

معرفة معلمي اللغة الانجليزية قبل وأثناء الخدمة بالدمج من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيقه بمدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة في دولة الكويت

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٤/١٢/١٢

تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٠٢٥/٣/١

د. زيد الشمري^(١)نوره مخلف الشمري^(٢)

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معرفة معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة وأثناءها بالدمج من منظور التعليم الشامل ومدى استعدادهم لتطبيقه في مدارس التعليم العام المتوسطة في دولة الكويت. وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بما في ذلك تطوير الاستبانة وتوزيعها على عينة من المشاركين في منطقة الجهراء التعليمية. وكشفت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بالدمج من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيقه جاءت بمستوى متوسط، ووجود تأثير لمتغيرات النوع والعمر والخبرة الوظيفية على مستوى معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل، وعدم وجود تأثير لمتغيرات الجنسية والمؤهل العلمي على كل من الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل، ووجود تأثير لمتغير النوع على مستوى استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بإعداد وتوفير برامج التطوير المهني لتوعية المعلمين بأهمية الدمج من منظور التعليم الشامل، وتعزيز المعرفة والمهارات التي تكفل هذا التطبيق بنجاح في مدارس التعليم العام المتوسطة في دولة الكويت، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التربوية لقياس نجاح وتأثير تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في الكويت.

الكلمات المفتاحية: الدمج، التعليم الشامل، معلمين اللغة الإنجليزية، مدارس التعليم العام المتوسطة، الكويت.

English Language Teachers' Pre- and In-service Knowledge of Inclusion from the Inclusive Education Perspective and Their Readiness to Implement it in the Middle General Education Schools in the State of Kuwait
Zaid N. Al-Shammari, Ph.D. Nourah Mekhlel Alshammari

Abstract

This study aimed to reveal the English language teachers' pre- and in-service knowledge of inclusion from the inclusive education perspective and their readiness to implement it in the middle general education schools in Kuwait. The descriptive analytical method was used in this study, including a questionnaire development, and distributed to a sample of participants at the jahra educational district area. Results revealed that the level of teachers' pre- and in-service knowledge of inclusion from the inclusive education perspective and their readiness to implement it was at an average level, and that there was an effect of the variables of gender, age and teaching experience on the level of teachers' pre- and in-service knowledge of inclusion from the inclusive education perspective, and that there was no effect of the variables of nationality and academic qualification on each of the dimensions and the total score of the level of teachers' pre- and in-service knowledge of inclusion from the inclusive education perspective, and that there was an effect of the variable of gender on the level of teachers' pre- and in-service knowledge of inclusion from the inclusive education perspective in intermediate general education schools. Recommendations were to prepare and provide professional development programs to enhance teachers' knowledge of the importance of inclusion from the inclusive education perspective, enhancing the knowledge and skills that ensure a successful

^(١) الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الكويت

^(٢) معلمة لغة إنجليزية، وزارة التربية، الكويت

implementation in Kuwaiti intermediate schools, and conducting more educational research to measure the success and impact of implementing inclusion from the inclusive education perspective in Kuwait.

Keywords: Inclusion, inclusive education, English language teachers, middle general education schools, Kuwait.

المقدمة

أصبح الدمج التعليمي وجها عالميا، لما يقدمه من تعزيز للعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مما جذب اهتمام الباحثين التربويين للعمل على تطويره ليكون نظاما تعليميا شاملا قائما على الممارسات التعليمية الحديثة. وقد أثبتت المنظمات العالمية والأنظمة التعليمية نظام التعليم الشامل (بن مدهش، ٢٠٢٢). كما وأكدت اليونسكو في تقريرها سالامنكا عام (١٩٩٤) على أهمية هذا النوع من التعليم (UNESCO, 1994)، حيث نودي بتطبيقه لكي يكون نظاما تعليميا للجميع (Ainscow et al., 2019)، والذي يسمح بتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من خلال تقديم خدمات تعليمية متنوعة لجميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Artiles et al., 2006)؛ وذلك بهدف توفير تعلم فعال يوافق قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة (Mdeskey et al., 2004)، وتنفيذا لعمليات التكيف والمواءمة والتعديل في تعليمهم (Al-Shammari, 2024A; Al-Shammari, 2024B)، ووفقا لمؤشرات وكفايات وممارسات التعليم الشامل العالمية (Al-Shammari & Mintz, 2023; Al-Shammari et al., 2019).

مشكلة الدراسة

أصبح تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في المرحلة المتوسطة يشكل أحد التحديات التي تواجه القائمين على العملية التعليمية بوزارة التربية في دولة الكويت. ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين لم يكتسبوا الكفايات اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من منظور التعليم الشامل؛ مما يشير إلى مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة، والتي تمكنهم من تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين؛ وقد يعزو ذلك لخلو مناهج برامج إعداد المعلمين من كفايات التعليم الشامل، والتوجهات السلبية تجاه الدمج نتيجة عدم توفير الدورات التدريبية في المدارس نحو تعزيز المعرفة والاستعداد لتطبيق الدمج بشكل ناجح. ونظرا لطبيعة التعليم العام بدولة الكويت، وتحديدًا في مدارس التعليم العام للمرحلة المتوسطة، فقد لوحظ تطبيق الدمج بشكل جزئي، مما يعكس سياسة الدمج في مدارس التعليم العام في الكويت (Salih & Al-Kandari, 2007; Al-Kandari & Salih, 2008).

ومن منظور شخصي، يرى الباحثان من خبرتهما الشخصية في التربية الخاصة والتعليم في مدارس مرحلة التعليم العام في المرحلة المتوسطة بأن المعلمين يواجهون تحديات عدة، ومنها أبرزها عدم تقبلهم للتغيير نحو التعليم الشامل؛ وقد يعزى ذلك إلى مستوى معرفتهم بالتعليم الشامل ومتطلباته وكيفية تطبيقه في مدارس التعليم العام (Al-Shammari & Mintz, 2023)، بالإضافة إلى مستوى معرفتهم بخصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية التعامل معهم لنجاح التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، فضلا عن ذلك مدى تقديم الخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة التي تتناسب مع احتياجاتهم وفقا لقدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Habibi & Davoudi, 2020).

ومن المنظور التربوي، فقد لوحظ اهتمام معظم الباحثين التربويين بالتعليم الشامل، وكيفية تطبيقه بنجاح، وتأثيره على تحسين جودة التعليم ومخرجاته في مدارس الدمج وفقا لمبادئ ومؤشرات التعليم الشامل والممارسات التعليمية القائمة على الأدلة (Al-Shammari & Mintz, 2023; Al-Shammari, 2023B; Al-Shammari & Mintz, 2021; Hemati, 2018).

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

- (١) ما مستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت؟
- (٢) ما مستوى استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت؟
- (٣) ما مدى اختلاف وجهات نظر المعلمين بمدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة نحو التعليم الشامل في دولة الكويت تبعا لاختلاف المتغيرات الديموغرافية (النوع، الجنسية، العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية في التدريس)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- (١) الكشف عن مدى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بالدمج من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيقه في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت.
- (٢) تقديم الدراسة الحالية من خلال نتائجها الدليل المادي والواقعي والمناسبة التي من شأنها مساعدة القائمين على مدارس الدمج في وزارة التربية لتطوير الخطط والبرامج والورش التدريبية التي تساهم في تعزيز معرفة المعلمين بالدمج وتطبيقه من منظور التعليم الشامل في المدارس بدولة الكويت (تم حذف التكرار في الجملة).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي، من خلال ما يأتي :

أولاً: الأهمية النظرية.

- (١) إلقاء الضوء على أهم التوجهات المعاصرة التي تهتم بمعرفة التعليم الشامل وتطبيقه وفقاً لمبادئه وشروطه وعناصر نجاحه، وعرض النتائج والتوصيات التي خلصت إليها البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بهذا الموضوع.
- (٢) إثراء البحث العلمي والأدبيات التربوية في مجال دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل بمختلف جوانبه.

ثانياً: الأهمية التطبيقية.

