مجلـــــة العلـــــوم التربـــــوية والدراســـــات الإنســـــانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

# واقع ثقافة التعليم الشامل في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات(*)

**د/ بسمة فهد الشهراني**
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك خالد
Bsmh@ku.edu.sa

*) تاريخ تسليم البحث 20/11/2022 تاريخ قبوله للنشر 17/12/2022
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

# واقع ثقافة التعليم الشامل في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات

**د/ بسمة فهد الشهراني**
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك خالد

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع ثقافة الدمج السائدة في مدارس التعليم الشامل للبنات من وجهة نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة الفروق في إدراكهن للثقافة السائد بهذه المدارس وفقاً للمتغيرات: سنوات الخبرة، والتخصص العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتكونت عينة الدراسة من 100 معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بواقع 45 معلمة تربية خاصة 58 معلمة بالتعليم العام. وأما أداة القياس لآراء المعلمات فكانت عبارة عن استبانة مكونة في صيغتها النهائية من 18 عبارة موزعة على عدد من المحاور، والتي تمثلت في المعرفة، والوعي بمتطلبات التعليم الشامل، محور الممارسات التعليمية والتربوية والاتجاهات نحو التعليم الشامل، محور البيئة الصفية ومدى تهيئتها وعكسها لثقافة التعليم الشامل. أظهرت نتائج وجود ثقافة دمجية في مدارس التعليم العام المطبق بها التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة بدرجة كبيرة، حيث حصل محور الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة على درجة متوسطة. بينما حصل محور الاتجاهات الإيجابية والممارسات التعليمية والتربوية الدامجة في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة على درجة كبيرة، ومحور البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة حصل على درجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تعزى لمتغير نوع التعليم، ومن المتوسطات الحسابية تبين أن هذه الفروق كانت لصالح معلمات التعليم العام، ولكن لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولا لمتغير سنوات الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** الثقافة الدمجية، الطلاب ذوي الإعاقة، معلم التربية الخاصة، معلم التربية العامة، التعليم الشامل، مدارس البنات.

# The Reality of Inclusive Culture in Public Schools in Saudi Arabia from the Perspective of Teachers

**Dr. Basmah Fahad Alshahrani**
Assistant Professor, Education College, King Khalid University

## Abstract:

The current study aims to identify the reality of the prevailing inclusive culture in Saudi public Girls schools from the perspective of education female teachers in KSA. It also aims to reveal any differences in their responses according to the variables: years of experience and scientific specialization. To achieve the objectives of the study, the survey approach has been adopted using a questionnaire as the main tool for collecting the data. The sample consists of 100 primary school teachers including 54 participants are special education teachers and 58 participants are general education teachers. The questionnaire consists of 18 items distributed over three domains. The first domains is about knowledge and awareness of the requirements of inclusive education. The second domain is about inclusive educational practices and attitudes towards inclusive education. The last domain is about the schools' physical environment. The study has revealed that prevailing inclusive culture in Saudi public schools is high. The domain of awareness and knowledge of inclusive education and its requirements is moderate, whereas the domain of attitudes and inclusive practices is high. The domain of the school physical environment is moderate. The results of the study have also shown that there are statistically significant differences in the responses of study sample according to variable of the type of education which are in favour of the general education teachers, but there are no statistically significant differences in the responses of the study sample according to the variable of educational qualification or the variable years of experience.

**Keywords:** Inclusive Culture, Students with Disabilities, Special Education Teacher, General Education Teacher, Girls Schools.

**مقدمة الدراسة:**

انطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي من أهم بنودها النهوض بمستوى تعليم ذوي الإعاقة وتقديم أفضل الخدمات لهم، ومع التوجه نحو تحقيق أهداف تنموية عليا، وما تتطلبه من أن تكون معظم مخرجات التعليم متناسبة، ومتوافقة مع مقتضيات تحقيق الرؤية، إضافة إلي ما أثبتته العديد من الدراسات من أهمية دمج ذوي الإعاقة دمجاً كاملاً مع أقرانهم من ذوي الإعاقة، وماله من تأثير إيجابي في تطوير المستوى الأكاديمي، ورفع مستوى المهارات الاجتماعية والحياتية لديهم، فقد تبنت المملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم تطبيق مبدأ التعليم الشامل في نظامها التعليمي من خلال مشروع (تطوير).

وينطوي على نجاح تطبيق نظام التعليم الشامل، ودمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وجود ثقافة مدرسية داعمة ومحفزة وجاذبة تسهل نجاح تطبيق نظام التعليم الشامل، حيث تعد ثقافة المدرسة عاملاً محدداً وأساسياً لإحداث التغيير المأمول في الممارسات التعليمية والتربوية التي تساعد على رفع جودة المخرجات التعليمية لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم، وبالتالي زيادة إنتاج الموارد البشرية عالية الكفاءة والجودة والتي بدورها تسهم في دفع عجلة التنمية للوطن بأكمله.

وتعد ثقافة المدرسة من أهم خصائصها التي تنعكس في الممارسات التربوية والتعليمية اليومية لأعضاء المدرسة فهي بوصلة السلوك للفرد والمحدد لتصرفاته. وقد أثبتت العديد من الدراسات (Stoll et al., 2006; Aeltermanet al., 2007) التأثير القوي لثقافة المدرسة في أعضائها من معلمين وطلاب وغيرهم. فإما أن تكون إيجابية وتشعر أعضاءها بالأمان والانتماء للمدرسة ومجتمعها، وبالتالي التأثير الإيجابي على النمو الاجتماعي والأكاديمي أو أن تكون سلبية ولا يشعر أعضاؤها بالأمان والانتماء، وبالتالي التأثير السلبي وضعف المهارات الأكاديمية والاجتماعية وزيادة نسب التسرب.

**مشكلة الدراسة:**

تشير ثقافة المدرسة إلى عدة عناصر منها القيم والتقاليد والأعراف، والمعتقدات والطقوس التي يتم تطويرها على مدى فترة زمنية معينة والتي تؤثر على الطريقة التي يفكر ويتصرف بها الأفراد داخل المدارس، ويكتسبها الأعضاء الجدد الملتحقون بها (Peterson and Deal, 1998). وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الثقافة المدرسية، والجو العام للمدرسة على الطلاب وشعورهم بالانتماء إليها (Goodenow & Grady, 1993; Allen et al., 2018) ويشمل ذلك المشاعر المرتبطة بالبيئة المدرسية وأبعادها المادية والاجتماعية والأكاديمية. كما تظهر ثقافة المدرسة ودعمها لتعليم ذوي الإعاقة من خلال دعمها أو عدم دعمها لمشاعر الطلاب المتعلقة بدمج الطلاب وشعورهم بأنهم جزء من مجتمعها (Loukas, 2007)، وبالتالي يمكن القول: بأن ثقافة المدرسة إما أن تكون إيجابية محفزة جاذبة، أو سلبية تحيّزية طاردة، وبالتالي تعرقل نجاح تطبيق التعليم الشامل.

وعلى الرغم من أهمية موضوع الثقافة المدرسية في تطوير المدرسة بشكل عام وفي تعزيز التعليم الشامل وممارساته وبالتالي تأثيره على الطلاب والطالبات فإنه لم يحظ باهتمام كبير من الباحثين، خصوصاً في البحوث العربية وتحديداً المتعلقة بذوي الإعاقة، حيث عبر عنه البعض أمثال (Wilson, 2007) بأنه الحلقة المفقودة في الأبحاث المتعلقة بتطوير المدرسة حيث تعد الثقافة الأسلوب التشغيلي للمدرسة والعلاقة بين أعضائها وتعد أساس التغيير المؤسسي.

ومن خلال أهمية ثقافة المدرسة عاملاً أساسياً في نجاح تطبيق التعليم الشامل، وتحقيق أهدافه التعليمة والتربوية تأتي هذه الدراسة لمعرفة واقع الثقافة المدرسية وإلى أيّ مدىً تعكس البيئة المدرسية ومرافقها وممارساتها ثقافة دمجية داعمة وجاذبة للطلاب من ذوي الإعاقة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية أثبتت الدراسات السابقة أنها أهم مؤشرات الثقافة المدرسية الدامجة وهي:

1- الوعي والمعرفة بمتطلبات التعليم الشامل.

