كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

معوّقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة من وجهة نظر التربويّين في ضوء بعض المتغيّرات

إعـــــداد

أ/ هادي بن عبيد المطيري

وزارة التعليم

د/ عبدالله علي الربيعان.

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية، جامعة القصيم.

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد التاسع – جزء ثانى –سبتمبر ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرّف على معوّقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة من وجهة نظر التربويّين في ضوء بعض المتغيرات (الخبرة–نوع العمل– الجنس– المستوى التعليمي– الدورات التدريبية)، وقد تكوّنت العيّنة الأساسية للدراسة من (٨٩) معلّمًا ومعلمة من العاملين في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض، و(٢٧) مشرفًا ومشرفة تربية خاصة بإدارة تعليم الرياض. قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدّراسة. طُبقت الاستبانة على عيّنة الدّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٨/ ١٤٣٩).

وتوصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن المعوّقات المرتبطة بالمنهج المستخدم ومعوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلّم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة، هي أعلى المعوّقات توافرًا، حيث جاء هذان المعوّقان بدرجة توافر عالية، كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العيّنة لمعوّقات التعليم الشامل تبعًا لمتغيّري الخبرة والدورات التدريبية، كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العيّنة لمعوّقات التعليم الشامل، تبعًا لمتغيّر نوع العمل لصالح معلّمي التربية الخاصة أولًا ثمّ المشرفين التربويّين ومعلّمي التعليم العام والمعلمين المساعدين، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العيّنة لمعوّقات التعليم الشامل تبعًا لمتغيّر المستوى التعليمي لصالح حَمَلة البكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العيّنة لمعوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة، تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العيّنة لمعوّقات التعليم الشامل ككل تبعًا لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، التعليم الشامل، الإعاقة الفكرية.

ABSTRACT

The present study aimed to identify the obstacles to the comprehensive inclusion of students with simple intellectual disabilities from the point of view of educators in the light of some variables (experience - type of work - sex - educational level - training courses). The basic sample of the study consisted of (89) male and female teachers, workers in the schools of comprehensive inclusion in Riyadh, and (27) male and female supervisor of special education in the Riyadh Department of Education. The researcher used the analytical descriptive method based on the questionnaire as a data collection tool in the study. The questionnaire was applied to the study sample in the second semester of the (1438/1439) academic year.

The study found a number of results, the most important of which are: The obstacles related to the methodology used, obstacles to educational work and cooperation among the public education teacher, the assistant teacher and the teacher of special education are the highest available obstacles. These two disabilities occupied high availability. The results of the study showed that there were no statistically significant differences in the responses of the sample to the obstacles of comprehensive inclusion according to the variables of experience and training courses. The results of the study showed that there were statistically significant differences in the responses of the sample to the obstacles of the comprehensive inclusion, depending on the variable type of work for the teachers of special education first, and then educational supervisors, teachers of public education and assistant teachers. The results of the study also showed that there were statistically significant differences in the responses of the sample to the obstacles of the comprehensive inclusion, according to the variable of the educational level in favor of the bachelor holders. There were statistically significant differences in the responses of the sample to the obstacles of educational work and cooperation among the teacher of public education, the assistant teacher and the teacher of special education, according to sex variable in favor of females. There were no statistically significant differences in the responses of the sample to the obstacles of comprehensive inclusion as a whole, according to sex variable.

Key Words: Barrieres, Inclusive Education, Mild intellectual disabilities.

مقدمة

تعدّ قضيّة الإعاقة الفكريّة قضية متعدّدة الأبعاد والجوانب، فهي ذات أبعاد اجتماعيّة وتربويّة ونفسيّة واقتصاديّة، ولها تأثيرات ممتدّة، تؤثر في الفرد المعاق نفسه، وتؤثر كذلك في أسرته ومجتمعه، كما أن للإعاقة الفكرية اعتبارات كثيرة، منها الإنسانية والقانونية والاجتماعية، والتي لها انعكاسات مؤثرة في المجتمع والأفراد العاديين فضلًا عن المعاقين أنفسهم.

