		المجموع	249.502	358				
عدد سنوات الخبرة	المنهجية وأساليب التدريس	بين المجموعات	6.205	3	2.068	2.712	0.045	دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
		داخل المجموعات	270.778	355	0.763			
		المجموع	276.983	358				
	مصادر الدعم	بين المجموعات	6.082	3	2.027	1.914	0.127	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
		داخل المجموعات	375.989	355	1.059			
		المجموع	382.071	358				



مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
	بين المجموعات	7.672	3	2.557				
	المشاركة	داخل	260.684	355	0.734	3.483	0.016	دال إحصائياً
	المجتمعية	المجموعات						عند $0.05 \geq$
	المجموع	268.356	358					

وفقاً للجدول أعلاه، توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين نحو (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب التدريس، المشاركة المجتمعية) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ تبين وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بهذه الأبعاد، إذ امتدت قيم (ف) المحسوبة لها بين (2.712 و 3.483)، وكانت دلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به $(0.05 \geq \alpha)$ ، بمعنى أن متوسطات المجموعات - وفق متغير عدد سنوات الخبرة - جاءت متباينة، وأنه توجد فروق دالة إحصائية بينها. بينما أظهرت النتائج أن عدد سنوات الخبرة لا أثر له في تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام نحو مصادر الدعم، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (1.914)، وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به $(0.05 \geq \alpha)$ ؛ بمعنى أن متوسطات المجموعات جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بينها، ولتحديد موضع الاختلاف بين كل فئتين من فئات متغير عدد سنوات الخبرة على حدة، تم استخدام اختبار (LSD) كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

الجدول (17)

اختبار (LSD) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام وفقاً لعدد سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين (عدد سنوات الخبرة)	من خمس سنوات فأقل	من (6) إلى (10) سنوات	من (11) إلى (15) سنة	أكثر من 15 سنة	الفرق لصالح
فهم المعلمين للتنوع	من خمس سنوات فأقل	-		*0.406	*0.287	من خمس سنوات فأقل
	من (6) إلى (10) سنوات		-			
	من (11) إلى (15) سنة			-		

الأبعاد	مصدر التباين (عدد سنوات الخبرة)	من خمس سنوات فأقل	من (6) إلى (10) سنوات	من (11) إلى (15) سنة	أكثر من 15 سنة	الفرق لصالح
	أكثر من 15 سنة					
المنهجية وأساليب التدريس	من خمس سنوات فأقل	-		*0.344	*0.366	من خمس سنوات فأقل
	من (6) إلى (10) سنوات		-			
	من (11) إلى (15) سنة			-		
	أكثر من 15 سنة				-	
المشاركة المجتمعية	من خمس سنوات فأقل	-		*0.431	*0.328	من خمس سنوات فأقل
	من (6) إلى (10) سنوات		-	*0.295		من (6) إلى (10) سنوات
	من (11) إلى (15) سنة			-		
	أكثر من 15 سنة				-	

وفقاً للنتائج في الجدول السابق، تفوق تقديرات المعلمين ممن تقل سنوات خبرتهم التدريسية عن (6) سنوات في الأبعاد (مفهوم التنوع، المنهجية وأساليب التدريس، المشاركة المجتمعية) على تقديرات من تزيد سنوات خبرتهم التدريسية عن (10) سنوات بفروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$. بينما تفوق تقديرات من تتراوح سنوات خبرتهم بين (6) إلى (10) سنوات في بعد (المشاركة المجتمعية) على تقديرات من تتراوح سنوات خبرتهم بين (11) إلى (15) سنة بفروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$. توافق هذه النتيجة (Arias-Pastor et al (2026) في أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات لديهم مواقف إيجابية نحو الفصول الشاملة مقارنة بالأعلى خبرة، ويُعزى ذلك إلى استفادة المعلمين حديثي الخبرة من فرص التطوير المهني، التي ركزت حديثاً على التعليم الشامل، بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (2026) Arias-Pastor et al في أن ذوي الخبرة الأعلى من 11 سنة أظهروا جاهزية في بعد المنهجية، بالإضافة إلى نتائج دراسة السرطاوي وقرقيش (2016) إذ كانت لصالح ذوي الخبرة من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة في أساليب التقييم، التكيفات، والتعاون، أيضاً دراسة الشهري والحسيني (2025) استنتجت أن الأعلى خبرة هم الأكثر امتلاكاً للكفايات، ويُفسر ذلك تراكم الخبرات في الممارسات الصفية والتعامل مع المنهجيات بامتداد سنوات التدريس.



وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل قد اكتسبوا خبرات حديثة في إعدادهم الجامعي مما قد يسهم في ارتفاع تقديراتهم لهذه الأبعاد مقارنة بذوي الخبرة الأعلى، كما يتميزون بالحماس نحو تعلم ما هو حديث ومواكب للتطورات في الممارسات التربوية والاستعداد لتطبيقها. ثالثاً: متغير المؤهل الدراسي، جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة على أبعاد الاستبانة وفقاً للمؤهل الدراسي، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance) والتي تظهر نتائجها في الجدول (18).

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم وفقاً للمؤهل الدراسي

الأبعاد	مصدر التباين (المؤهل الدراسي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المعلمين للتنوع	بكالوريوس	3.77	0.849
	ماجستير	4.02	0.757
	دكتوراه	4.03	0.686
المنهجية وأساليب التدريس	بكالوريوس	3.57	0.859
	ماجستير	3.86	0.934
	دكتوراه	4.00	0.876
مصادر الدعم	بكالوريوس	3.45	1.03
	ماجستير	3.16	1.03
	دكتوراه	3.00	0.760
المشاركة المجتمعية	بكالوريوس	3.78	0.867
	ماجستير	3.99	0.851
	دكتوراه	3.71	0.872

من خلال تحليل نتائج الجدول (18) يتضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين وفق متغير (المؤهل الدراسي)؛ ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبين في الجدول الآتي (19).

الجدول (19)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات معلمي ومعلمات التعليم العام
وفقاً للمؤهل الدراسي

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المؤهل الدراسي	فهم المعلمين للتنوع	بين المجموعات	3.653	2	1.826			غير دال
		داخل المجموعات	245.849	356	0.691	2.645	0.072	إحصائياً عند $0.05 \geq$
		المجموع	249.502	358				
	المنهجية وأساليب التدريس	بين المجموعات	5.413	2	2.706			دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
		داخل المجموعات	271.570	356	0.763	3.548	0.030	
		المجموع	276.983	358				
	مصادر الدعم	بين المجموعات	5.588	2	2.794			غير دال
		داخل المجموعات	376.482	356	1.058	2.642	0.073	إحصائياً عند $0.05 \geq$
		المجموع	382.071	358				
	المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	2.513	2	1.257			غير دال
		داخل المجموعات	265.843	356	0.747	1.683	0.187	إحصائياً عند $0.05 \geq$
		المجموع	268.356	358				

يتضح من الجدول (19) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين نحو (مفهوم التنوع، مصادر الدعم، المشاركة المجتمعية) وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي، إذ تبين عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بهذه الأبعاد وامتدت قيم (ف) المحسوبة لها بين (1.683 و 2.645)، وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به $(0.05 \geq \alpha)$ ؛ مما يشير إلى أن المؤهل الدراسي لا أثر له في تصوراتهم نحو تلك الأبعاد الثلاثة، وفيما يخص بُعد المنهجية، فقد أظهرت النتائج أن لمتغير المؤهل الدراسي أثراً في تصورات معلمي، ومعلمات التعليم العام، إذ وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتوسطات الحسابية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (3.548)، وكانت دلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به $(0.05 \geq \alpha)$.



ولتحديد مواضع الفروق بين فئات متغير المؤهل الدراسي، استُخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بعد ثبوت دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، وأظهرت النتائج - كما يوضح الجدول (20) - تفوق تقديرات المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير في مستوى إدراكهم للكفايات المنهجية على تقديرات الحاصلين على درجة البكالوريوس، وذلك بفروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السرطاوي وقرقيش (2016)، التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى بعض كفايات المعلمين والمؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير، ويمكن تفسير ذلك بأن برامج الماجستير تقدم توسعاً أعمق في دراسة المنهجيات والاستراتيجيات التدريسية.