2- الممارسات التعليمية والتربوية، والاتجاهات نحو التعليم الشامل.

3- البيئة الصفية ومدى تهيئتها وعكسها لثقافة التعليم الشام.

**أسئلة الدراسة:**

- ما واقع الثقافة المدرسية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة ونوع التعليم (معلم تعليم عام – معلم تربية خاصة)؟

**أهداف الدراسة:**

- التعرف إلى واقع الثقافة المدرسية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة.

- تعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، ونوع التعليم.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:** تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها تساعد في إثراء الأدبيات المتعلقة بموضوع ثقافة التعليم الشامل السائدة في مدارس التعليم، كما أن لها من أهمية في تسليط الضوء على أهم مؤشر للثقافة المدرسية الجاذبة، والداعمة لدمج ذوي الإعاقة وتعليمهم.

**الأهمية التطبيقية:** تتمثل في كونها تساعد في تحديد الممارسات الدمجية التي تساعد في بناء ثقافة جاذبة وداعمة لتعليم ذوي الإعاقة ونشرها، وتسهم في رفع شعورهم بالانتماء لمجتمع المدرسة. كما تسهم هذه الدراسة في تحديد معوقات بناء هذه الثقافة ونشرها، وبالتالي تعرقل نجاح تطبيق التعليم الشامل.

**حدود الدراسة:**

**حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع ثقافة الدمج السائدة في مدارس التعليم للبنات بالمملكة العربية السعودية.

**حدود مكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على مدارس التعليم العام في المملكة.

**حدود زمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الدراسي 1444هـ - 2022-2023.

**مصطلحات الدراسة:**

**ثقافة المدرسة:**

تعرف ثقافة المدرسة School Culture على أنها معتقدات المجموعة وأنماطها وخصائصها التي تقوم غالباً على تفاعلات وتصورات أعضائها ضمن المحيط المادي والمعنوي الذي يعيشون فيه (Cagle,2006) وأشارت كوربيت (2001) إلى تعريف مستمد من خبرتها العملية في مدارس المملكة المتحدة التي تطبق التعليم الشامل، حيث ينصب تركيز التعريف على تخطيط المدرسة مثل الجو العام للمدرسة لبيئتها، والاتصالات بين الأفراد، والعناصر التي يتم تقديمها وعرضها، وعرض المصنوعات اليدوية، والصور والطريقة التي تصور المدرسة نفسها من خلالها. ويرى السيد (2015) أن الثقافة هي الوسط الذي تنمو فيه الشخصية، وتؤثر وتتأثر في اتجاهاتها ومعتقداتها وقيمها وخبراتها ودوافعها وسلوكياتها. كما تعرف بأنها مجموعة من القيم والأعراف والممارسات التي تحدد كيفية العمل والتفاعل في المدرسة (Suharningsih and Murtedjo, 2017). وعرف الحسناوي الثقافة المدرسية بأنها سيرورة تجسد التزام مجموعة من الأفراد وثقتهم في العمل الجماعي المدرسي، وتكمن أهميّتها في كونها تشكّل إحدى المداخل العلميّة الضرورية التي تصبح بفضلها عملية بناء المدرسة حاجة مجتمعيّة (الحسناوي، 2009).

**التعليم الشامل:**

اختلفت تعاريف التعليم الشامل فلا يوجد تعريف موحد ومتفق علية، ويعود السبب في ذلك إلى أن التعليم الشامل يتأثر بالعوامل الثقافية، والسياقية لكل مجتمع. ولكن من التعاريف التي تناولت التعليم الشامل تعريف منظمة اليونسكو (2010) الذي أشار إلى أن التعليم الشامل هو نوع من الاستجابة للاحتياجات المتنوعة لكل المتعلمين من خلال الحرص على زيادة المشاركة والحضور في كل من أماكن التعلم، والمناسبات الثقافية، والمجتمع مع التقليل قدر الإمكان من العزل أو الاستبعاد من المشهد التربوي. كما عرفه القحطاني وآخرون (2019) بأنه تعليم فئات ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الفصل العادي بواسطة جهد متكامل بين معلم التربية الخاصة، وبين المعلم العادي وتقديم التسهيلات وفقاً لاحتياجات الطلاب.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### التعليم الشامل:

في عام 1419هـ أصدر مجلس الشورى قراراً نص على التوسع في برامج التربية الخاصة لزيادة استيعابها لذوي الإعاقة والاستفادة من برامج التربية الخاصة للجامعات السعودية في تدريب الكوادر الوطنية اللازمة وتأهيلها (الموسى، 2014). وفي عام 1430هـ خرجت توصيات المؤتمر الثالث للإعاقة والتأهيل الذي عقد في مدينة الرياض بأن تستمر المملكة العربية السعودية في التوسع بتطبيق تجربة الدمج، والتحول التدريجي نحو بيئة تعليمية تكون أكثر شمولية، وفي هذا الإطار أصدر مجلس الشورى عدداً من القرارات من أهمها قرار التوسع المدروس في برامج الدمج التربوي، لاستيعاب جميع الأطفال ذوي الإعاقة، مع التحول التدريجي نحو التعليم الشامل لتحقيق أهداف التعليم للجميع وتوفير ما يستلزمه ذلك من موارد بشرية ومالية (الموسى، 2014).

كما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية للتعليم 2030 على تعزيز نوعية الخدمات وزيادة البرامج المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، ويأتي موضوع التعليم الشامل جزءاً لا يتجزأ من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 الذي يعد نقلة نوعية في تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة، وأحد المشاريع التي ترسم مستقبلاً واعداً للأجيال القادمة. وتحت مظلة مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز، عملت شركة تطوير للخدمات التعليمية بالشراكة مع نخبة من قيادات التربية الخاصة في وزارة التعليم لبناء هذا المشروع، ووضع اللبنة الأولى لمشروع التعليم الشامل، وأدلته لتكون عملاً رائداً على مستوى المملكة، لمواكبتها أحدث الممارسات العالمية بميدان التربية الخاصة (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 1438).

من أهم ملامح التعليم الشامل أو البنية الاجتماعية والتربوية له أنه يتيح للطلاب ذوي الإعاقة فرصاً اجتماعية وتربوية أكبر في المجتمع بشكل عام من خلال الفصول والمدرسة العامة والمجتمعات خارج المدرسة مع إتاحة أماكن تربوية أوسع وطرق تدريس ومصادر خاصة تختلف عنها في التعليم العام والتربية الخاصة (Adderley et al., 2015). وتختلف ممارسات التعليم الشامل عن الممارسات في التربية الخاصة، والدمج والتعليم العام، حيث يكون فيه التركيز على كل الطلاب بدلاً من التركيز على ذوي الإعاقة، فجميع الطلاب تحت مسؤولية معلم الفصل الشامل بدلاً من معلم التربية الخاصة، تدريس ذو جودة للجميع بدلاً من تدخل الأخصائيين، فائدة لجميع الطلاب من خلال عدم التجانس بينهم، تغيير كامل للبيئة المدرسية عنها في التعليم العام والدمج. التركيز على المجموعات والمدرسة بدلاً من التركيز على العجز والإعاقة (Adderley et al., 2015).

**أهداف التعليم الشامل:**

اهتمت المملكة العربية السعودية بوضع أهداف شاملة وواضحة وتفصيلية للتعليم الشامل، لكي تساعد القائمين عليه بإعطائهم رؤية واضحة للتنفيذ، فيهدف التعليم الشامل إلى التغيير الكامل في البيئة المدرسية والتعليم العام ويسعى إلى الوصول إلى عدم التجانس بين الطلاب، حيث إن هذه الفروق بين الطلاب تعد من أهم مصادر التعلم بين الأقران من خلال الاستفادة من تجربة الآخرين كتجربة تحدي الإعاقة للطالب ذي الإعاقة (Doherty, 2012)، بينما قد تهدف البرامج الأخرى فقط إلى إرجاع الطالب ذي الإعاقة إلى مدارس التعليم العام. أما فيما يخص توزيع الأدوار بين المعلمين فإن معلم الفصل الشامل هو المسؤول الأول عن جميع الطلاب، من ضمنهم الطالب ذو الإعاقة، بينما يكون دور معلم التربية الخاصة في تقديم الاستشارات والدعم والتعاون مع احتياجات كل من معلم التعليم الشامل والطالب ذي الإعاقة داخل الفصل (أخضر، 2017). وبشكل عام فقد تم تقسيم أهداف التعليم الشامل لهدف عام وأهداف تفصيلية.