وتختلف الإحصاءات في تحديد نسبة انتشار الإعاقة الفكريّة في المجتمعات ونسبتها بين التلاميذ، إلا أنه في الولايات المتحدة الأمريكية –وبحسب ملخص الإحصاءات التربوية Digest of education statistics، 2014– بلغ عدد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية –والذين سُجلوا في عام ٢٠١٤م لتلقي الخدمات التعليمية– (٤٢٥) تلميذًا والمخدومين بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، حيث تبلغ نسبتهم المئوية من مجموع الأطفال المخدومين من ذوي الإعاقة في ذلك العام ٦.٦% في حين تبلغ نسبتهم من إجمالي التسجيل في عام ٢٠١٤م ٠.٩%.

ولقد زاد الاهتمام في العديد من المجتمعات في عصرنا الحالي بذوي الإعاقة الفكريّة، وذلك بتوفير فرص حياة أفضل لهم ولأسرهم، وتحسين البيئة المحيطة بهم، والعمل على توفير فرص تعليم أفضل، وبرامج تربوية واجتماعية وسلوكية تهيئ للمعاق فكريًّا تعليمًا مناسبًا، وتطوّر قدرته على التكيّف مع إعاقته، ومجتمعه، ومدرسته، وبيئته (Kauliņa, Voita, Trubina & Booth & Aniscow, 2011).

كما أنّ التوجّه الحديث للتربية الخاصة ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة يهدف إلى توفير مكان للمعاقين فكريًّا داخل المدرسة، وداخل المجتمع، يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم (النجار، والجندي، ٢٠١٤). مكان يحدث فيه التفاعل والتواصل بين المعاقين فكريًّا، والأفراد الآخرين داخل بيئاتهم الاجتماعية الاعتيادية، له الأثر الإيجابي والكبير عليهم، والذي أظهرته آراء العديد من أولياء الأمور الذين أفادوا بأن الشمولية في التعليم والمشاركة لأطفالهم المعاقين قد أسهمت وسهلت وبشكل كبير في تعديل ودمج أطفالهم في البيئة الاجتماعية الاعتيادية والعالم الحقيقي لهم، وأعطتهم فرصة المشاركة والتفاعل مع زملائهم ومع المجتمع (Sunish &Ahuja, 2013) وقد تمت الدعوة سابقًا إلى الشمولية في التعليم، ليس من أجل المنافع الأكاديميّة فقط، بل للفوائد الاجتماعية وتعزيز الكرامة وتحسين نوعية الحياة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وغيرها من المنافع والفوائد المتعدّدة والمترتبة على هذا النوع من التعليم (Roach , Fisher & Frey, 2002)