الجدول (20)

اختبار (LSD) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات التعليم العام نحو المنهجية وأساليب التدريس وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي

البُعد	مصدر التباين (المؤهل الدراسي)	المؤهل الدراسي		الفرق لصالح
		بكالوريوس	ماجستير	
المنهجية وأساليب التدريس	بكالوريوس	-	-	ماجستير
	ماجستير	0.290*	-	
	دكتوراه		-	

توصيات الدراسة:

يتطلب تعزيز تطبيق التعليم الشامل التأكد من جاهزية المعلمين من خلال تدريبهم، وتزويدهم بالكفايات اللازمة التي تؤهلهم لاستخدام أساليب متنوعة في التدريس، والتقييم، وفي عملية تكييف المناهج الدراسية، وتعزيز إيمانهم بأهمية التعاون مع طاقم الدعم من معلمي صعوبات التعلم، ومساعدتي المعلم بالإضافة إلى إشراك الأسر ومن له علاقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، لذلك توصي نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

- أن تقوم مؤسسات التعليم العالي من جامعات ومعاهد التطوير المهني المعلمين بالملكة العربية السعودية بتبني مسارات تطوير مهنية مستمرة تجمع بين التأهيل الأكاديمي، والممارسات التطبيقية.
- على وزارة التعليم بالملكة تعزيز محتوى البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وبرامج إعداد المعلم ما قبل الخدمة في مجالات تكييف المنهجيات التدريسية، وأساليب التقييم.
- أن تتولى المؤسسات المجتمعية بالملكة تعزيز منظومة الدعم، والعمل كفريق بالإشراف المستمر والدعم الكامل المؤسسي لتحقيق التكامل في الأدوار والمسؤوليات بين أطراف العملية التعليمية.



الأبحاث المستقبلية:

- إجراء الدراسة نفسها مع متغيرات أخرى مثل متغير حجم الصف والمرحلة الدراسية.
- دراسات تستهدف تقويم المحتوى العلمي لبرامج التدريب، والدورات للتحقق من كفاية المحتوى لما يحتاجه المعلم من كفايات.
- دراسات نوعية لفهم الخبرات المهنية للمعلمين بعمق، ومعرفة التحديات التي تواجههم في الممارسات اليومية في الفصول الشاملة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- باعثمان، شروق بنت طلال، والسديري، نوف بنت عبدالله بن عبدالمحسن. (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24)، ج 2،
<https://doi.org/10.21608/SERO.2018.91667165-135>
- الزواوي، إبراهيم. (2022). تطبيقات مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الصف العادي: مراجعة أدبية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 38(5)، 1-38. <https://search.mandumah.com/Record/133347622>
- الربيعان، عبدالله بن علي بن عبدالله، والمطيري، صفية بنت راضي. (2024). مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(2)، 307-358.
<https://doi.org/10.53285/artsep.v6i2.2017>
- الزويد، فاطمة أحمد، والنعيم، فهد بن أحمد. (2021). كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 19(4)، 97-128.
- السرطاوي، زيدان أحمد، وقراقيش، صفاء رفيق. (2016). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(11)، 1-39.
<https://doi.org/10.21608/SERO.2016.92068>
- السلمان، أماني سلمان، وآل طالب، مها بنت عبدالله، والشحية، صفية بنت عبدالله بن أحمد. (2024). طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 2(17)، 25-243-2. <https://doi.org/10.33948/sjes-ksu-2-17-243-25>
- الشهري، خالد بن حبيبي ياسين، والحسيني، فيصل بن الأشعل. (2025). الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام في ضوء متطلبات التعليم الشامل. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 35(35)، 95-622133-35. <https://doi.org/10.33948/sjse-KSU-35-622133-95>
- الضحيان، سعود. (2012). العينات والمتغيرات. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- العباد، سارة مبارك صالح. (2023). معوقات تطبيق التعليم الشامل على ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 4(12)، 297-320.
- العساف، صالح. (2013). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. 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، 30(1)، 391-428.
- عقيل، عمر علوان. (2014). إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 1(1)، 351-374.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2017). الدليل التطبيقي: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.
- المنصة الوطنية الموحدة. (2026). حقوق ذوي الإعاقة. حكومة المملكة العربية السعودية.