الهدف العام: إتاحة فرص التعلم المتكافئة، وتنظيم الدعم لجميع الطلاب.

**الأهداف التفصيلية:**

1- تطوير السياسات المتعلقة بتحديد الطلاب ذوي الإعاقة وتصنيفهم لكل فئة من الفئات المستهدفة.

2- تقويم فاعلية السياسات المتعلقة بتحديد الطلاب وتصنيفهم مرحلياً وكفاءتها.

3- تطوير أدوات علمية تحدد الطلاب ذوي الإعاقة وتقومهم.

4- تنمية الوعي والإدراك، وبناء السياسات، وأطر العمل؛ لدمج الطلاب الذين يعانون تحديات عقلية وبدنية في التعليم العام.

5- تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب ذوي الإعاقة كافة دون النظر إلى الجنس أو الخلفية الاجتماعية أو المادية أو الموقع الجغرافي أو طبيعة الإعاقة.

6- إتاحة فرص التعلم المخصصة التي تلبي الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين والمبدعين.

7- الأخذ بأنظمة الدعم المدرسية للطلاب المعرضين للخطر.

8- توفير فرص أخرى أو بديلة للتعلم مدى الحياة لمن هم خارج النظام التعليمي أو الذين لم يلتحقوا بالمدارس (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2020).

**إجراءات التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية**

وضعت المملكة العديد من السياسات والأنظمة والتشريعات المتعلقة بتطبيق التعليم الشامل لأنها الأساس وعلى ضوئها سيتم العمل على جميع الإجراءات، والتغييرات ومن أهم الإجراءات التي أكدت سياسة التعليم الشامل على البدء بها هي:

**1- إعداد المنهج**

ويعتمد إجراء إعداد المنهج على ثلاثة مبادئ: كيفية تقديم المعلم للمعلومات أثناء الشرح ليستوعبها جميع الطلاب، كيفية توضيح مدى استيعاب الطلاب لهذه المعلومات، وكيفية اندماج الطلاب مع بعضهم البعض (وزارة التعليم، 1438).

**2- إعداد المعلم**

ويعتمد إجراء إعداد المعلم على عدة معايير ومبادئ وضعتها وزارة التعليم لزيادة النمو المهني للمعلمين، ويجب على معلمي التربية الخاصة والعامة الالتزام بها. وهذه المبادئ هي: المبادئ الأخلاقية المهنية للتربية الخاصة، المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية -وأيضاً- معايير التربية الخاصة المبنية على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC).

**3- إعداد البيئة الصفية، وضمان الوصول الشامل**

ويعتمد هذا الإجراء على الالتزام بالأدلَّة الإرشاديَّة المتعلقة بالوصول الشامل وتهيئة البيئة وتكييفها بشكلٍ يُراعي إعاقتهم وبشكلٍ يضمن تمكينهم من الإفادة منها بشكل أكبر، والتنقُّل داخلها باستقلالية دون الحاجة إلى مدّ يد العون والمساعدة لهم.

**4- تهيئة الأسرة والمجتمع**

وتشمل تثقيف الأسرة وتهيئتها وجعلها شريكاً وعضواً أساسياً في نظام المدرسة الشاملة فيتحوّل دور الوالدين من الملتقي السلبي للخدمات إلى شخص يتعامل مع المختصين كخبراء إلى أن يصبح عضواً فعالاً في الفريق ولديه خبرة في التعامل مع طفله. كما تشمل تهيئة جميع طلاب التعليم العام وتثقيفهم بكيفية التعامل مع أقرانهم من ذوي الإعاقة وذلك لتعديل الاتجاهات السلبية والتفكير النمطي عنهم، وبالتالي تجنب وقوع مشكلات كثيرة وأفكار خاطئة وغير صحيحة في أذهانهم تؤدي إلى الإقصاء والتنمر (وزارة التعليم، 1438).

**ثقافة المدرسة الشاملة والعوامل المؤثرة فيها:**

المدرسة هي منظومة من القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ والتوقعات والممارسات التي تكونت في المدرسة نتيجة تفاعل مجتمع المدرسة (الإدارة والمعلمين والطلاب) مع بعضهم وحلهم للمشاكل والتحديات التي تواجههم. وهي تشكل طريقة تفكير الناس ومشاعرهم وتصرفاتهم وهذه التأثيرات تجعل المدرسة ببيئتها الداخلية وحدة واحدة بأهدافها وهيكلها ومناهجها ونظامها التعليمي وبرامجها وأسلوبها تعطيها خصوصيتها (Fullan, 2001)، وبذلك تتمثل هذه الثقافة في القيم الأساسية التي تتبناها المدرسة كمنظومة تربوية، وفي الفلسفة التي تحكم سياستها تجاه الأفراد العاملين والطلبة وأولياء الأمور، والطريقة التي يتم بها إنجاز الأعمال، والافتراضات والمعتقدات التي يشترك فيها أعضاء المدرسة. وهذا ما دفع

سيلزنيك Selznik إلى أن ينظر إليها على أنها تاريخ حياة المدرسة (الغريب وعبدالعظيم والمليجي، 2004).

تعد ثقافة المدرسة من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية بشكل عام، ونجاح التعليم الشامل لذوي الإعاقة بشكل خاص، وذلك لما تمثله ثقافة المدرسة من دور في تعزيز التفاعل وتحقيقه بين أعضاء المدرسة من معلمي التعليم الخاص والعام وبين الطلاب فيما بينهم، وبين المعلمين والطلاب، إضافة إلى مالها من دور في تحفيز التواصل والتفاعل والتعاون المشترك بين المدرسة والمؤسسات الخارجية مثل الأسرة فكلما كانت ثقافة المدرسة ثقافة إيجابية، مرحبة ومعززة ساعد ذلك في شعور أولياء الأمور بالمساواة وتكافؤ الفرص التي تعد من أهم المبادي التي يقوم عليها التعليم الشامل (الخطيب، 2003). كما أن لثقافة المدرسة دوراً أساسياً في تنمية أداء المعلمين لتحقيق الرضا المهني لهم ورفع التحصيل الأكاديمي للطلاب، فقد أظهرت العديد من الدراسات المحلية والأجنبية أن هناك علاقة قوية ومؤثرة ما بين ثقافة المدرسة ومدى شعور أعضائها من معلمين وطلاب بالانتماء والإيجابية ومن هذه الدراسات ( Berkowitz et al., 2007; Kam et al., 2003; Reid, 1982) ودراسة (onczak & awkins, 2002) التي ربطت ما بين ثقافة المدرسة وانخفاض نسبة الانسحاب من المدرسة.

ومن أهم المتغيرات التي تعزز ثقافة مدرسية دمجية داعمة ومحفزة مبدأ الثقة المتبادلة (Ghaith,2003) التي تساعد في بناء علاقة قوية وشعور بروح الجماعة، وزيادة الثقة بين المدير والمعلمين وبقية أعضاء المدرسة من الطلبة وغيرهم، وعليه تنعكس على صحة المعلمين والطلاب النفسية واتجاههم نحو المدرسة وانتمائهم إليها. ويشير (Edmonds, 1979) إلّا أن ثقافة المدرسة وتحصيل الطلاب يمكن أن ينعكس في عدد من الجوانب مثل اتجاهات إدارة المدرسة وأعضائها نحو التعليم الشامل ووعيهم بمتطلبات تطبيقه بفعالية، وفي الممارسات التعليمية والتربوية ومدى عكسها لثقافة دمجية مرحبة، البيئة المدرسية ومدى تهيئتها لاستقبال ذوي الإعاقة وتعليمهم وتسهيل اندماجهم.