ونظرًا لما للتعليم الشامل من فاعلية تربوية واجتماعية ونفسية، فقد أحدث قفزة مميزة في مجال رعاية وتربية وتعليم المعاقين فكريًّا، إلا أنه وعلى الرغم من هذه الأهمية ظهرت بعض الصعوبات والتحدّيات التي تقف عائقًا أمام تحقيق أهداف الدمج والتعليم الشامل كاملة (هوساوي وراجح، ٢٠١٥). إذ إن العوائق التي تحول دون تفعيل وتطبيق التعليم الشامل متنوعة ومختلفة، منها: عدم وجود تواصل فاعل بين معلمي الإعاقة الفكرية ومعلمي التعليم العام، قلة وجود الخبرة العمليّة لدى معلمي التعليم العام في التعامل مع المعاقين فكريًّا، وتردّدهم في المشاركة في الدّمج، كذلك هناك تحدّيات كبيرة فيما يتعلق بتدريب المعلمين، والهياكل المدرسيّة، وعدم وجود خدمات دعم متخصّصة (Nadera, 2017).كما أنّ تطبيق التعليم الشامل يتطلّب إحداث تغيير في المدرسة والمناهج، وأساليب التعليم المستخدمة داخل الصفوف، وأنظمة التقييم، وهذا يعدّ أيضًا تحدّيًا وعائقًا أمام تطبيق التعليم الشامل، لذا فإن عمليّة التعليم الشامل ليست بالعملية السهلة بل عملية تنطوي عليها مجموعة من الصعوبات والمشكلات. والصعوبات المترتبة على التعليم الشامل لا ترتبط بالفئة المدمجة والخيار التربوي المناسب لها فقط، بل العملية أوسع من ذلك بكثير، حيث هناك إجماع على أن ممارسة التعليم الشامل في المدارس لا تتوقف على تعديل في أسلوب التدريس أو التعديل في المنهاج فقط بل المسألة مرتبطة بالمدرسة بأكملها ووثيقة الصلة بكيفية تنظيم القيادة فيها؛ فالتعليم الشامل يدعو إلى إعادة توجيه ثقافة المدرسة من أجل التغيير والاستدامة، كما أنها عمليّة متعلقة ومرتبطة بنظام وفلسفة مجتمع بأكمله، وعلى الرغم من توجّه بعض الدول والسياسات التعليمية مؤخرًا للتعليم الشامل والاتجاهات الايجابية نحوه والمشار إليها في كثير من الدّراسات، إلا أن السؤال المتعلق بجودة الدّمج أو التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية وما يمكن أن يترتب عليه لا يزال معلّقًا وقائمًا (Kauliņa, Voita, Trubina & Voits, 2016; Booth & Aniscow, 2011 حنفي، ٢٠١٥).

إنّ التعرّف على هذه المعوّقات كما يراها ويقدرها العاملون في برامج التعليم الشامل من المعلمين والمعلمات، ومشرفو ومشرفات التربية الخاصة، والوقوف عليها، شكّلا مبررًا قويًّا لدى الباحثان لبحثها ودراستها؛ للخروج من خلالها بحلول وتوصيات تقدم للتربويين، والمهتمين، والقائمين على هذه البرامج، بما يسهم في جودتها، ويعود بالنفع على التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين مع أقرانهم في فصول ومدارس التعليم العام، ويحقق أهداف التعلم للجميع، وأهداف برامج التعليم الشامل في المدارس.

مشكلة الدراسة:

تمثّل استراتيجية التعليم الشامل، أحد التوجهات التربوية الحديثة في مجال التربية الخاصة، حيث يؤكّد نظام دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام على مجموعة من الاعتبارات، من أهمها: اعتبارات أخلاقية: تتمثل في العدالة وحقوق الأفراد ذوي الإعاقة بتقديم الدعم لمدارس الحي القريبة من سكنهم، اعتبارات قانونية: حيث يعدّ فصل ذوي الإعاقة بمدارس أو فصول خاصة في التعليم متعارضًا مع مبدأ المساواة، والتي هي حقّ مدني يكفله القانون، اعتبارات تربوية: حيث إنّه كلما قضى ذوو الإعاقة وقتًا أطول في فصول ومدارس التعليم العام زاد تحصيلهم التربوي والمهني مع تقدّمهم بالعمر (شقير،٢٠١١).

وعلى الرغم من أن التعليم الشامل، يعدّ أحد أهم التدابير التربوية النوعية، والذي يهدف إلى توفير فرص تعليم متساوية، وتمكين التعلّم للجميع، ومع وفرة البيانات ونتائج البحوث السابقة عنه في السنوات الأخيرة؛ إلا أن تقديم التعليم الشامل وتوفيره في الممارسة العملية لا يزال مثار جدل كبير بين أوساط العديد من التربويين (Kauliņa et al, 2016) وهو ما لمسه الباحثان أيضًا من خلال قيامهما بزيارات استطلاعية لمدارس التعليم الشامل بمنطقة الرياض، واستطلاع آراء المعلّمين العاملين في تلك المدارس، حيث لا تزال هناك ردود وآراء متباينة تجاه التعليم الشامل كاستراتيجية حديثة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن عملية تطبيقه في المدارس تعترضها جملة من المعوّقات.