- (١) يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى معرفة المعلمين واستعدادهم لتطبيق دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت؛ ومن ثم بناء الخطط بما يكفل نجاحه؛ الأمر الذي سينعكس على تنمية معرفة معلمي اللغة الإنجليزية واستعدادهم لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل.
- (٢) تقديم الأدلة المادية للقائمين على تطبيق الدمج بنجاح؛ ومن العمل على تطوير معارف المعلمين ومهاراتهم استعداداً لتعميم هذا النظام التعليمي في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت من منظور التعليم الشامل.

حدود الدراسة

تمثلت حدود هذه الدراسة بالآتي:

أولاً: الحدود الموضوعية.

تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على قياس مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لدى معلمين اللغة الإنجليزية بالدمج من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيق بمدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة في دولة الكويت.

ثانياً: الحدود المكانية.

طبقت الدراسة الحالية في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بمنطقة الجھراء التعليمية في دولة الكويت.

ثالثاً: الحدود الزمانية.

أجريت الدراسة الحالية في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2024) في دولة الكويت.

رابعاً: الحدود البشرية.

أعدت الدراسة الحالية لمعلمين اللغة الإنجليزية في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بمنطقة الجھراء التعليمية في دولة الكويت.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

تضمنت الدراسة بعض المفاهيم الإجرائية الآتية:

أولاً: الدمج.

يقصد بالدمج (Inclusion) هو ذلك النهج التعليمي الذي يسمح للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، والذي يتم تطبيقه بطرق متنوعة مع تقديم الخدمات التعليمية والدعم وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم (Thomas & Loxley, 2007; Al-Shammari, 2023A). العام بوزارة التربية في دولة الكويت بتلك المدارس التي إخصت بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام وفقاً للخطط والبرامج التعليمية والكوادر التدريسية المتخصصة وفقاً للمواد (٩٠١٠) من القانون رقم (٨) بشأن حقوق ذوي الإعاقة بدولة الكويت (Al-Shammari, 2024).

ثانياً: التعليم الشامل.

التعليم الشامل (Inclusive Education) هو ذلك النظام التعليمي القائم على المبادئ، والكفايات، والشروط، والخدمات الرئيسية والمساندة، وعمليات التكيف والمواءمة والتعليم التي تضمن تعليم جميع الطلبة باختلاف فروقات احتياجاتهم وقدراتهم بما فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Artiles, Dom, & Christensen, 2006; Al-Shammari, 2023A). وإجرائياً، يقصد بالتعليم الشامل ذلك النهج التعليمي الذي يهدف إلى دمج جميع الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في نظام تعليمي واحد، وضمن بيئة تعليمية مناسبة، مع توافر الدعم والخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة وفقاً لمؤشرات التعليم الشامل، وذلك لتلبية احتياجات جميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لقدراتهم ومستوياتهم.

ثالثاً: الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Students with Special Needs) هم أولئك الطلبة الذين لديهم إعاقة أو صعوبة في واحدة أو أكثر من القدرات الجسدية، أو العقلية، أو الحسية، التي تؤثر على قدراتهم في التعلم والمشاركة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية (سماح، ٢٠١٣). وإجرائياً، يقصد بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أولئك الطلبة الذين يسمح بدمجهم في مدارس التعليم العام وفقاً للمادتين (٩، ١٠) من قانون رقم (٨) لسنة (٢٠١٠)، والذي يشترط تقديم خدمات تعليمية رئيسية ومساندة لتلبية احتياجاتهم وفقاً لقدراتهم الفردية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

الإطار النظري

التعليم الشامل:

إن مفهوم التعليم الشامل يعود بجذوره إلى نظرية التعلم البنائية، والتي تركز على البعد الاجتماعي في عملية التعلم (Al-Shammari, 2023A)، حيث تُعد من أهم النظريات المعرفية في العصر الحديث التي ينادي المنظرون التربويون بتطبيقها في مجال التعليم الذي يدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين بمدارس التعليم العام (Al-Shammari, 2022). كما وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية، ومنها دراسة ويلكينسون وبكيت (Willkinson & Pickett, 2010)، إلى أهمية التعليم الشامل ودوره في تحقيق العدالة والمساواة وتحسين جودة تعليم جميع الطلبة في المدارس العامة. وكذلك دعت منظمة اليونسكو إلى ضرورة رفع مستوى إنجازات جميع الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تبني مفهوم التعليم الشامل، وقدمت الدليل على أهميته في النظام التعليمي (Williams, 2000)، وتعزيز فرص التعليم للجميع بما فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Al-Shammari & Mintz, 2023; Mac Arthur et al., 2005; de Graff et al., 2011). كما وأن للتعليم الشامل حجم تأثير كبير، وفقاً لتقرير هاتي (Hattie, 2018)، وقد بلغ (٠.٢٧)؛ مما يؤكد فاعليته في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتحسين تحصيلهم الدراسي في مدارس التعليم العام من منظور التعليم الشامل.

مبادئ التعليم الشامل:

وللتعليم الشامل مبادئ رئيسية (الشريف، ٢٠١١)، والتي تشمل مرونة النظام الدراسي، وتطوير برامج تربوية فردية داعمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً للبرامج التعليمية المقدمة للجميع، مع مراعاة حاجاتهم الخاصة والمتنوعة. كما أن التعليم الشامل يركز على عوامل محددة، متضمنة توجهات المعلمين نحو التعليم الشامل، واستخدام الممارسات التعليمية، ورغبة المعلمين في التدريس بفصول الدمج (Sharma et al., 2021). إلا أن التعليم الشامل يركز على أربعة مبادئ أساسية (MacArthur et al., 2005; de Graaf et al., 2011; Alshammari, 2019, 2023)، والتي تتمثل بالآتي:

أولاً، توفير فرص تعليمية متساوية لجميع المتعلمين، متضمنة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يحقق المساواة بينهم بغض النظر عن اختلافاتهم، وبما يضمن الحق في الوصول إلى تعليم عالي الجودة، يلبي احتياجاتهم، ويساعدهم على تحقيق أهداف المناهج التعليمية.

ثانياً، السعي إلى إنشاء مجتمع تعليمي، يحترم التنوع، ويحتضن جميع المتعلمين، بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم، وقد أكدت الدراسات التربوية أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين يزيد من قبولهم الاجتماعي، وتحسين علاقاتهم الاجتماعية، والإنجازات الأكاديمية، وارتفاع التوقعات الذاتية.

ثالثاً، المرونة في ممارسة الطرق المتنوعة في أثناء عملية التعليم، واختيار ما يتوافق مع قدراتهم واحتياجاتهم، وذلك من خلال القيام بتعديل المنهج وإعادة تصميم الدروس وفقاً للخطة التربوية الفردية لكل طالب، وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة القائمة على الأدلة.

رابعاً، تعزيز التعاون بين الجميع (الطلاب، المعلمين، الأسر، المهنيين، والمؤسسات المجتمعية)؛ إذ إن التعليم الشامل يساهم في منع الإقصاء للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشجعهم على المشاركة والتعاون في البيئة التعليمية المناسبة.

خامساً، إعداد فريق رئيسي متعدد التخصصات؛ مهمته التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم لتطبيق نظام التعليم الشامل في المدرسة، مع مراعاة مبادئه الأساسية؛ وذلك لضمان التزام المعلمين بالمشاركة الفعالة وتنفيذ التوجيهات.

الأهمية والأهداف للتعليم الشامل:

تبرز أهمية التعليم الشامل في ترسيخ المساواة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ إذ أن له دوراً مهماً في توفير بيئة تعليمية شاملة تتبع الفرص المتساوية أمام جميع الطلبة، على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم. كما يهدف التعليم الشامل إلى تعزيز التكامل

الاجتماعي، وتوفير الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشجيع التعاون بين القائمين على تعليمهم والمتخصصين في مجال التربية الخاصة والتعليم الشامل (Sadikova, 2023) ، فضلا عن تحسين فرص التعلم والتنمية الشخصية لجميع الطلبة وتعزيز الدمج في التعليم العام. (Al-Shammari & Mintz, 2023)

شروط نجاح التعليم الشامل:

إن للتعليم الشامل شروطاً وعوامل لنجاحه، حددتها بعض الدراسات التربوية، وهي على النحو الآتي:

أولاً، توفير الدعم والتدريب للمعلمين والكوادر التعليمية، ولا سيما أن المعلمين والكوادر التعليمية يحتاجون إلى التدريب المناسب لتمكينهم من التعامل مع احتياجات جميع الطلبة، بمن في ذلك الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة. ويعزز التدريب المعارف والمهارات المرتبطة بعملية التدريس والتعلم؛ باستخدام الإستراتيجيات التدريسية القائمة على الأدلة، ويكسب المعلمين مهارات التعامل مع السلوكيات الصعبة، ويوفر الدعم العاطفي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العواد، ٢٠١٦).