**الدراسات السابقة:**

**الدراسات التي تناولت ثقافة المدرسة**

من الدراسات التي تناولت ثقافة المدرسة ومناخها السائد كانت دراسة شعيب (2012) التي هدفت إلى التعرف على المناخ المدرسي السائد في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران كما يدركه المعلمون والمعلمات العاملون بهذه المدارس، والتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ السائد بمدرستهم وفق جنس المعلم (ذكر/أنثى)، ونوع البرنامج التربوي لإعاقة التلميذ، والخبرة التدريسية. ولقد تم بناء مقياس المناخ المدرسي للتعرف على المناخ السائد بالمدرسة من خلال عينة الدراسة التي تكونت من 57 معلماً، و39 معلمة من الذين يعملون بإعاقات مختلفة بمدارس مدينة نجران. وأوضحت النتائج أن

المناخ السائد كان إيجابياً لدى كل من المعلمين والمعلمات، وأن الفروق بينهما في إدراكهم للمناخ السائد بمدرستهم كانت لصالح المعلمات. ولم تظهر النتائج فروقاً بين المعلمين والمعلمات تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية أو نوع إعاقة التلميذ.

ويؤكد الباحثون أن لثقافة المدرسة تأثيراً كبيراً على النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب داخلها، وأن التغيير الناجح ليس فقط في تغيير الهيكل التنظيمي ولكن الأهم تغيير الثقافة (Ohlsom, 2009)، كما أكدوا على أن وجود ثقافة مدرسية إيجابية يعد من أهم الأسباب المؤدية إلى زيادة إنتاجية المعلمين وارتفاع التحصيل الدراسي للطلاب، وهذا ما أشار إليه (ستيفن) من أن هناك ارتباطاً قوياً بين ثقافة المدرسة الجيدة وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب وتحفيزهم وإنتاجيتهم ورضا المعلمين (Stepen, 1998).

وأشارت دراسة (الحربي، 2006م) إلى وضع تصور مقترح لتطوير ثقافة المدرسة الثانوية وتجديدها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، كما استخدم الاستبانة والمقابلات والزيارات الميدانية لبعض المدارس لجمع المعلومات، وطبقت أداة الدراسة على (150) شخصاً، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لثقافة المدرسة الثانوية.

كما هدفت دراسة (Ohlson, 2009) إلى فحص القيادة التعليمية : "دراسة تأثير الثقافة المدرسية وخصائص جودة المعلمين على نتائج الطلاب" من أهداف الدراسة التعرف إلى تأثير خصائص المعلمين وتصوراتهم عن الثقافة المدرسية على غياب الطلاب، وطبقت الدراسة على عينة قصدية عبارة عن (23) مدرسة في فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية تم اختيارها على أساس مشاركتها في برنامج تحسين المدرسة، وتم أخذ غياب الطلاب من تقرير (مؤشرات مدرسة) الصادر عن وزارة التعليم بولاية فلوريدا، واستخدم الباحث استبانة مقسمة تقسيماً خماسياً على مقياس ليكرت لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة التعاونية لها تأثير سلبي على حضور الطلاب، أي أن هناك معدلات زائدة للغياب، وقد أرجع الباحث هذه النتيجة غير المتوقعة إلى عوامل، منها صغر حجم عينة الدراسة، أو أن هناك خصائص فريدة في المدارس المشاركة.

**الدراسات التي تناولت الإدارة المدرسية ودورها في تشكيل ثقافة المدرسة:**

تلعب الإدارة المدرسية دوراً أساسياً ومهماً في خلق ثقافة دمجيه داعمة ومحفزة وتعزيزها فهي المسؤولة عن توجيه الجهود التي تعمل لتحقيق الأهداف المرجوة في المؤسسة التعليمية، وتوفير التسهيلات وتقديم الحلول اللازمة، وتوفير البيئة المناسبة التي تساعد على اندماج الطلاب ذوي الإعاقة، وتضمن تهيئة المدرسة لتقديم الخدمات التربوية والتعليمة والتنوع في خيارات التعلم بما يتناسب مع احتياجات الطلبة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص (سليمون وآخرون، 2014).

كما أن مدير/ة المدرسة يعد الركن الأساس الذي يقوم عليه كيان المدرسة، والصانع الأول للقرار، والمشرف الأول على أعضائها، والموجه والمنسق لطاقاتهم وإمكانياتهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، كما أنه مدير تربوي في مؤسسته يؤثر في كافة العاملين، إنّ مدير/ة المدرسة يعد الجزء المؤثر في كافة العاملين، كما أنه يعد حلقة الوصل بين جميع الأطراف ذات العلاقة داخل المدرسة وخارجها، وعليه فإن سلوك أولياء الأمور والطلبة يعتمد بشكل كبير على أداء المدير وسلوكه سلباً أو إيجاباً، فكلما كان المدير ذا اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة وتعليمهم في مدرسته وعلى وعي بمتطلبات دمجهم وتعليمهم ساعد ذلك في تغيير اتجاهات بقية أعضاء المدرسة وساعد في بناء ثقافة دمجية سائدة تعكس هذه الاتجاهات (الحر، 2017).

وفي هذا السياق فقد أكدت دراسة الحربي (2011) أهمية القيادة المدرسية في العملية التعليمية وقدرتها على تطبيق المفاهيم القيادية الحديثة، كما أكدت أن المدير الناجح يعمل وفق خطة استراتيجية ناجحة ويسعى للعمل على تحسين البرامج التعليمية في المدرسة ويحرص على تحقيق أفضل الممارسات التعليمية والتربوية ومشاركتها مع المعلمين، كما يسعى إلى التأكد من أن أعضاء المدرسة يتلقون التدريب اللازم لتلك الممارسات، كما يحرص على أن يكون مطلعاً على آخر الممارسات الإشرافية والإدارية ووضعها في إطارها المناسب ضمن بيئته الخاصة، ويشارك في تقويم العمليات والمخرجات واتخاذ القرارات العلاجية المبنية على نتائجها.

كما أشار الخطيب (2012) إلى المسؤولية والدور الجوهري لمدير المدرسة في تطوير برامج التربية الخاصة ونجاحها في مدارس التعليم العام، وتذليل كافة العقبات التي من شأنها أن تعرقل عملية التطور والتغيير المنشود من خلال توفير المصادر الأساسية المطلوبة لنجاح تعليم ذوي الإعاقة من تدريب معلمين وتطوير مهاراتهم وتهيئة المدرسة وتقديم الدعم والمساندة لجميع الطلاب.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن وعي القيادة المدرسية بمهام تطبيق التعليم الشامل ومتطلباته من أهم العوامل المساعدة في نجاح أو فشل هذه العملية، ومن هذه الدراسات دراسة الغامدي (2022) التي خلصت إلى وجود مستويات مختلفة من الوعي لدى أعضاء المدرسة بما يتعلق بالقواعد التنظيمية اللازمة لبرامج الدمج وتعليم ذوي الإعاقة، ودراسة آل حسن وآخرون، (2018) التي ذكرت أن بعض الإدارات المدرسية غير فعالة من ناحية متابعةِ ما يتعلق بتعليم ذوي الإعاقة وأنها تجهل متطلبات دمجهم في المدرسة.

وعليه يمكن القول: بأن القيادة المدرسية تلعب دوراً مهماً في بناء ثقافة مدرسية جاذبة وداعمة لذوي الإعاقة ونشرها عن طريق تبني الاتجاهات الإيجابية نحوهم وتوفير كافة الإمكانات ووسائل الدعم والتوجيه والرقابة من أجل ضمان نجاح دمجهم وتعليمهم وشعورهم بالانتماء لبيئة المدرسة والارتقاء بمستواهم نحو

درجة عالية من الكفاءة، والإسهام في تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تولي اهتماماً خاصاً بهذه الفئة من المتعلمين.

**الدراسات التي تناولت اتجاهات أعضاء المدرسة وممارساتهم التربوية والتعليمية ودورها في تشكيل ثقافة المدرسة:**

أن اتجاهات أعضاء المدرسة وممارساتهم التربوية والتعليمية اليومية تعد – أيضاً– من مؤشرات ثقافة المدرسة ومن العوامل المؤثرة فيها. وأكدت العديد من الدراسات على أهمية اتجاهات أعضاء المدرسة نحو الطلاب من ذوي الإعاقة ودمجهم في مجتمع المدرسة فقد أشارت الجلامدة (2014) في دراستها التي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات مديرات التربية الخاصة ومعلماتها والعاديين نحو دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المرحلة الابتدائيَّة والمتوسطة، وقد أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو دمج ذوى الاحتياجات في مدارس التعليم العام، واشتمل المقياس على (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، وتكونت عينة الدّراسة من (230) مديرة ومعلّمة، وأسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابيَّة لدى المديرات والمعلّمات نحو الدمج، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاتجاهات بين المديرات والمعلّمات، كما خرجت الدِّراسَة بعدة توصيات خاصة بالدمج.