Arabic References

- Ba' thmān, Shurūq bint Ṭalāl, and Al-Sudayrī, Nawf bint 'Abd Allāh bin 'Abd al-Muḥsin. (2018). Taṣawwur muqtarah li-i'dād mu'allim al-ta'lim al-'āmm fi al-ta'lim al-shāmil wifq Ru'yat al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah 2030. Majallat al-Tarbiyah al-Khaṣṣah wa-al-Ta'hil, 6(24, pt. 2), 135-165. <https://doi.org/10.21608/SERO.2018.91667>
- Al-Dhawādī, Ibrāhīm. (2022). Taṭbiqāt mabādī' al-taṣmīm al-shāmil lil-ta'allum fi al-ṣaff al-'ādī: Murāja'ah adabīyah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Asyūt, 38(5), 1-22. <https://search.mandumah.com/Record/1333476>
- Al-Rubay'ān, 'Abd Allāh bin 'Alī bin 'Abd Allāh, and Al-Muṭayrī, Ṣafīyah bint Rāḍī. (2024). Mustawā ma'rifat wa-taṭbiq mu'allimāt al-ta'lim al-'āmm li-mabādī' al-taṣmīm al-shāmil lil-ta'allum. Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsiyah wa-al-Tarbawīyah, 6(2), 307-358. <https://doi.org/10.53285/artsep.v6i2.2017>
- Al-Zuwayd, Fāṭimah Aḥmad, and Al-Na'im, Fahd bin Aḥmad. (2021). Kafāyāt al-mu'allimīn al-dhātīyah li-taṭbiq al-ta'lim al-shāmil lil-ṭullāb dhawī ṣu'ubāt al-ta'allum. Majallat Ittiḥād al-Jāmi'āt al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs, 19(4), 97-128.
- Al-Sarṭawī, Zaydān Aḥmad, and Qarāqīsh, Ṣafā' Rafīq. (2016). Al-Fa'iliyah al-dhātīyah li-mu'allimī al-ta'lim al-'āmm fi tadrīs al-talāmīdh dhawī ṣu'ubāt al-ta'allum. Majallat al-Tarbiyah al-Khaṣṣah wa-al-Ta'hil, 3(11), 1-39. <https://doi.org/10.21608/SERO.2016.92068>
- Al-Salmān, Amānī Salmān, Āl Ṭalīb, Mahā bint 'Abd Allāh, and Al-Shihḥīyah, Ṣafīyah bint 'Abd Allāh bin Aḥmad. (2024). Ṭabī'at wa-muḥtawā wa-iḥtiyājāt barāmij al-taṭwīr al-mihanī li-mu'allimī madāris al-ta'lim al-shāmil fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah: Dirāsah naw'iyah. Al-Majallat al-Sa'ūdīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah, 2(17), 25-43. <https://doi.org/10.33948/sjes-ksu-2-17-2>
- Al-Shahri, Khālid bin Ḥabnī Yāsīn, and Al-Ḥusaynī, Fayṣal bin al-Ash'al. (2025). Al-Kafāyāt al-mihanīyah li-mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah wa-al-riyāḍīyāt 'inda tadrīs al-ṭalabah dhawī ṣu'ubāt al-ta'allum bi-ṣufūf al-ta'lim al-'āmm fi ḍaw' mutaṭallabāt al-ta'lim al-shāmil. Al-Majallat al-Sa'ūdīyah lil-Tarbiyah al-Khaṣṣah, (35), 95-133. <https://doi.org/10.33948/sjse-KSU-35-622>



- Al-Ḍaḥyān, Sa‘ūd. (2012). Al-‘Ayyināt wa-al-mutaghayyirāt. Dār Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd lil-Nashr.
- Al-‘Abbād, Sarah Mubārak Ṣāliḥ. (2023). Mu‘awwiqāt taṭbīq al-ta‘līm al-shāmil ‘alā dhawī al-i‘āqah min wajhat naẓar mu‘allimāt al-ta‘līm al-‘āmm fi al-marḥalah al-ibtidā’iyah. Majallat al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ṭabī’iyah, 4(12), 297–320.
- Al-‘Assāf, Ṣāliḥ. (2013). Al-Madkhal ilā al-baḥṭh fi al-‘ulūm al-sulūkīyah. Dār al-Zahrā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Al-‘Anazī, Mubārak Ghiyāḍ Muḥammad. (2022). Kafāyāt mu‘allimī al-ta‘līm al-shāmil min wajhat naẓar al-mutakhaṣṣiṣīn fi majāl al-tarbiyah al-khaṣṣah. Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmiyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah, 30(1), 391–428.
- ‘Aqīl, ‘Umar ‘Alwān. (2014). Idrāk mu‘allimī al-ta‘līm al-‘āmm li-khibrāt al-tadrīs lil-ṭullāb dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum bi-mintaqat ‘Asīr. Majallat Jāmi‘at al-Malik Khālid lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 1(1), 351–374.
- Sharikat Taṭwīr lil-Khidmāt al-Ta‘līmīyah. (2017). Al-Dalīl al-taṭbīqī: Al-Ta‘līm al-shāmil fi al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.
- Al-Munaṣṣah al-Waṭaniyah al-Muwāḥḥadah. (2026). Ḥuqūq dhawī al-i‘āqah. Ḥukūmat al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.