ثانياً، دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؛ حيث تتوافر بيئة تعليمية، تشجع على دمج جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف احتياجاتهم مع الطلبة العاديين. ويشمل ذلك توفير فرص التفاعل بين جميع الطلبة، وتقديم الدعم اللازم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق مشاركتهم الفعالة في جميع الأنشطة التعليمية داخل المدرسة وخارجها. (Magnusson et al., 2019)

ثالثاً، توفير الدعم الأكاديمي والاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بما يضمن نجاحهم في التعليم من خلال تعزيز التعاون بينهم والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والرياضية. (Magnusson et al., 2019)

رابعاً، توفير بيئة تعليمية ملائمة لتلبية احتياجات جميع الطلبة، وتعزيز تجربة التعلم الإيجابية من خلال توفير الموارد التعليمية المناسبة واستخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة (العواد، ٢٠١٦).

تطبيق التعليم الشامل.

يتم تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام من خلال الدمج بحسب النوع والخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة الملائمة للبيئة التعليمية التي يدمج بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام. وينقسم الدمج إلى نوعان (Al-Shammari, 2023A)، وهما كالآتي.

أولاً، الدمج الكلي، ويقصد به ذلك النظام التعليمي الذي يسمح بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في فصول دراسية من بداية اليوم الدراسي إلى نهايته (Kavale, 2002; Zigmond et al., 2009)، بحيث يتم تقديم الخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة الداعمة التي تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، والتي يحددها الفريق المتعدد التخصصات، متضمنة الإجراءات اللازمة في البيئة؛ كما يتطلب هذا النظام التعليمي تقديم المناهج الدراسية المعدلة بحسب قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لأهداف خطة التربية الفردية؛ بحيث تُدرس جميع المواد الدراسية في الصف العادي (Thomas & Loxely, 2007)، مع إجراء عملية تكييف وتعديل ومواءمة. (الشمري، ٢٠٢٤). وتكمن أهمية الدمج الكلي في المدارس التي تطبق التعليم الشامل في تنفيذ القانون الدولي بجعل التعليم متاحاً لجميع الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة دون التمييز بينهم؛ ويسهم الدمج في تطبيق التعليم الشامل بنجاح، ومنع الإقصاء وتشجيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة والتفاعل في بيئة تعليمية مناسبة للجميع (Al-Shammari, 2019). فضلاً عن ذلك، فإن الدمج الكلي يعزز التفاهم والتسامح والقبول الاجتماعي بين جميع الطلبة؛ ومن ثم يساهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية، وتحسين إنجازاتهم الأكاديمية. (Lopatynska et al., 2023).

ثانياً، الدمج الجزئي، ويقصد به ذلك النظام التعليمي الذي يسمح بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين بشكل جزئي ولفترات محدودة خلال اليوم الدراسي (Thomas & Loxely, 2007). وينقسم الدمج الجزئي إلى نوعين، أولهما غرفة المصادر؛ بحيث يتعلم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة فردياً وفقاً لاحتياجاتهم وقدراتهم، مع تقديم الدعم والمساعدة، وثانيهما الصف المستقل ذاتياً؛ بحيث يوضع عدد من الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في صف مستقل ذاتياً مشابهاً لصفوف التربية الخاصة، ولكن ضمن مدارس التعليم العام العادية (الشمري، ٢٠١٩). وفي هذا النوع تحديداً، يتلقى الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة جميع المساعدات التعليمية التي تلبي احتياجاتهم التعليمية الخاصة (جوهر، ٢٠١٤). وتكمن أهمية الدمج الجزئي في أنه يقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فرصاً للتفاعل مع أقرانهم الطلبة العاديين من خلال الدروس والرحلات والألعاب والأنشطة المتنوعة (الببلاوي، ٢٠١٣).

دراسات سابقة

استعرضت هذه الدراسة الأدبيات النظرية للدراسات والبحوث التربوية الخاصة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل، إلا أنه لوحظ وجود فجوة بحثية في الدراسات العربية؛ وفيما يلي عرض لنتائج الدراسات السابقة.

دراسة (Dapudong, 2014) والتي هدفت إلى تسليط الضوء على مواقف معلمي التعليم العام تجاه تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة وقياس مدى معرفتهم بكيفية تعليمهم بشكل سليم، وتم استخدام المنهج الوصفي، وشملت العينة (٥٢) معلماً ومعلمة في التعليم العام بمنطقة الساحل الشرقي في تايلاند، وأظهرت النتائج أن لدى أفراد العينة معرفة متوسطة بالتعليم الشامل ومواقف محايدة تجاه الدمج، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج لدعم الطلبة وتنفيذ عمليات التعديل والتكييف للمناهج الدراسية لتكون مناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة خبرة المتقدمين واستعدادهم للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قبل العمل في مدارس التعليم الشامل.

وهدف دراسة (Sesay, 2018) والتي هدفت إلى الكشف عن معرفة تصورات المعلمين نحو التعليم الشامل في فصول الدمج بسيراليون، وتم استخدام المنهج المختلط، وشملت العينة (١١٠) من المعلمين، وكشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة (النوع، العمر، المستوى التعليمي، الخبرة التدريسية) والمتغير التابع (اتجاه المعلمين نحو الدمج)، وأوضح المشاركون فهمهم العميق للموقف السلبي للمعلمين تجاه التعليم الشامل، وقد تسهم نتائج الدراسة في التغيير الاجتماعي الإيجابي نحو الأفضل بتوفير المعلومات التي يمكن أن تستخدمها وزارة التربية والتعليم في تطوير التعليم الشامل بمساعدة المعلمين، وتسهم في إنشاء منصة تدريبية للمعلمين لتحسين التوجه نحو التعليم الشامل. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية بعينات أكبر لاستكشاف عوامل أخرى تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل، ودراسة آراء مديري المدارس بشأنه وتحديد معوقات تنفيذ التعليم الشامل في سيراليون.

وعرضت دراسة (Hughes et al., 2016) والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات المهنية الخاصة للمعلمين في تطوير مهاراتهم المهنية التي تستدعيها برامج التعليم الشامل في شمال ملاوي، وتم استخدام المنهج المسحي، وشملت العينة (٣٠٠) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لجميع المراحل التعليمية، وكشفت النتائج أن المعلمين يؤيدون برامج التعليم الشامل، وأوصت الدراسة بعمل بحوث مستقبلية للكشف عن سبل للتطوير المهني تقدم لمعلمي التعليم العام من قبل التعليم الخاص عن طريق ورش عمل مهنية وبرامج تدريب مكثف.

أما دراسة إحسان وشارما (٢٠١٨) والتي هدفت إلى استكشاف العوامل المتعلقة باستعداد المدرسين قبل الخدمة للتعليم الشامل في بنغلاديش، وتم استخدام المنهج المختلط، وشملت العينة (١٦٢٣) من المعلمين، وكشفت النتائج أن المعلمين قبل الخدمة كان لديهم مواقف أقل إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأوصت الدراسة بإشراك المدارس الخاصة في تدريب الطلاب في كليات التربية والمعلمين والحاجة إلى مهارات مثل لغة الإشارة ولغة برايل لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الشامل.

ودراسة العتيبي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات التوجه نحو التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (٦٠) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائجها أن لدى المعلمين وجهة نظر محايدة حول معوقات التعليم الشامل، وإلما بإستراتيجيات التعليم الشامل لاستخدامها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم حول المعوقات ذات العلاقة بإستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل، وبالموارد والدعم، وبالبيئة الأسرية باختلاف متغير النوع، وأوصت الدراسة بإعداد المعلمين وتدريبهم في التعليم العام قبل الخدمة وفي أثنائها، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تحد من معوقات تطبيق التعليم الشامل.