كما هدفت دراسة الشريف (2016) إلى تعرف اتجاهات أمهات التلاميذ العاديين نحو دمج أبنائهن مع التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. وقد اتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من (338) أُمًّا من أمهات التلاميذ العاديين، وقد استخدمت الدِّراسَة مقياس الاتجاه نحو الدمج أداة لتحقيق أهدافها، وتكون هذا المقياس من (85) عبارة، توزَّعت على تسعة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدِّراسَة أن السمة العامة لاتجاهات أمهات التلاميذ العاديين نحو دمج أبنائهن مع التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة جاءت إيجابيَّة، حيث جاء مجال آثار الدمج على التلميذ العادي ومجال آثار الدمج على آباء ذوي الإعاقة في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال أنواع الدمج وفوائده في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدِّراسَة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في اتجاهات أمهات التلاميذ العاديين نحو دمج أبنائهن مع التلاميذ ذوي الاعاقة، تُعزى للمتغيرات الآتية: المستوى التعليمي للأم في جميع المجالات، وفي الاتجاه العام باستثناء مجال آثار الدمج على المدرسة، حيث جاءت الفروق لصالح التعليم المتوسط، وعمر الأم في جميع المجالات، وفي الاتجاه العام، وعمر التلميذ المعاق في جميع المجالات، وفي الاتجاه العام، وشدة الإعاقة في جميع المجالات، وفي الدرجة الكليَّة باستثناء مجال أنواع الدمج وفوائده، ومجال آثار الدمج على الجانب الأكاديمي لدى المعاق، حيث جاءت الفروق لصالح كل من الإعاقة الخفيفة والبسيطة والمتوسطة، ونوع الإعاقة في جميع المجالات وفي الاتجاه العام، وقد

أوصت الدِّراسَة بما يلي: تهيئة البيئة المدرسيَّة لتناسب حاجات الطلبة المدمجين، والإعداد المسبق لذوي الإعاقة، وتهيئة المعلِّمين لعمليَّة الدمج قبل تطبيقها، وتهيئة المجتمع المدرسي.

وقام المعطي (2017) بدراسة استهدفت تنمية التفكير الإيجابي، واتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسيَّة المدمجين من خلال برنامج إرشادي، وتكونت عينة البحث من(35) طالباً بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياس لاتجاه الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسيَّة المدمجين معهم، ومقياس التفكير الإيجابي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسيَّة المدمجين معهم، بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائيّاً بين متوسطات رتب درجات الطلاب على المقياسين ترجع للمستوى الدراسي ونوع إعاقة الطلاب المدمجين (صم- مكفوفين).

**الدراسات التي تناولت البيئة المدرسية، ومدى عكسها لثقافة الدمج والتعليم الشامل:**

تعد البيئة الصفيَّة من أهم المؤشرات التي تعكس ثقافة المدرسة كما أنها من العوامل التي تؤثر في سلوك الطالب واتجاهاته نحو التعلُّم، فإما أن تكون البيئة الصفية محفزة وتحقق مبادئ إمكانية الوصول والقبول والتكيّف والشعور بالأمان والانتماء أو أن تكون طاردة وتساعد على التهميش، وعدم الإحساس بالانتماء. لذلك يرى شفشق (2000) أنه يجب أن توفر البيئة الصفية مناخاً نفسياً اجتماعياً يتسم بالمودة والتراحم يوفر للطالب إحساساً بأنه عضو في مجموعة، وأن هذا الإحساس يقوي دافعيته للتعلُّم؛ لذلك يجب على المعلِّم أن يقوم بتنمية الانتماء الاجتماعي ورعايته، الأمر الذي جعله من الأساسيات، فإذا توفر في بيئة الصف مثل هذا سيتمكن الطالب من الاعتزاز بانتمائه، وسوف تتحقق الأهداف المنشودة للعمليَّة التعليميَّة. كما أن توفير بيئة صفيَّة إيجابيَّة سواء اجتماعيّاً أو نفسيّاً أو ماديّاً من الأمور المهمة لإحداث التفاعل الصفي، فالطلبة نتيجة مشاركتهم في الأنشطة الصفيَّة يطورون مواقف صفيَّة عامة مشتركة حول صفهم، وكيف ينبغي أن يكون هذا الصف.

وكون الطلبة يقضون أوقاتاً طويلة في غرفة الصف أثناء تعلُّمهم الأساسي والثانوي، فإن التعايش في هذه البيئة لها أهميَّة كبيرة في العمل والتعلُّم والشعور بالانتماء أو الإقصاء والانسحاب وفي هذا السياق، أجرى غنيم (2018) دراسة هدفت إلى الوقوف على متطلبات تطبيق التعليم الشامل لتمكين بعض الفئات المهمشة في مصر، وتوصل البحث إلى صياغة تصور مقترح بمتطلبات تطبيق التعليم الشامل في ضوء تجارب بعض الدول وتضمن التصور الأبعاد التالية: البعد الأول: صياغة التشريعات التعليمية الداعمة للتعليم الشامل. البعد الثاني: متطلبات تتعلق بالإدارة المدرسية. البعد الثالث: متطلبات تتعلق بتأهيل المعلمين لتحقيق أهداف التعليم الشامل. البعد الرابع: متطلبات تتعلق بتأهيل المناهج الدراسية لتلبية

متطلبات التعليم الشامل. البعد الخامس: متطلبات تتعلق بالبيئة المدرسية الداعمة للتعليم الشامل. البعد السادس: متطلبات تتعلق بالمشاركة المجتمعية الداعمة لتعليم الشامل.

كما أجرت الشهراني (2022) دراسة هدفت إلى معرفة واقع البيئة الصفية لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة وعينتها تجاه واقع البيئة الصفية تبعاً للمتغيرات التالية: (التخصص، سنوات الخبرة)، وأُستخدمت الاستبانة وكانت من إعداد الباحثة، وأشارت النتائج إلى أن واقع البيئة الصفية للطالبات ذوات الإعاقة جيدة جداً من وجهة نظر المعلمات مما يعكس اهتمام المملكة العربية السعودية بتوفير بيئة صفية مناسبة للطالبات ذوات الإعاقة، كما أظهرت النتائج أن معلمات التعليم العام لديهن صورة أكثر إيجابية حول البيئة الصفية من معلمات التربية الخاصة.

**منهجية البحث:**

تحقيقاً للهدف الرئيسي للدراسة والمتمثل في التعرّف إلى ثقافة الدمج السائدة في مدارس التعليم الشامل للبنات من وجهة نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة الفروق في إدراكهن للثقافة السائدة بهذه المدارس وفقاً للمتغيرات: سنوات الخبرة، والتخصص العلمي. فقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

**أداة الدراسة:**

أُعدّت أداة الدراسة، وهي الاستبانة بالاعتماد على الإطار النظري للدراسة الحالية، وللدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك باستعراض البحوث والدراسات والأدلة التي تناولت المؤشرات الأساسية للثقافة المدرسية الدمجية، وتم تحديد ثلاث أبعاد للأداة، حيث البعد الأول هو الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته ويشمل (6) بنود، والبعد الثاني هو الاتجاهات والممارسات التربوية والتعليمية اليومية ويشمل (6) بنود، والبعد الثالث البيئة المدرسية ويشمل (6) بنود.