وهو ما دعا بالباحثان لإثارة بعض التساؤلات حول هذا الموضوع، وبلورته في صورة بحث للإجابة عنه، وتكوين صورة أوسع وموحدة حول فكرة الدّمج و التعليم الشامل، ومعرفة أكثر المعوّقات التي تعترض تطبيقه وتعميمه في جميع مدارس المملكة، وهذا ما أكّد عليه أيولا (٢٠١٦) في دراسته، حيث أكّد على ضرورة إحداث تغيير اجتماعي، وتكوين رؤية موحدة حول الدّمج، وتحديد أفضل الممارسات للتنمية المهنية، ومعرفة الإجراءات التي يمكن استخدامها من مديري المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، وواضعي السياسات، لوضع برنامج فاعل للدمج.

أسئلة الدّراسة:

تتحدّد مشكلة الدّراسة الحالية موضع الاهتمام في السؤال الرئيس الآتي: **ما أبرز معوّقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات ؟**

ويتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١-ما أبرز معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات أمام تنفيذ برامج التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس من وجهة نظر التربويين؟.
٢-ما أبرز معوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام ومعلم التربية الخاصة والمعلم المساعد في إطار فصول وبرامج التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين؟.

٣-ما أبرز معوقات تواجد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع أقرانهم غير المعاقين في فصول التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين؟.

٤-ما أبرز معوقات المنهج المستخدم في إطار برامج التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين؟.

٥-هل تختلف معوّقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس من وجهة نظر التربويين وفقًا للمتغيرات الآتية: المستوى التعليمي، نوع العمل، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، الجنس؟.

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحالية إلى التعرّف على ما يلي :

- التعرّف على أبرز المعوّقات التي تواجه عملية تطبيق برامج التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس من وجهة نظر التربويين (المعلمين والمعلمات العاملين في برامج التعليم الشامل بالمدارس، ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة بإدارة تعليم الرياض).
- الكشف عن أوجه الاختلاف في تقدير التربويين للمعوّقات التي تواجه عملية تطبيق برامج التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس، وذلك تبعًا للمتغيرات الآتية: المستوى التعليمي، نوع العمل، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، الجنس.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدّراسة للمعلمين والتربويين والمهتمين، للتغلب أو الحد من تلك المعوّقات التي تعوق عملية تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة في مدارس التعليم العام.

أهمية الدّراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدّراسة في تناولها لموضوع حديث، وتوجّه جديد في مجال التربية الخاصة، وهو التعليم الشامل: ففي حدود علم الباحثان، أن الدّراسات والكتب والمراجع في منطقتنا العربية التي تناولت هذا الموضوع ما زالت قليلة؛ لذا يأمل الباحثان أن تكون هذه الدّراسة بمثابة إضافة وإثراء للمكتبات العربية، وبوابة لعمل المزيد من الدّراسات والبحوث حول موضوع التعليم الشامل، وتناوله من أكثر من جانب بما يسهم في تحقيق الفائدة والعمل على الرقي بالخدمات التعليمية المقدمة لأبنائنا من ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

سوف تسهم نتائج هذه الدّراسة في التعرّف إلى أهم المعوّقات التي تعترض تطبيق فكرة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول الدراسية العادية (التعليم الشامل)، كما يقدّرها التربويون (المعلمون والمعلمات، والمشرفون والمشرفات)، وعلى ضوء هذه النتائج سيتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات والحلول للباحثين والتربويين ومصممي المناهج، للعمل على الحدّ من تلك المعوّقات التي تعوق عملية تطبيق التعليم الشامل كأحد التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل (Inclusive education):

يعرّف سيسالم (٢٠١٣، ١٧) المفهوم الشامل لعملية الدّمج بأنه: "هو أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصولها على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء، أو الموهبة، أو الإعاقة، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الخلفية الثقافية للطالب، وعلى المدرسة أن تعمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب".