ودراسة القحطاني (٢٠١٩) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى إلمام معلمي المملكة العربية السعودية بمتطلبات التعليم الشامل، وموقفهم نحو تطبيقه والصعوبات التي تواجههم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وشملت العينة (٥٣١) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج وجود احتياجات إلى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل، من أهمها عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية، يليه ضعف قدرات المعلمين وإمكانياتهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعداد المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل يعزى لمتغير النوع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات المعلمين وإمكانياتهم واستعدادهم لتطبيق التعليم الشامل، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية من خلال تضمين مادة عامة من التربية الخاصة في جميع التخصصات، وضرورة وجود المعلم الداعم أو المساعد في الفصل العادي عند تطبيق التعليم الشامل.

ودراسة المطيري والربعان (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد ضمت العينة (٨٩) معلما ومعلمة و(٢٧) من مشري التربية الخاصة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل (معوقات مرتبطة بالمنهج المستخدم ومعوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة) لصالح متغير نوع العمل ومتغير المستوى التعليمي، وأوصت الدراسة بضرورة تهيئة المدارس بشكل كامل قبل تنفيذ برامج التعليم الشامل في المدرسة، وإعداد معلمي التعليم العام وتدريبهم على العمل التدريسي في إطار التعليم الشامل، وتطوير المناهج الدراسية المستخدمة في برامج التعليم الشامل.

ودراسة ليونارد وسميث (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على مواقف المعلمين تجاه دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في التعليم العام في آيسلندا، وتم استخدام منهج البحث المسحي، وشملت العينة (٧٨) معلما في المدارس الابتدائية، وكشفت النتائج عن عدم تأثير المتغيرات (النوع، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والتدريب في مواقف الإدماج)، وأن للمعلمين مواقف سلبية أو محايدة تجاه دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن بعضا منهم لديه مواقف إيجابية بسبب الموارد الكافية لتسهيل الدمج.

وتناولت دراسة السحيباني (٢٠٢١) والتي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمات التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات، وتم استخدام منهج البحث الوصفي المسحي، وشملت العينة (٢٦) معلمة من معلمات التعليم العام في المدارس، وكشفت النتائج عن اتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحو التعليم الشامل من خلال الاستجابة على البعدين (المعرفي، والسلوكي)، واتجاهات محايدة من خلال الاستجابة على البعد (الانفعالي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، وأوصت الدراسة بتوسيع نطاق المدارس التي تطبق التعليم الشامل، وإجراء المزيد من الأبحاث ذات العلاقة بهذا النوع من التعليم، والتركيز على الدورات التدريبية قبل الخدمة وفي أثنائها لدعم تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الشامل.

ودراسة الشهراني (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى التعرف على واقع ثقافة الدمج السائدة في مدارس التعليم الشامل للبنات من وجهة نظر المعلمات بالملكة العربية السعودية، ومعرفة الفروق بين أفراد العينة في إدراكهن للثقافة السائدة في هذه المدارس وفقا للمتغيرين التصنيفيين (سنوات الخبرة، والتخصص العلمي)، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وشملت العينة (١٠٠) معلمة، وأظهرت النتائج وجود ثقافة الدمج في مدارس التعليم العام المطبق فيها التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمات بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المعلمات تعزى لمتغير نوع التعليم (التعليم العام، التربية الخاصة)، ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الدعم لبناء ثقافة مدرسية ترحيبية وداعمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوهم وتوفير جميع الإمكانيات والدعم والتوجيه والرقابة اللازمة؛ بهدف ضمان تجربة تعليمية شاملة ومتكاملة، وإجراء دراسات مستقبلية حول ثقافة الدمج بمدارس التعليم العام المطبقة للتعليم الشامل من وجهة نظر كل من مديري المدارس وأولياء الأمور والطلبة.

وأما دراسة تيواري (Tiwari, 2023) والتي هدفت إلى استكشاف وجهات نظر معلمي التعليم العام حول التعليم الشامل في جنوب تكساس بأمريكا، وتم استخدام منهج البحث النوعي، وشملت العينة (٢٦) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المعلمين يرون أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في التعليم كباقي الطلبة العاديين، وأن إعداد المعلم والدعم الإداري يساعدان في تطبيق التعليم الشامل، وأن تنفيذ ممارسات التعليم الشامل لا يركز على تعليم المحتوى للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما يدل على الحاجة إلى إعادة النظر في الحركة العالمية للتعليم الشامل، وأوصت الدراسة بضرورة تقييم العوامل المؤثرة على دمج الطلبة في المدارس من خلال الأخذ بآراء المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وتعزيز الآراء الإيجابية نحو التعليم الشامل من خلال تخصيص وقت كافٍ للتعاون، وتدريب المعلمين على التعليم المتميز ومواءمة الاختبارات وتعديلها بما يتناسب مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبدراسة قماري وآخرين (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الجزائر، وتم استخدام المنهج الوصفي، وشملت العينة (١٤١) أستاذا وأستاذة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العادية سلبية؛ نظرا لعدم إعداد المعلمين لتطبيق عملية الدمج، وعدم توافر شروط الدمج، سواء أكانت مادية أم بشرية، لتطبيق التعليم الشامل بنجاح، وأوصت الدراسة بضرورة تعرف اتجاهات الأساتذة لوضع الحلول المناسبة لنجاح عملية تطبيق التعليم الشامل.

ودراسة الشمري ومنتز (Alshammari & Mintz, 2023) والتي هدفت إلى الكشف عن معرفة معلمات التربية الخاصة في دولة الكويت بمؤشرات التعليم الشامل العالمية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (١٦١) معلمة من معلمات التربية الخاصة، وأظهرت نتائجها أن معلمات التربية الخاصة في الكويت يتمتعن بمستوى عالٍ من الوعي والثقة بمؤشرات التعليم الشامل العالمية، وأن هناك إمكانية لاستخدام هذه المؤشرات على نطاق أوسع في الكويت والخليج العربي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين المعلمات اللاتي لديهن أكثر من (١٠) سنوات خبرة تدريسية وأولئك اللاتي لديهن أقل من ثلاث سنوات خبرة تدريسية لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكبر في كل من جوانب الوعي بالمؤشرات وممارسات التعليم، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث باستخدام هذه المؤشرات وضرورة مشاركة مديرات المدارس والهيئات التعليمية وأولياء الأمور والطلبة في جميع البرامج في ضوء هذه المؤشرات، وتوظيف هذه المؤشرات في قياس التغييرات وتقييم تطبيقها في المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة

(١) اتفقت بعض الدراسات السابقة في أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المعرفة وتطبيق التعليم الشامل (Alshammari & Mintz, 2023; Tiwari, 2023)؛ السحبياني، (٢٠٢١)؛ مما يؤكد أهمية متغيرات المعرفة والتطبيق للتعليم الشامل.

(٢) اتفقت بعض الدراسات السابقة في أن هناك اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل (Alshammari & Mintz, 2023; Tiwari, 2023; Hughes et al, 2016؛ الشهراني، ٢٠٢٣)؛ مما يؤكد أهمية الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور معلمهم في مدارس التعليم العام.

(٣) أشارت بعض الدراسات إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل (Sessay, 2018؛ العتيبي، ٢٠١٩؛ القحطاني، ٢٠١٩؛ إحسان وشارما، ٢٠١٨؛ المطيري والربيعان، ٢٠١٩)؛ يؤكد على وجود معوقات لتطبيق الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بنجاح في مدارس التعليم العام.

منهج وإجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث يُعتبر المنهج الأفضل والأكثر ملاءمة لطبيعة أهداف الدراسة، والذي يقصد به دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كمياً وكيفياً (المشوخ، ٢٠٢٢)؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، وهو يهدف إلى الكشف عن مستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل ومستوى استعدادهم لتطبيقه في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت، عن طريق جمع البيانات ووصفها وتحليلها بصورة كمية وصولاً للنتائج وتفسيرها؛ إذ إن هذا المنهج العلمي يلائم أغراض هذه الدراسة.