ثانياً: المراجع الانجليزية

- Abu-Alghayth, K. M., Lane, D., & Semon, S. (2024). Comparative Exploration of Inclusive Practices Taught in Special Education Preparation Programs in Saudi Universities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(5), 774–798. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2197284>
- Arias-Pastor, M. M., Bolado-Peña, A., Van Vaerenbergh, S., & González-Bernal, J. J. (2026). Students with Autism in Spain: Key Attitudes and Competences for Inclusion. *Education Sciences*, 16(1), 64.
- Basister, M. P., Petersson, J., & Bacongus, R. D. (2025). Effects of Lesson Study on the Perceived Teaching Competencies of Mathematics and Special Education Teachers. *SAGE Open*, 15(3), 21582440251365692.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
- Chua, Y. P. (2016). *Mastering research methods* (2nd ed.). Shah Alam, Selangor, Malaysia: McGraw-Hill.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). London. Routledge.
- Council for Exceptional Children (CEC) (2024). High-leverage practices for students with disabilities. Council for Exceptional Children. <https://highleveragepractices.org>
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers’ competency for meeting special educational needs in regular classrooms in



China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 416-427. DOI: 10.1080/13603116.2016.1197326

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B., & Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238.
- Guo, L & Keles, S. (22 Jan 2026): In-service general education teachers' competence for inclusive education: a systematic scoping review and evidence-gap map, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2026.2614662
- Khalaila R. (2013). Translation of questionnaires into Arabic in cross-cultural research: techniques and equivalence issues. *Journal of transcultural nursing : official journal of the Transcultural Nursing Society*, 24(4), 363–370. <https://doi.org/10.1177/1043659613493440>
- Marcos-Rivero, B., Ortuondo, J., Henríquez, M., Cornejo, M. I., & Yanci, J. (2026). From Theory to Practice in Inclusive Education: Effects of a Consecutive Training Pathway in Physical Activity and Sport Sciences Students. *Behavioral Sciences*, 16(3), 360.
- Almalky, H. A., & Alwahbi, A. A. (2023). Teachers' perceptions of their experience with inclusive education practices in Saudi Arabia. *Research in developmental disabilities*, 140, 104584.
- Alnahdi, G. H. (2014). Special Education Programs for Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia: Issues and Recommendations. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1).
- Nur Azizah, N., Rudiyati, S., & Evans, D. (2024). Elementary teachers' pedagogical competencies in supporting students with learning difficulties. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 723-730.
- Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., Garcia-Gordillo, M. Á., Polero, P., & Adsuar, J. C. (2020). A descriptive study on the training and attitude of future teachers towards educational inclusion. *Sustainability*, 12(19), 8028.
- Alshuwaysh, R., Loh, C., & Ismail, W. (2021). Relationship between General Educators' Beliefs and Teaching Performance in Teaching Students with Learning Difficulties in Intermediate Schools in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 396-410.
- Triviño-Amigo, N., Polo-Campos, I., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Mendoza-Muñoz, M., & Rojo-Ramos, J. (2023). Differences in the perception regarding inclusion preparation among teachers at different educational stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3420.
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., ... & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school:



Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451.