ومن أجل التأكد من صدق الأدوات ومدى صلاحيتها للإجابة عن التساؤلات المطروحة في الدراسة الحالية، عُرض مقياس الثقافة المدرسية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص التربية الخاصة لمعرفة مدى قدرة الأدوات على قياس الجوانب التي وضعت لقياسها، ومدى ملائمة البنود للأبعاد التي تتبعها.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3–4): معاملات ارتباط عبارات كل محور بالدرجة الكلية له

| المحور | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته | 1 | 0.860** | 4 | 0.869** |
| | 2 | 0.891** | 5 | 0.869** |
| | 3 | 0.548** | 6 | 0.858** |
| الاتجاهات والممارسات التعليمية، والتربوية | 1 | 0.557** | 4 | 0.846** |
| | 2 | 0.647** | 5 | 0.689** |
| | 3 | 0.833** | 6 | 0.768** |
| البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة | 1 | 0.841** | 4 | 0.875** |
| | 2 | 0.884** | 5 | 0.927** |
| | 3 | 0.837** | 6 | 0.895** |

** دالة عند (0.01).

يتضح من الجدول (3–4) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور المنتمية إليه كانت موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول رقم (3–5): معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

| المحور | معامل الارتباط |
|---|---|
| الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته | 0.922** |
| الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية | 0.894** |
| البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة | 0.927** |

** دالة عند (0.01).

ويبين الجدول (3–5) معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

**الثبات:**

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3–6): قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

| المحور | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته | 0.903 |
| الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية | 0.818 |
| البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة | 0.940 |
| الاستبانة ككل | 0.952 |

يبين الجدول (3–6) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (103) من معلمات المرحلة الابتدائية بواقع (45) معلمة تربية خاصة (58) معلمة تعليم العام من مدينة أبها، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ومن خلال الإجابة عن أسئلة الاستبانات تم تحديد (4) معلمات أبدين رغبتهن بالمشاركة في المقابلة بواقع معلمتين من التعليم العام، ومعلمتين من التعليم الخاص، تبين الجداول التالية وصف عينة الدراسة:

**جدول (3–1): توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 93 | 90.3 |
| ماجستير | 10 | 9.7 |
| المجموع | 103 | 100.0 |

يتضح من الجدول (3-1) أن (93) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (90.3%) يحملن مؤهل بكالوريوس، ويمثلن النسبة الأعلى، في حين أن (10) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (9.7%) يحملن مؤهل ماجستير.

**جدول (3–2): توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير نوع التعليم**

| نوع التعليم | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| تعليم عام | 58 | 56.3 |
| تعليم خاص | 45 | 43.7 |
| المجموع | 103 | 100.0 |

يتضح من الجدول (3-2) أن (58) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (56.3%) هن معلمات تعليم عام، ويمثلن النسبة الأعلى، في حين أن (45) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (43.7%) هن معلمات تعليم خاص، ويمثلن النسبة الأقل.

**جدول (3–3): توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 5 | 1 | 1.0 |
| من 5 الى 10 | 22 | 21.4 |
| من 10 الى 15 | 38 | 36.9 |
| أكثر من 15 | 42 | 40.8 |
| المجموع | 103 | 100.0 |

يتضح من الجدول (3-3) أن (42) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (40.8%) سنوات خبرتهن أكثر من 15 سنة، ويمثلن النسبة الأعلى، كما يبين الجدول أن (38) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة

(36.9%) تتراوح سنوات خبرتهن من 10 إلى 15 سنة، كما يبين الجدول أن (22) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (21.4%) تتراوح سنوات خبرتهن من 5 إلى 10 سنوات في حين أن (1) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (1.0%) سنوات خبرتهن أقل من 5 سنوات، ويمثلون النسبة الأقل.

## تحليل البيانات

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.
- تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

**جدول (3–7): المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة**

| المتوسط الحسابي | درجة الموافقة |
|---|---|
| 4.2 فما فوق | كبيرة جداً |
| من 3.4 الى أقل من 4.2 | كبيرة |
| من 2.6 الى أقل من 3.4 | متوسطة |
| من 1.8 الى أقل من 2.6 | قليلة |
| أقل من 1.8 | قليلة جداً |

## النتائج ومناقشتها:

**نتائج إجابة السؤال الأول، والذي ينص على: "ما واقع الثقافة المدرسية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الثقافة المدرسية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (4–1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الثقافة المدرسية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية | 3.66 | 0.769 | كبيرة | 1 |
| البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة | 3.36 | 1.008 | متوسطة | 2 |
| الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته | 3.30 | 0.917 | متوسطة | 3 |
| واقع ثقافة التعليم الشامل ككل | 3.44 | 0.822 | كبيرة | |

ويبين الجدول (4–1) حصول محور "الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية" على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.66) ودرجة موافقة كبيرة، تلاه محور "البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة" بمتوسط حسابي قيمته (3.36) ودرجة موافقة متوسطة، تلاه محور "الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته" بمتوسط حسابي قيمته (3.30) ودرجة موافقة متوسطة. كما يبين الجدول حصول إجمالي المحاور على متوسط حسابي قيمته (3.44) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن وجود ثقافة دمجية في مدارس التعليم العام المطبق بها التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة كانت بدرجة كبيرة.

**وفيما يلي عرضاً تفصيلياً حول واقع الثقافة الدمجية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة:**

**أولا: الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته:**

وللتعرف على درجة توافر الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (4–1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل، ومتطلباته في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | هناك وعي واضح لدى أعضاء المدرسة بمتطلبات التعليم الشامل. | 3.78 | 0.969 | كبيرة | 1 |
| 6 | تمتلك المدرسة سياسات تعليم واضحة، ومتبعة لتعزيز التعليم الشامل. | 3.26 | 1.137 | متوسطة | 2 |
| 1 | لدى أعضاء المدرسة وعي بمفهوم التعليم الشامل وذوي الإعاقة. | 3.25 | 1.169 | متوسطة | 3 |
| 2 | هناك اتفاق شامل لدى أعضاء المدرسة على أن التعليم الشامل يعني زيادة مشاركة ذوي الإعاقة في كل جوانب المدرسة. | 3.24 | 1.202 | متوسطة | 4 |
| 5 | يحرص أعضاء المدرسة على التوعية بالمستجدات الخاصة بالتعليم الشامل. | 3.23 | 1.050 | متوسطة | 5 |
| 4 | يفهم أعضاء المدرسة التعليم الشامل بأنه دمج ذوي الإعاقة في فصول منفصلة في المدرسة العادية. | 3.06 | 1.158 | متوسطة | 6 |
| | المتوسط العام | 3.30 | 0.917 | متوسطة | |

ويبين الجدول (4-1) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته في مدارس التعليم الشامل تراوحت فيهما بين (3.06 – 3.78)، حيث حصلت العبارة رقم (3) التي تنص على: "هناك وعي واضح لدى أعضاء المدرسة بمتطلبات التعليم الشامل" على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.78) ودرجة موافقة كبيرة، في حين حصلت باقي العبارات على درجات موافقة متوسطة، كان أدناها العبارة رقم (4) التي تنص على: "يفهم أعضاء المدرسة التعليم الشامل بأنه دمج ذوي الإعاقة في فصول منفصلة في المدرسة العادية" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.06).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.30) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن توافر الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة كان بدرجة متوسطة. وقد تُفسَّر هذه النتيجة بحداثة تجربة المدرسة بتطبيق التعليم الشامل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2022) التي تشير إلى وجود مستويات مختلفة من الوعي لدى أعضاء المدرسة بما يتعلق بالقواعد التنظيمية اللازمة لبرامج الدمج وتعليم ذوي الإعاقة، ودراسة آل حسن وآخرون.، (2018) التي ذكرت أن بعض الإدارات المدرسية غير فعالة من ناحية متابعة ما يتعلق بتعليم ذوي الإعاقة، وأنها تجهل متطلبات دمجهم في المدرسة. وأيضاً دراسة تتفق مع دراسة السفياني (2021) التي أشارت إلى أنه على الرغم من الجهود الكثير التي تبذل لذوي الإعاقة وكفالة جميع حقوقهم فإن الخبرة في التعليم الشامل حديثة وبحاجة للتطوير.

**ثانياً: الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية:**

وللتعرف على درجة توافر الاتجاهات والممارسات التعليمية، والتربوية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (**4-2**).