أولاً: مجتمع الدراسة وعينته.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بمدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة في منطقة الجواء التعليمية بدولة الكويت، والبالغ عددهم (٤٣٤) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة والتي شملت (٢١٨) معلماً ومعلمة وتمثل ما نسبته (٥٠.٢٣%) من المجتمع الأصلي، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية متيسرة، وتم توزيع الاستبانة عليهم بشكل إلكتروني عن طريق رفعها على موقع جوجل درايف (Drive Google)، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، كما هو مبين بالجدول (١).

الجدول (١): توزيع أفراد العينة بحسب متغيراتها الديموغرافية.

المتغيرات الديموغرافية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	78	35.8
	أنثى	140	64.2
الجنسية	كويتي	89	40.8
	أخرى	129	59.2
العمر	21-29	43	19.7
	30 وأكثر	175	80.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس	185	84.9
	الدراسات العليا (دبلوم عال فأكثر)	33	15.1
الخبرة الوظيفية في التدريس	١٠ سنوات فأقل	31	14.2
	أكثر من ١٠ سنوات	138	63.3
المجموع الكلي		218	%100.0

ثانياً: أداة الدراسة.

صممت أداة الدراسة والتي تتمثل بمقياس "مستوى معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيقه في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة"، وذلك بعد الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة (Al-Shammari & Alajmi, 2017; Al-Shammari & Mintz, 2023)، حيث تم إعدادها وتصميمها وفقاً للخطوات الآتية: (١) تحديد متغيرات أداة الدراسة بالرجوع لأدبيات الدراسات السابقة ذات الصلة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل. (٢) صياغة الفقرات الخاصة بكل متغير من متغيرات الدراسة. (٣) إعادة صياغة العبارات الخاصة بكل مجال من مجالات الأداة (الاستبانة) التزاماً بأراء المحكمين.

وتتكون أداة الدراسة من جزأين، هما: أولاً، المتغيرات الديموغرافية، وتشمل كلاً من: النوع، الجنسية، العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية في التدريس؛ وثانياً، المتغيرات البحثية، وتشمل كلاً من: متغير معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل، ومتغير استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في المدارس. ويضم الجزء الثاني من أداة الدراسة (١٦) فقرة، وترتبط الفقرات (١-١٠) بمتغير معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بالدمج من منظور التعليم الشامل، وبينما ترتبط الفقرات (١١-١٦) بمتغير استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل.

كما تم استخدام تدريج ليكرت الرباعي للإجابة عن فقرات الأداة على النحو الآتي: أوافق بشدة وأعطي (٤)، أوافق وأعطي (٣)، لا أوافق وأعطي (٢)، لا أوافق بشدة وأعطي (١) للإجابة عن الفقرات.

ولأغراض تحليل النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية تم تقسيم المتوسطات في المقياس على النحو التالي: الدرجات من ١-١.٩٩ وتعتبر عن مستوى منخفض، والدرجات من ٢.٠٠-٢.٩٩ وتعتبر عن مستوى متوسط، والدرجات من ٣.٠٠-٤.٠٠ وتعتبر عن مستوى مرتفع.

رابعاً: صدق الأداة وثباتها.

للتحقق من الصدق محتوي فقرات أداة الدراسة؛ فقد تم عرض الأداة على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة العاملين في الكليات التربوية بالجامعات في الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب والبالغ عددهم (١٠). وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى دقة وصحة الفقرات وشموليتها ومدى تنوع محتواها من حيث: (وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لإجله، وانتمائها للبعد الذي تتبع له)، وبإبداء أية ملاحظات من إضافة أو تعديل أو حذف وقفاً لما يروونه مناسباً. وتم الأخذ بكافة الملاحظات المقدمة؛ وإجراء التعديلات للفقرات في الصورة الأولية التي أجمع عليها ما نسبته (٨٠٪) من المحكمين، وبالإبقاء على باقي الفقرات دونما تعديل. وعليه تكونت الأداة في النسخة النهائية من (١٦) فقرة موزعة على المتغيرات والأبعاد الخاصة بكل منها بالإضافة للمتغيرات الديموغرافية.

وللتحقق من صدق بناء الأداة، تم استخراج معاملات الارتباط بين الفقرات مع البعد المنتمية له، واستخراج معاملات ارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة، وذلك للتعرف على مدى صدق البناء الداخلي لفقرات أداة الدراسة وإسهامها من الناحية الإحصائية، كما هو مبين بالجدول (٢).

الجدول (٢): معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد المنتمية له وارتباطها مع الدرجة الكلية للأداة.

معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (قبل الخدمة)			معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (أثناء الخدمة)			استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل		
الارتباط الفقرة مع		الفقرة	الارتباط الفقرة مع		الفقرة	الارتباط الفقرة مع		الفقرة
الأداة ككل	البعد		الأداة ككل	البعد		الأداة ككل	البعد	
٠.٦١١	٠.٧٦٣	١	٠.٦١٨	٠.٧٥٦	٦	٠.٦٣٣	٠.٧٣٢	١١
٠.٦٢٤	٠.٧٥٤	٢	٠.٦٣١	٠.٧٣٨	٧	٠.٦٢٨	٠.٧٨٢	١٢
٠.٦٤٨	٠.٧٢٨	٣	٠.٦٢٧	٠.٧٤٩	٨	٠.٦٠٠	٠.٧١٩	١٣
٠.٦٦٣	٠.٧٩٧	٤	٠.٦٤٣	٠.٧٧١	٩	٠.٦٤٩	٠.٧٤٦	١٤
٠.٦٥٢	٠.٧٤٤	٥	٠.٦١٨	٠.٧٠٩	١٠	٠.٧٣٤	٠.٧٣٤	١٥
						٠.٧٤٥	٠.٦٣٨	١٦

♦دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).

*♦دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

ويبين الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة تراوحت بين (٠.٧٠٩ - ٠.٧٩٧) مع البعد المنتمية له، في حين تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بين (٠.٦٠٠ - ٠.٦٦٣)، وقد جاءت جميعها ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$). بالإضافة لما سبق فقد تم استخراج معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة، كما هو مبين بالجدول (٣).

الجدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة.

المتغيرات	معرفة المعلمين قبل الخدمة	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	الدرجة الكلية
معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (قبل الخدمة)	1	٠.٧٩٦	٠.٩٥١	٠.٦٧١	٠.٨٩١
معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (أثناء الخدمة)		1	٠.٩٤٣	٠.٧٨٥	٠.٩٣٥
معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل			1	٠.٧٦٦	٠.٩٦٤
استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل				1	٠.٩٠٩

♦دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).

♦♦دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

ويشير الجدول (٣) الى وجود معاملات ارتباط مرتفعة دالة إحصائياً عند ($\alpha < 0.01$) بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٨٩١ - ٠.٩٦٤)، مما يشير إلى وجود درجة من صديق البناء الداخلي للأداة. وكذلك للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) والتي تقيس مدى التناسق في استجابات الأفراد على الفقرات، وذلك عن طريق تطبيق الاداة على أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين بالجدول (٤).

الجدول (٤): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونيباخ ألفا) لأداة الدراسة.

المتغيرات	كرونيباخ ألفا	عدد الفقرات
معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (قبل الخدمة)	٠.٩٢٤	٥
معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (أثناء الخدمة)	٠.٨٩٦	٥
معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	٠.٩٤٦	١٠
استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	٠.٩٢٩	٦
الأداة ككل	٠.٩٥٨	١٦

ويبين الجدول (٤) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونيباخ ألفا) لفقرات أداة الدراسة، إذ تراوحت معاملات الثبات على المتغيرات ما بين (٠.٨٩٦-٠.٨٤٦)، في حين بلغ معامل الثبات على الأداة ككل (٠.٩٥٨)، وتعد جميع القيم جيدة في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS) من خلال استخدام الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة للإجابة على أسئلة الدراسة، والمتضمنة: التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة (Frequency-Percent)، معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، معادلة كرونيباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، المتوسطات الحسابية (Means)، الانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، اختبار تحليل التباين الخماسي المتعدد المتغيرات (5-Way MANOVA).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وللإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: ما مستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى التقييم لأبعاد معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت، والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين بالجدول (٥).
الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لأبعاد معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت.

الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	مستوى المعرفة
١ معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (قبل الخدمة)	2.39	0.80	1	متوسط
٢ معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (أثناء الخدمة)	2.32	0.74	2	متوسط
الدرجة الكلية	2.35	0.74		متوسط

ويبين الجدول (٥) أن مستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت ككل قد جاء بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٣٥) وانحراف معياري (٠.٦٧). كما جاء بالمرتبة الأولى بعد "معرفة المعلمين بالدمج قبل الخدمة" بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٣٩) وانحراف معياري (٠.٨٠). وفي المرتبة الثانية بعد "معرفة المعلمين بالدمج أثناء الخدمة" بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٣٢) وانحراف معياري (٠.٧٤). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى التقييم لفقرات كل بُعد من الأبعاد، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للأوساط الحسابية على البعد، كما هو مبين بالجدول (٦).

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات كل بُعد من الأبعاد مرتبة تنازليا وفقا للأوساط الحسابية.

مستوى المعرفة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	
متوسط	1	0.92	2.47	لدي الوعي بأهمية حصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فرصة الدمج في مدارس التعليم العام نتيجة إعدادي في كلية التربية.	5
متوسط	2	0.97	2.42	اكتسبت المعرفة حول الدمج وفقا للتعليم الشامل في المنهج التعليمي في أثناء إعدادي في كلية التربية.	1
متوسط	3	0.88	2.38	لدي توجهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام بفضل الفرص التعليمية التي أتاحتها لي كلية التربية كطالب.	4
متوسط	4	0.89	2.37	تعلمت من خلال المناهج التعليمية في برنامج كلية التربية أن تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل يحقق العدالة والمساواة بين جميع الطلبة.	3
متوسط	5	0.89	2.35	امتلكت المعرفة من خلال فترة إعدادي بكلية التربية حول التأثير الإيجابي للدمج من منظور التعليم الشامل في زيادة قبول الطلبة العاديين للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2
متوسط		0.80	2.39	الدرجة الكلية لبعد معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (قبل الخدمة)	
متوسط	1	0.88	2.39	اكتسبت المعرفة حول تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام من خلال التشريعات والسياسات التعليمية الصادرة من وزارة التربية.	7
متوسط	2	0.92	2.38	أنا على دراية بتطبيق وزارة التربية لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام وفقا لمبادئ التعليم الشامل.	8
متوسط	3	0.85	2.31	عززت برامج التطوير المهني أثناء الخدمة من معرفتي بتأثير تطبيق الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على نموهم الاجتماعي في مدارس التعليم العام.	9
متوسط	4	0.87	2.29	اكتسبت في أثناء الخدمة الخبرة التدريسية ومعرفة تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج.	6
متوسط	5	0.86	2.20	لدي الإلمام بالأساليب التدريسية القائمة على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.	10
متوسط		0.74	2.32	الدرجة الكلية لبعد معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (أثناء الخدمة)	

ويبين الجدول (٦) أن بُعد معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (قبل الخدمة) جاء بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٣٩) وانحراف معياري (٠.٨٠)، وجاءت بالمرتبة الأعلى على البعد الفقرة (٥) والتي نصت: "لدي الوعي بأهمية حصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فرصة الدمج في مدارس التعليم العام نتيجة إعدادي في كلية التربية" بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٤٧) وانحراف معياري (٠.٩٢). وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (٢) التي نصت: "امتلكت المعرفة من خلال فترة إعدادي بكلية التربية حول التأثير الإيجابي للدمج من منظور التعليم الشامل في زيادة قبول الطلبة العاديين للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٣٥) وانحراف معياري (٠.٨٩).

كما وأن بُعد معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل (أثناء الخدمة) جاء بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٣٢) وانحراف معياري (٠.٧٤)، وجاءت بالمرتبة الأعلى على البعد الفقرة (٧) والتي نصت: "اكتسبت المعرفة حول تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام من خلال التشريعات والسياسات التعليمية الصادرة من وزارة التربية" بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٣٩) وانحراف معياري (٠.٨٨). وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (١٠)

التي نصت: "لدى الإلمام بالأساليب التدريسية القائمة على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٢٠) وانحراف معياري (٠.٨٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: ما مستوى استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت؟ فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى التقييم لفقرات استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت، والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين بالجدول (٧).

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت مرتبة تنازليا وفقا للأوساط الحسابية.

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاستعداد
14	لدى القدرة على تقديم المساعدة لجميع الطلبة على حد سواء وفقاً لاحتياجاتهم التعليمية.	2.85	0.92	١	متوسط
15	لدى القدرة على التعامل مع التوجهات السلبية للطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.78	0.90	٢	متوسط
16	أدرك مسؤولية تطبيق الدمج وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام.	2.69	0.95	٣	متوسط
12	أمتلك القدرة على إجراء التعديلات اللازمة على الأساليب التدريسية لتلائم قدرات الطلبة واحتياجاتهم.	2.48	0.87	٤	متوسط
13	أستطيع تكييف البيئة التعليمية ومواءمتها؛ لضمان دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بنجاح.	2.33	0.88	٥	متوسط
11	أمتلك القدرة على تنفيذ الإجراءات اللازمة لإدارة صفوف الدمج التي يتعلم بها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.	2.27	0.90	٦	متوسط
	الدرجة الكلية لاستعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	2.56	0.78		متوسط

ويبين الجدول (٧) أنّ مستوى استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت ككل قد جاء بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٥٦) وانحراف معياري (٠.٧٨). كما جاءت بالمرتبة الأعلى الفقرة (١٤) والتي نصت: "لدى القدرة على تقديم المساعدة لجميع الطلبة على حد سواء وفقاً لاحتياجاتهم التعليمية" بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٨٥) وانحراف معياري (٠.٩٢). وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (١١) التي نصت: "أمتلك القدرة على تنفيذ الإجراءات اللازمة لإدارة صفوف الدمج التي يتعلم بها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام" بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢.٢٧) وانحراف معياري (٠.٩٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على: ما مدى اختلاف وجهات نظر المعلمين بمدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة نحو التعليم الشامل في دولة الكويت تبعاً لاختلاف المتغيرات الديموغرافية (النوع، الجنسية، العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية في التدريس)؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (تم حذف الميم الزائدة) معلمي اللغة الإنجليزية بمدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت حول مستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيقه في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت وفقاً لمتغيرات الديموغرافية (النوع، الجنسية، العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية في التدريس)، كما هو مبين بالجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيقه في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات	مستويات	الإحصائي	معرفة المعلمين قبل الخدمة	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل
النوع	ذكر	المتوسط الحسابي	2.49	2.48	2.48	2.80
		الانحراف المعياري	0.79	0.78	0.75	0.68
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.34	2.23	2.28	2.43
		الانحراف المعياري	0.80	0.70	0.70	0.80
الجنسية	كويتي	المتوسط الحسابي	2.35	2.26	2.31	2.48
		الانحراف المعياري	0.85	0.78	0.77	0.85
	أخرى	المتوسط الحسابي	2.42	2.36	2.39	2.62
		الانحراف المعياري	0.76	0.71	0.70	0.72
العمر	٢٩-٢١	المتوسط الحسابي	2.53	2.34	2.43	2.43
		الانحراف المعياري	0.92	0.82	0.82	0.82
	٣٠ وأكثر	المتوسط الحسابي	2.36	2.31	2.34	2.59
		الانحراف المعياري	0.76	0.72	0.70	0.77
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	2.40	2.29	2.34	2.54
		الانحراف المعياري	0.81	0.75	0.73	0.80
	الدراسات العليا	المتوسط الحسابي	2.37	2.45	2.41	2.68
		الانحراف المعياري	0.76	0.69	0.70	0.61
الخبرة الوظيفية في التدريس	١٠ سنوات فأقل	المتوسط الحسابي	2.35	2.19	2.27	2.48
		الانحراف المعياري	0.89	0.80	0.80	0.82
	أكثر من ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي	2.42	2.39	2.41	2.61
		الانحراف المعياري	0.74	0.69	0.68	0.75
المجموع الكلي		المتوسط الحسابي	2.39	2.32	2.35	2.56
		الانحراف المعياري	0.80	0.74	0.73	0.78

ويبين الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للأداة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية. ولبيان دلالة الفروق

بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الرباعي المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، كما هو مبين بالجدول (٩).