UNICEF (n.d). Inclusive Education. Retrieved from <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Inclusion and education: all means all. *Global Education Monitoring Report*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

الملاحق

ملحق (1) استبانة تقويم إعداد المعلمين للتدريس في الفصول الشاملة (CEFI-R)

The Revised Profile of Inclusive Educator Capabilities (CEFI-R)

(ترجمة د. ريم عبد العزيز الشويش)

القسم الأول: البيانات الأولية

1. النوع:

☐ ذكر ☐ أنثى

2. المؤهل الدراسي:

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

3. عدد سنوات الخبرة:

5 ☐ سنوات فأقل ☐ من 6 إلى 10 سنوات ☐ من 11 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة

4. هل حضرت دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم؟

☐ نعم ☐ لا

5. هل حصلت على دبلوم في صعوبات التعلم؟

☐ نعم ☐ لا

6. في أي منطقة من مناطق المملكة تقع مدرستك؟

☐ الوسطى ☐ الشمالية ☐ الشرقية ☐ الغربية ☐ الجنوبية



القسم الثاني: فقرات الاستبانة

1. بعد مفهوم التنوع (Conception of Diversity)

م رقم	العبارة	غير موافق بشدة (1)	غير موافق (2)	موافق إلى حد ما (3)	موافق (4)	موافق بشدة (5)
1 1	أفضل أن يكون في فصلي طلاب من ذوي صعوبات التعلم.	☐	☐	☐	☐	☐
2 2	وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يعوقون سير الحصة الدراسية، ولا يؤثرون سلباً على تعلم زملائهم.	☐	☐	☐	☐	☐
3 3	ينبغي إلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالفصول العادية حتى في حال عدم جاهزية معلمي التعليم العام.	☐	☐	☐	☐	☐
4 4	يستطيع الطلاب ذوو صعوبات التعلم متابعة المنهج الدراسي اليومي.	☐	☐	☐	☐	☐
5 5	لا أشعر بالقلق من زيادة عبء عملي عند وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم في صفّي.	☐	☐	☐	☐	☐

2. بعد المنهجية وأساليب التدريس (Methodology)

م رقم	العبارة	غير موافق بشدة (1)	غير موافق (2)	موافق إلى حد ما (3)	موافق (4)	موافق بشدة (5)
1 6	أعرف كيف أُدرّس كل طالب بأسلوب يتناسب مع احتياجاته الفردية.	☐	☐	☐	☐	☐
2 7	أمتلك القدرة على تصميم وحدات ودروس تعليمية تراعي تنوع الطلاب.	☐	☐	☐	☐	☐
3 8	أستطيع تكييف أساليب التقييم بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب.	☐	☐	☐	☐	☐
4 9	أستطيع التعامل مع المواد التعليمية وتكييفها بما يلي احتياجات جميع الطلاب.	☐	☐	☐	☐	☐
5 10	أستطيع تكييف أساليب التواصل بما يضمن مشاركة جميع الطلاب بفاعلية داخل الصف.	☐	☐	☐	☐	☐



3. بعد: مصادر الدعم (Support)

م	رقم	العبارة	غير موافق بشدة (1)	غير موافق (2)	موافق إلى حد ما (3)	موافق (4)	موافق بشدة (5)
1	11	أعتقد أن أفضل طريقة لتقديم الدعم للطلاب هي تقديم المساعدة من معلم صعوبات التعلم داخل الصف، بدلاً من تقديمها في غرفة المصادر.	☐	☐	☐	☐	☐
2	12	يتمثل دور معلم صعوبات التعلم في العمل مع جميع طلاب الصف.	☐	☐	☐	☐	☐
3	13	أرى أن المكان المناسب لمعلم صعوبات التعلم هو داخل الصف العادي إلى جانب المعلم.	☐	☐	☐	☐	☐

4. بعد المشاركة المجتمعية (Community Participation)

م	رقم	العبارة	غير موافق بشدة (1)	غير موافق (2)	موافق إلى حد ما (3)	موافق (4)	موافق بشدة (5)
1	14	ينبغي مراجعة المشروعات التعليمية بمشاركة جميع الأطراف: (معلمي التعليم العام، والوالدين، ومعلم صعوبات التعلم، والطلاب أنفسهم).	☐	☐	☐	☐	☐
2	15	يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين المعلمين والجهات المرتبطة بالعملية التعليمية.	☐	☐	☐	☐	☐
3	16	ينبغي على مدير المدرسة تعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية.	☐	☐	☐	☐	☐
4	17	يجب أن تتعاون المدرسة مع موارد المجتمع، مثل المكتبات والخدمات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية.	☐	☐	☐	☐	☐