جدول رقم (4–2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | يتعاون الطلاب من غير ذوي الإعاقة مع أقرانهم من ذوي الإعاقة ويقدمون المساعدة عند الحاجة. | 3.97 | 0.912 | كبيرة | 1 |
| 2 | يتجنب أعضاء المدرسة استخدام مسميات نمطية تنتقص من قدر من يحقق مستوى منخفضاً من الإنجازات أو تعكس إعاقة معينة. | 3.91 | 0.940 | كبيرة | 2 |
| 6 | يحرص أعضاء المدرسة على إشراك الطلاب ذوي الإعاقة في كافة الأنشطة المقامة في المدرسة. | 3.61 | 1.113 | كبيرة | 3 |
| 4 | يسعى أعضاء المدرسة إلى إزالة العوائق التي تواجه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة ومشاركتهم في كل ما يتعلق بالمدرسة. | 3.56 | 1.091 | كبيرة | 4 |
| 3 | يتعاون كل أعضاء المدرسة لجعل المدرسة أكثر شمولية. | 3.51 | 1.170 | كبيرة | 5 |
| 1 | لا ينظر أعضاء المدرسة إلى الطالبات المصنفات بذوات الإعاقة على أنهن أفراد ذوات قدرات أقل من أقرانهن من غير ذوي الإعاقة. | 3.36 | 1.119 | متوسطة | 6 |
| | المتوسط العام | 3.66 | 0.769 | كبيرة | |

ويبين الجدول (4–2) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية في مدارس التعليم الشامل تراوحت قيمها بين (3.36 – 3.97)، حيث حصلت العبارات رقم (5، 2، 6، 4، 3) على درجات موافقة كبيرة، كان أعلاها العبارة رقم (5) التي تنص على: "يتعاون الطلاب من غير ذوي الإعاقة مع أقرانهم من ذوي الإعاقة ويقدمون المساعدة عند الحاجة" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.97)، في حين حصلت العبارة رقم (1) التي تنص على: "لا ينظر أعضاء المدرسة إلى الطالبات المصنفات بذوات الإعاقة على أنهن أفراد ذوات قدرات أقل من أقرانهن من غير ذوي الإعاقة" على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.36) ودرجة موافقة متوسطة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.66) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن الاتجاهات الإيجابية والممارسات التعليمية والتربوية الدامجة في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة كان بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة الحبيب والمقدادي (2018) التي توصلت إلى وجود اتجاه إيجابي نحو الدمج وتعليم ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود الاتجاهات الإيجابية، والرغبة في دعم عملية دمج ذوي الإعاقة وتعليمهم، ولكن لا يزالون يفتقرون

للمعلومات والخبرة الكافية لتطبيقه بفعالية، وهذا يفسر النتيجة في المحور السابق، التي أظهرت نسبة متوسطة فيما يتعلق بالوعي والمعرفة بمتطلبات التعليم الشامل. مما يؤكد أهمية التوعية ونشر المعرفة بسياسات التعليم الشامل ومتطلباته وكيفية تطبيقها بفعالية للوصل إلى تعليم شامل ناجح.

**ثالثاً: البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة:**

وللتعرف على درجة توافر البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم (4–3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يعكس مدخل المدرسة الالتزام بسياسات التعليم الشامل ابتداء من اسم المدرسة ونوع البرنامج. | 3.57 | 1.053 | كبيرة | 1 |
| 3 | تعكس اللوحات الإرشادية في المدرسة ثقافة دمج ذوي الإعاقة وتعبر عن كونهم جزءاً أساسياً من مجتمع المدرسة. | 3.46 | 1.064 | كبيرة | 2 |
| 4 | تهتم المدرسة بإزالة كافة العوائق المعمارية في مبانيها وحجرات الدراسة ودورات المياه والحدائق والملاعب الرياضية ومقصف المدرسة. | 3.45 | 1.144 | كبيرة | 3 |
| 2 | تعكس بيئة المدرسة الالتزام بسياسات التعليم الشامل من حيث توفير الخدمات المساندة داخل الفصل العادي وليس في غرف منفصلة. | 3.31 | 1.162 | متوسطة | 4 |
| 5 | الفصول الدراسية منظمة بطريقة تعكس التقدير لجميع الطلاب بما في ذلك ذوو الإعاقة. | 3.26 | 1.228 | متوسطة | 5 |
| 6 | تتيح المدرسة التسهيلات للجميع بصرف النظر عن الإعاقة على سبيل المثال ترجم المعلومات إلى لغة المكفوفين (البرايل) أويتم تسجيلها على شرائط، أو تتم كتابتها وطباعتها بخط كبير عند الحاجة لذلك. | 3.10 | 1.233 | متوسطة | 6 |
| | المتوسط العام | 3.36 | 1.008 | كبيرة | |

ويبين الجدول (4–3) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالبيئة المدرسية للمدرسة الشاملة في مدارس التعليم الشامل تراوحت قيمها بين (3.10–3.57)، حيث حصلت العبارات رقم (1، 3، 4) على درجات موافقة كبيرة كان أعلاها العبارة رقم (1) التي تنص على: "يعكس مدخل المدرسة الالتزام بسياسات التعليم الشامل ابتداء من اسم المدرسة ونوع البرنامج" حيث

حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.57)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات موافقة متوسطة كان أدناها العبارة رقم (6) التي تنص على: "تتيح المدرسة التسهيلات للجميع بصرف النظر عن الإعاقة على سبيل المثال تترجم المعلومات إلى لغة المكفوفين (البرايل) أو يتم تسجيلها على شرائط أو تتم كتابتها وطباعتها بخط كبير عند الحاجة لذلك" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.10).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.36) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن توافر البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة كان بدرجة متوسطة. وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة بناء هذه المدارس المصممة أساساً للتعليم العام، وهذا يؤكد ما أشارت له القحطاني (2019) التي أوصت بأهمية العمل على تهيئة البيئة والمرافق المدرسية بمدارس التعليم العام وفقَ الدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للمملكة العربية السعودية عند تطبيق التعليم الشامل.

**نتائج إجابة السؤال الثاني، الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات تعزى لمتغيرات نوع التعليم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟"**

**أولاً: حسب متغير نوع التعليم:**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T test)؛ لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلمات تبعاً لمتغير نوع التعليم، وكانت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (4–4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلمات تبعاً لمتغير نوع التعليم**

| المحور | نوع التعليم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته | تعليم عام | 58 | 3.66 | 0.821 | 4.877 | 101 | 0.000 |
| | تعليم خاص | 45 | 2.85 | 0.840 | | | |
| الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية | تعليم عام | 58 | 3.98 | 0.624 | 5.522 | 101 | 0.000 |
| | تعليم خاص | 45 | 3.24 | 0.741 | | | |
| البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة | تعليم عام | 58 | 3.68 | 0.828 | 3.874 | 101 | 0.000 |
| | تعليم خاص | 45 | 2.95 | 1.078 | | | |
| واقع ثقافة التعليم الشامل ككل | تعليم عام | 58 | 3.77 | 0.666 | 5.198 | 101 | 0.000 |
| | تعليم خاص | 45 | 3.01 | 0.813 | | | |

يتضح من الجدول (4-4) أن قيم مستويات الدلالة الإحصائية كانت أقل من (0.05) في جميع المحاور، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تعزى لمتغير نوع التعليم، ومن المتوسطات الحسابية تبيَّن أن هذه الفروق كانت لصالح معلمات التعليم العام. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2022) التي أظهرت أن معلمات التعليم العام لديهن صورة أكثر إيجابية حول البيئة الصفية من معلمات التربية الخاصة، لأن معلمات التعليم العام ليس لديهن الدراية الكافية حول بيئة ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بمعلمات التربية الخاصة، وأيضاً يمكن تفسير هذه النتيجة بأن توقعات معلمات التربية الخاصة متخصصاتٍ في تعليم ذوي الإعاقة مرتفعة حول ما يجب أن تكون عليه مدارس التعليم الشامل، وعليه فإن الثقافة الدمجية الحالية في مدارس التعليم الشامل غير مرضية تماماً بالنسبة لهن.