جدول (٩): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل، واستعدادهم لتطبيقه في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين / المتغير	الابعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النوع Hotelling's =0.057 F =4.018, Sig =0.008 □	معرفة المعلمين قبل الخدمة	1.449	1	1.449	2.309	.130
	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	3.765	1	3.765	7.290	.007*
	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	2.471	1	2.471	4.827	.029*
	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	6.102	1	6.102	10.451	.001*
الجنسية Hotelling's =0.006 F =0.438, Sig =0.726 □	معرفة المعلمين قبل الخدمة	.048	1	.048	.077	.782
	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	.081	1	.081	.157	.692
	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	.001	1	.001	.002	.964
	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	.002	1	.002	.003	.956
العمر Hotelling's =0.083 F =5.820, Sig =0.000 □	معرفة المعلمين قبل الخدمة	3.519	1	3.519	5.610	.019*
	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	3.009	1	3.009	5.826	.017*
	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	3.259	1	3.259	6.366	.012*
	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	.003	1	.003	.006	.939
المؤهل العلمي Hotelling's =0.012 F =0.012, Sig =0.477 □	معرفة المعلمين قبل الخدمة	.022	1	.022	.035	.852
	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	.339	1	.339	.656	.419
	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	.047	1	.047	.092	.762
	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	.173	1	.173	.297	.586
الخبرة الوظيفية Hotelling's =0.074 F =5.211, Sig =0.002 □	معرفة المعلمين قبل الخدمة	2.024	1	2.024	3.226	.074
	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	4.318	1	4.318	8.361	.004*
	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	3.063	1	3.063	5.984	.015*
	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	.231	1	.231	.395	.530
الخطأ	معرفة المعلمين قبل الخدمة	132.981	212	.627		
	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	109.476	212	.516		
	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	108.522	212	.512		
	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	123.778	212	.584		
المجموع المعدل	معرفة المعلمين قبل الخدمة	137.908	217			
	معرفة المعلمين أثناء الخدمة	117.961	217			
	معرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل ككل	114.680	217			
	استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل	131.636	217			

*دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

كما يُبين الجدول (٩):

(١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على بُعد معرفة المعلمين قبل الخدمة تُعزى لمتغير النوع، إذ بلغت القيمة لاختبار (f) على البُعد (٢.٣٠٩) وبمُستوى الدلالة (0.130)، وتُعد القيمة غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$). ووجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على بُعد معرفة المعلمين أثناء الخدمة تُعزى لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة اختبار (f) على البُعد (٧.٢٩٠) وبمُستوى الدلالة (0.007)، وتُعد القيمة دالة عند ($\alpha \leq 0.05$)، حيث جاءت الفروق لصالح (الذكور) بمتوسط حسابي أعلى من (الأنثى) على البُعد. كما يُبين وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمعرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة اختبار (f) على الدرجة الكلية (4.827) وبمُستوى الدلالة (0.029). ويُبين أيضاً وجود فروق دالة إحصائية لمتغير النوع على الدرجة الكلية لاستعداد المعلمين على تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة (f) على الدرجة الكلية (10.451) وبمُستوى الدلالة (0.001) وتُعد القيم دالة عند ($\alpha \leq 0.05$). وقد جاءت الفروق لصالح (الذكور) بمتوسط حسابي أعلى من (الأنثى) لمعرفة المعلمين بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل واستعدادهم لتطبيقها.

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على بُعدي معرفة المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة تُعزى لمتغير الجنسية، إذ بلغت قيمة اختبار (f) للبعدين (٠.٠٧٧) و(٠.١٥٧) وبمُستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، وتُعد هذه القيم غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$). كما يُبين عدم وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمعرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة اختبار (f) على الدرجة الكلية (٠.٠٠٢) وبمُستوى الدلالة (٠.٩٦٤). ويُبين أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنسية على الدرجة الكلية لاستعداد المعلمين على تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة (f) على الدرجة الكلية (٠.٠٠٣) وبمُستوى الدلالة (٠.٩٥٦) وتُعد هذه القيم غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على بُعدي معرفة المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة تُعزى لمتغير العمر، إذ بلغت قيمة اختبار (f) للبعدين (٥.٦١٠) و(٥.٨٢٦) وبمُستوى الدلالة (٠.٠١٩) و(٠.٠١٧) على التوالي، كما يُبين وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمعرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة اختبار (f) على الدرجة الكلية (٦.٣٦٦) وبمُستوى الدلالة (٠.٠١٢) وتُعد هذه القيم دالة عند ($\alpha \leq 0.05$)، وقد جاءت الفروق لصالح الفئة العمرية (٢٩-٢١) بمتوسط حسابي أعلى من (٣٠ وأكثر) لمعرفة المعلمين بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل. ويُبين أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لاستعداد المعلمين على تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة (f) على الدرجة الكلية (٠.٠٠٦) وبمُستوى الدلالة (٠.٩٣٩) وتُعد القيمة غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على بُعدي معرفة المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغ قيم اختبار (f) للبعدين (٠.٠٣٥) و(٠.٦٥٦) وبمُستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، وتُعد هذه القيم غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$). كما يُبين عدم وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمعرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة اختبار (f) على الدرجة الكلية (٠.٠٩٢) وبمُستوى الدلالة (٠.٧٦٢). ويُبين أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية

لاستعداد المعلمين على تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة (f) على الدرجة الكلية (٠.٢٩٧) وبمستوى الدلالة (٠.٥٨٦) وثُعد هذه القيم غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

(٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على بُعد معرفة المعلمين قبل الخدمة تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، إذ بلغت القيمة لاختبار (f) على البُعد (٣.٢٢٦) وبمستوى الدلالة (0.074)، وثُعد هذه القيمة غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$). ووجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على بُعد معرفة المعلمين أثناء الخدمة تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، حيث بلغت قيمة اختبار (f) على البُعد (٨.٣٦١) وبمستوى الدلالة (0.004)، وثُعد هذه القيمة دالة عند ($\alpha \leq 0.05$). كما يُبين وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمعرفة المعلمين بالدمج من منظور التعليم الشامل تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، إذ بلغت قيمة اختبار (f) على الدرجة الكلية (5.984) وبمستوى الدلالة (0.015)، وقد جاءت الفروق لصالح الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) بمتوسط حسابي أعلى من (١٠ سنوات فأقل) على البُعد والدرجة الكلية لمعرفة المعلمين. ويُبين أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الخبرة الوظيفية على الدرجة الكلية لاستعداد المعلمين على تطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل، إذ بلغت قيمة (f) على الدرجة الكلية (0.395) وبمستوى الدلالة (0.530) وثُعد القيم غير دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

الاستنتاجات

- (١) أن مستوى معرفة المعلمين قبل وأثناء الخدمة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت جاء بمستوى متوسط.
- (٢) أن مستوى استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة بدولة الكويت جاء بمستوى متوسط.
- (٣) وجود تأثير للمتغيرات الديموغرافية (النوع، والعمر، والخبرة الوظيفية) على مستوى معرفة المعلمين بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة.
- (٤) عدم وجود تأثير للمتغيرات الديموغرافية (الجنسية، والمؤهل العلمي) على كل من الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمين بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة.
- (٥) وجود تأثير للمتغير (النوع) فقط على مستوى استعداد المعلمين لتطبيق الدمج من منظور التعليم الشامل في مدارس مرحلة التعليم العام المتوسطة، وعدم وجود تأثير لباقي المتغيرات (الجنسية، والمؤهل العلمي، والعمر، والخبرة الوظيفية).

التوصيات

في ضوء النتائج التي سيتوصل إليها، توصي الدراسة بما يأتي:

- (١) إعداد وتوفير برامج التطوير المهني لتوعية المعلمين بأهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من منظور التعليم الشامل، وتعزيز المعرفة والمهارات التي تكفل هذا التطبيق بنجاح .
- (٢) تقديم الدليل المادي حول مستوى معرفة المعلمين بالدمج واستعدادهم لتطبيقه من منظور التعليم الشامل بمدارس المرحلة المتوسطة في التعليم العام؛ وذلك للتعرف على مكان القوة والضعف لدى المعلمين؛ مما يساعد القائمين على برامج الدمج في وزارة التربية بدولة الكويت على تطوير نظام التعليم العام وتحسين جودته ومخرجاته.
- (٣) إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التربوية عن واقع وتأثير دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التعليم الشامل بمدارس المرحلة المتوسطة في الكويت؛ وذلك لإثراء البحث العلمي في هذا المجال.

المراجع

المراجع العربية

١. بن مدهش، عبدالله. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات السعودية المتخصصة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة. المجلة السعودية للتربية الخاصة-جامعة الملك سعود، ٥٣-٧٣.
٢. البيلالي، إيهاب. (٢٠١٣). توعية المجتمع بالإعاقة (الفئات، الأسباب، الوقاية). دار الزهراء.
٣. جوهر، إيناس سيد علي عبد الحميد. (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينات من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية-جامعة بنها، ٢٥(٩٧)، ٢٩٣-٣٣٣.
٤. السحيباني، إسراء. (٢٠٢١). اتجاهات معلمات التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل في ضوء بعض المتغيرات. المجلة السعودية للعلوم التربوية-الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٦٩، ١-٢١.
٥. سماح، عليّة. (٢٠١٣). تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصرياً-مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكرة-أموذجاً [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.
٦. الشريف، عبدالفتاح. (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مكتبة الأنجلو المصرية.
٧. الشهراني، بسمة فهد. (٢٠٢٣). واقع ثقافة التعليم الشامل في مدارس البنات بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٢٨، ٢٥١-٢٧٩٥.
٨. العتيبي، أمل. (٢٠١٩). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطالبات والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل-مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٨(٣٠-٢)، ٤٣-٨١.
٩. القحطاني، نوره بنت حامد بن مرعي؛ وربابعة، أحمد عبدالله مصطفى. (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة-دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨(٩)، ٧٠-٨٣.
١٠. قماري، محمد؛ قوعيش، مغنية؛ ويبو، هوارية. (٢٠٢٣). واقع دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعات ولاية مستغانم. مجلة دراسات نفسية وتربوية-منصة المجلات العلمية الجزائرية، ١٦(١)، ٢٢٨-٢٤٣.
١١. المشوخي، حمد. (٢٠٠٢). تقنيات ومناهج البحث العلمي. دار الفكر العربي.

١٢. المطيري، هادي؛ والربيعان، عبدالله. (٢٠١٩). معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، ٣٥(٩.٢)، ٥٧٠-٦١٣.

المراجع الأجنبية

1. Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in bangladesh: Inclusion in bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97.
2. Ainscow, M. (2019). Ainscow, M. Slee, R. & Best, M. (2019) *Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8).
3. Al-Shammari, Z. (2019A). *Evidence-based instructional strategies with effect size for all levels of education*. (1st Edition). Islamic Zamzam Library. Kuwait: Hawally.
4. Al-Shammari, Z. (2019B). *Teaching students with special needs in inclusive schools: Theory and practice*. Kuwait National Library.
5. Al-Shammari, Z. (2023A). *Special Needs Education*. Kuwait: Zamzam Islamic Library.
6. Al-Shammari, Z. (2023B). The effectiveness of practicing evidence-based mixed instructional strategies in educating mathematics and its impact on improving LD students' learning outcomes in Kuwait. *The Saudi Journal of Special Education*, 27, 203-233.
7. Al-Shammari, Z. (2024A). Special education teachers' understanding of adaptation and accommodation processes to implement in the education for students with special needs in elementary inclusion schools in Kuwait. *Faculty of Education Journal Alexandria University*, 34(1), 21-47.
8. Al-Shammari, Z. (2024B). Special education teachers' knowledge of the modification process and willingness to implement it in developing the special educational curriculum for students with special educational needs in inclusion schools in Kuwait. *Journal of Educational & Psychological Studies*, 18(4), 370-387. <http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol18iss4pp370-387>
9. Al-Shammari, Z., & Hornby, G. (2019). Special education teachers' knowledge and experience of IEPs in the education of students with special educational needs in Kuwait. *International Journal of Disability, Development, and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620182>

10. Al-Shammari, Z., Alajmi, M. (2017). Inclusion of Students with Special Needs in Public Schools and Its Social Effects from Kuwait University Pre-service Teachers' Point of Views. *The Educational Journal*, 124(1), 15-59.
11. Al-Shammari, Z., Faulkner, P., & Forlin, C. (2019). Theories-based inclusive education practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408-414. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.02.73>
12. Al-Shammari, Z.; & Mintz, J. (2023). The scope for using international indicators of inclusive education in Kuwait and the GCC – A Preliminary study involving special education teachers. *British Journal of Special Education*, 50(3), 344-354. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12473>
13. Al-Shammari, Z.; & Mintz, J. (2021). Special Education Teachers' Understanding and Use of Evidence-informed Practice in the Inclusion of Children with SEN in Kuwait: Lessons for Teacher Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12548>
14. Al-Kandari, H. Y., & Salih, F. A. (2008). Adapting Antonak and Harth's mental retardation attitude inventory for Kuwait's culture. *Digest of Middle East Studies*, 17(1), 1-31.
15. Artilles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108.
16. Dapudong, R. (2014). Teachers' knowledge and attitude towards inclusive education: basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning and Development*. 4(1). <https://doi.org/10.10.5296/ijld.v4i4.6116>
17. de Graaf, N., Slegers, P., & Roeleveld, J. (2011). The impact of inclusive education on the academic achievement of students with disabilities: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 32(4), 221-232. <https://doi.org/10.10.1177/0741932510382164>
18. Habibi, H., & Davoudi, R. (2020). To evaluate the effectiveness of integrated inclusive education program, the relationship of some factors and to review its promotion strategies. *Journal of Exceptional Children*, 19(4), 119-130.
19. Hattie, J. (2018). Updated list of factors influencing student achievement. Retrieved on 11 September 2017 from: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hatties-2017-updated-list/>

20. Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A., & Montgomery, K. (2016). Assessing the special education professional development needs of northern Malawian schoolteachers. *British Journal of Special Education*, 43(2), 159-177.
21. Kavale, K. (2002). Mainstreaming to Full Inclusion: From Orthogenesis to Pathogenesis of an Idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 201-214.
22. Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
23. Lopatynska, N., Omelchenko, M., Deka, I., Protas, O., & Dobrovolska, N. (2023). The Role of Inclusive Education in the Social Integration of Children with Special Educational Needs. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(1), 135-142. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.135-142>
24. MacArthur, J., Vaughn, S., Fuchs, L. S., & Schatschneider, C. (2005). The impact of inclusion on the academic achievement of students with disabilities in elementary school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 125-136. <https://doi.org/10.103102/01623737027001125>
25. Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of sweden. *Nordic journal of studies in educational policy*, 5(2), 67-77.
26. McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 109-115.
27. Salih, F. A., & Al-Kandari, H. Y. (2007). Effect of a disability course on prospective educators' attitudes toward individuals with mental retardation. *Digest of Middle East Studies*, 16(1), 12-29.
28. Sesay Jr, C. F. (2018). Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Inclusive Education in Sierra Leone (Doctoral dissertation, Walden University).
29. Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506.
30. Thomas, G., & Loxley, A. (2007). Deconstructing special education and constructing inclusion. McGraw-Hill Education (UK).

31. Tiwari, A. (2023). How teachers view inclusion of special education students: a case from South Texas. *International Journal of Educational Reform*, 32(3), 314-331.
32. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education* (Paris, UNESCO).
33. Walther-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V. L, & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Allyn and Bacon.
34. Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. London: Penguin.
35. Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204.