**ثانياً: حسب متغير سنوات الخبرة:**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (4-6): نتائج اختبار كروسكال ويلز لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المحور | سنوات الخبرة | العدد | متوسط الرتب | كروسكال ويلز | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته | أقل من 5 | 1 | 66.50 | 5.508 | 3 | 0.138 |
| | من 5 الى 10 | 22 | 39.43 | | | |
| | من 10 الى 15 | 38 | 53.12 | | | |
| | أكثر من 15 | 42 | 57.23 | | | |
| الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية | أقل من 5 | 1 | 69.50 | 2.679 | 3 | 0.444 |
| | من 5 الى 10 | 22 | 43.25 | | | |
| | من 10 الى 15 | 38 | 54.16 | | | |
| | أكثر من 15 | 42 | 54.21 | | | |
| البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة | أقل من 5 | 1 | 76.00 | 4.603 | 3 | 0.203 |
| | من 5 الى 10 | 22 | 41.70 | | | |
| | من 10 الى 15 | 38 | 51.55 | | | |
| | أكثر من 15 | 42 | 57.23 | | | |
| واقع ثقافة التعليم الشامل ككل | أقل من 5 | 1 | 71.00 | 5.072 | 3 | 0.167 |
| | من 5 الى 10 | 22 | 40.34 | | | |
| | من 10 الى 15 | 38 | 52.43 | | | |
| | أكثر من 15 | 42 | 57.26 | | | |

يتضح من الجدول (4-6) أن قيم مستويات الدلالة الإحصائية كانت أكبر من (0.05) في جميع محاور الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يدل على تشابه درجات توافر الثقافة الدمجية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة مهما اختلفت سنوات خبرتهن.

**ثالثاً: حسب متغير المؤهل العلمي:**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls)؛ لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (4-5): نتائج اختبار "كروسكال ويلز" لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المحور | المؤهل العلمي | العدد | متوسط الرتب | كروسكال ويلز | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي والمعرفة بالتعليم الشامل ومتطلباته | بكالوريوس | 93 | 53.77 | 3.441 | 2 | 0.179 |
| | ماجستير | 10 | 35.89 | | | |
| الاتجاهات والممارسات التعليمية والتربوية | بكالوريوس | 93 | 53.67 | 3.023 | 2 | 0.221 |
| | ماجستير | 10 | 37.56 | | | |
| البيئة المدرسية للمدرسة الشاملة | بكالوريوس | 93 | 53.82 | 4.333 | 2 | 0.115 |
| | ماجستير | 10 | 33.39 | | | |
| واقع ثقافة التعليم الشامل ككل | بكالوريوس | 93 | 53.98 | 4.328 | 2 | 0.115 |
| | ماجستير | 10 | 33.50 | | | |

يتضح من الجدول (4-5) أن قيم مستويات الدلالة الإحصائية كانت أكبر من (0.05) في جميع محاور الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على تشابه درجات توافر الثقافة الدمجية في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر معلمات التربية العامة والخاصة بمختلف مؤهلاتهن العلمية. وتعزو الباحثة ذلك إلى تقارب مؤهلات أغلب عينة الدراسة، حيث إن 90% منهن يحملن مؤهل البكالوريوس.

## التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة تقدم الباحثة عدداً من التوصيات من أهمها:

- زيادة دعم بناء ثقافة مدرسية جاذبة وداعمة لذوي الإعاقة ونشره عن طريق تبني الاتجاهات الإيجابية نحوهم، وتوفير كافة الإمكانات ووسائل الدعم والتوجيه والرقابة من أجل ضمان نجاح دمجهم وتعليمهم وشعورهم بالانتماء لبيئة المدرسة، والارتقاء بمستواهم نحو درجة عالية من الكفاءة، والإسهام في تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تولي اهتماماً خاصاً بهذه الفئة من المتعلمين.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الثقافة الدمجية بمدارس التعليم العام المطبقة للتعليم الشامل من وجهة نظر كل من المديرات وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم.

- تحديد معوقات خلق ثقافة مدرسية إيجابية داعمة للدمج والطلاب ذوي الإعاقة والعمل على إيجاد حلول تطبيقية لها.

**شكر وتقدير:**

هذ البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي- جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية (GRP/259/43 /1443هـ).

**المراجع العربية:**

أبو علام، رجاء محمود (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات.

أخضر، أروى علي (2017). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 5(19)، 218-223.

آل حسين، سارة، والكثيري، نورة (2018). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة الطفولة والتربية، 10(33 )319-384.

الجلامدة، فوزية عبد الله (2014). اتجاهات مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة ومعلماتها نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة*، ع9، 155.

الحر، عبد العزيز (2017). القيادة في مدارس المستقبل. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحربي، قاسم (2006). تصور مقترح لتطوير ثقافة الجودة الشاملة بالمدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية، *مجلة القراءة والمعرفة*، 55.

الحربي، قاسم بن عائل (2011). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة جيزان للعلوم التربوية والإنسانية.

الحسناوي، عبد الرحيم (2009). الثقافة المدرسية: مفهومها وأسلوب إرسائها. مجلة علوم التربية. ع40، ماي 2009. ص ص23-44.

الخطيب، جمال (2012). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية مدخل إلى مدرسة الجميع. دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. الدمام: مكتبة المتنبي.

الخطيب، جمال (2003) تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. دار وائل للطباعة والنشر.

السفياني، أبرار عبد الله (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ع30، 2663-5798.

الشهراني، بسمة فهد (2022). واقع البيئة الصفية للتلميذات من ذوي الإعاقة في مدارس الدمج من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة والعامة. *المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج*، *101* (101). 249-291.

سليمون، ريم، غانم، ثناء، المودي، ريما (2014). واقع ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظرهم. *سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية* 3049، *(4)*36.

السيد، أحمد رجب (2015). البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1438). الدليل التطبيقي للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. *مكتبة الملك فهد الوطنية*.

الشريف، ناهل (2016). اتجاهات أمهات التلاميذ غير المعاقين نحو دمج أبنائهن مع التلاميذ المعاقين في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة.

شعيب، علي محمود (2014). المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بنجران.

شفشق، الناشف (2000). إدارة الصف المدرسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

الغريب، شبل بدران؛ وعبد العظيم، سلامة؛ والمليجي، رضا (2004) الثقافة المدرسية، عمان، دار الفكر.

غنيم، رانيا عثمان (2018). متطلبات تطبيق التعليم الشامل لتمكين بعض الفئات المهمشة في مصر في ضوء تجارب بعض الدول. *مجلة كلية التربية*، *33*(عدد خاص)، 334-373.

القحطاني، علي (2017). معيار مقترح لتحكيم البحوث النوعية في المناهج وطرق التدريس. دراسات العلوم التربوية، 44(4)، 17-41 https://search.emarefa.net/detail/BIM-846364

القحطاني، نورة حامد، وربابعة، أحمد عبد الله (2019). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *8*(9)، 70-83.

وزارة التعليم. (1438). الدليل التطبيقي للتعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية.

المراجع الاجنبية:

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(1), 106-121.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, *33*(3), 285-297.

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(1), 1-34.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Washington, DC: Character Education Partnership*.

Berkowitz, Marvin & Bier, Melinda. (2007). What Works In Character Education. Journal of Research in Character Education. 5.

Cagle, Jones. (2002). Faculty perceptions in situational climate As IT Affects creativity in curriculum Development and Classroom Activities, Doctorate Dissertation, Capella University, UMINO: 3056940.

Corbett, J. (2001) Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education, 28* (2): 55-59.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. *Adolescence*, *34*(136), 802.

Doherty, M. T. (2012). Inclusion and deaf education: The perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, *16*(8), 791-807.

Fraser, B. J. (1989). *Assessing and improving classroom environment. Perth*, Western Australia: Curtin University of Technology.

Fullan, Michael. (2001) The New meaning of educational Change, (3th Ed), New York. Teachers College Press

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational research*, *45*(1), 83-93. Edmonds, 1979

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, *62*(1), 60-71.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social,

emotional, and academic learning. *American psychologist*, *58*(6-7), 466.

Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention science*, *4*(1), 55-63.

Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership compass*, *5*(1), 1-3.

Ohlson, M. (2009). *A study of school culture, leadership, teacher quality and student outcomes via a performance framework in elementary schools participating in a school reform initiative*. University of Florida.

Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103182.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, *7*(4), 221-258.

Suharningsih & Murtedjo. (2017). Role of organizational culture on the performance primary school teachers. *Journal of Education and Learning*, *6*(1), 95-101.

Wilson, L. (2007). Great American schools: The power of culture and passion. *educational HORIZONS*, *86*(1), 35-44.