ويُعَّرف التعليم الشامل إجرائيًا من قِبل الباحثان في هذه الدّراسة بأنه: تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المهارات والخبرات التعليمية في فصول التعليم العام وبجوار أقرانهم طلاب التعليم العام لأطول وقت ممكن، ويتم تعليمهم من قبل معلم التعليم العام بمساعدة من معلم التربية الخاصة والمعلم المساعد، مع توفير التعديلات الضرورية في الخدمات التربوية التي يحتاج إليها التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية داخل الفصل الدراسي العادي.

الإعاقة الفكريّة (Intellectual Disability):

تعرّف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) لعام (٢٠١٠) الإعاقة الفكرية بأنها: "إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كلٍّ من الأداء العقلي والسلوك التكيّفي الذي تمثلهما المهارات المفاهيميّة، والاجتماعية، والتكيّفية العمليّة، وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشر من عمره" (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010).

ويُعرّف ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة إجرائيًا من قِبَل الباحثان في هذه الدّراسة بأنهم: هم التلاميذ المدمجون مع أقرانهم طلاب التعليم العام والذين تتراوح نسبة ذكائهم من (٥٠ –٧٠) درجة على مقياسي وكسلر أو ستانفورد– بينيه، ولديهم القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، ويمتلكون الخصائص والقدرات التي تسهل من عملية دمجهم مع أقرانهم طلاب التعليم العام داخل الفصل الدراسي العادي.

التربويون:

يُعرّف الباحثان، التربويين إجرائيًا في هذه الدّراسة، بأنهم:

هم المعلمون والمعلمات العاملون في برامج الدّمج الشامل في المدارس بمنطقة الرياض، ومشرفو ومشرفات التربية الخاصة بإدارة تعليم الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

شهد واقع التربية الخاصة تطورات مهمة في مجال تربية وتعليم وتدريب ذوي الإعاقة عمومًا وذوي الإعاقة الفكرية تحديدًا، ومن أبرز هذه التطورات ما يسمى بحركة أو فلسفة التعليم الشامل باعتبارها حركة لتحدي ومواجهة كل السياسات الاستبعادية والممارسات العزليّة في أنظمة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة الفكرية، ولهذا أصبح الإدراج الكامل "التعليم الشامل" هو النهج الأكثر فاعلية لمعالجة وتلبية جميع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ من ذوي الإعاقات والإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام وفصولها(Cross, Traub, 2004) Hutter–Pishagi & Shelton، وظهرت حركة التعليم الشامل كفلسفة تربويّة حديثة تعبر عن الطريقة المثلى للتعامل مع الحاجات التعليميّة والتربوية لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام، حيث تنطلق هذه الفلسفة من مبدأ الاعتراف بضرورة وحق تعليم الأطفال المعاقين إلى جانب الأطفال غير المعاقين (Gauthier, 2017)

وتنص فلسفة التعليم الشامل كما صدر عن مجلس جمعية التعليم في ولاية ويسكونسن (WEAC) بأن جميع التلاميذ –بغض النظر عن حالة الإعاقة وشدتها– يكونون في الفصل الدراسي للتعليم العام مدمجين في برنامج منتظم ودوام كامل(WEAC, 2018) ، يتلقى كلُّ طفل معاق وفقًا لفلسفة التعليم الشامل تعليمه في غرفة وفصل التعليم العام بِغض النظر عن إعاقته مع أقرانه من غير ذوي الإعاقة، يمارس معهم جميع الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، كما تتضمن هذه الفلسفة تعديل طرق التدريس كي تواجه الاحتياجات الفردية المتنوعة، وبذل المعلمون الجهد الكافي لكي يلبوا تلك الاحتياجات. حيث يسعى القائمون على سياسة التعليم الشامل والمدافعون عن التعليم الشامل إلى إلغاء التعليم الخاص لذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة الفكرية الموجود في أي مكان منفصل، وأن التعليم العام يجب أن يتحمّل مسؤولياته في تعليم جميع الأطفال (Warnock, 2010).

وعلى الرغم من أهمية التعليم الشامل، والفوائد المترتبة على دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم في فصول ومدارس التعليم العام، إلا أن هناك من يعترض على تطبيق سياسة التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، حيث يرى على سبيل المثال كافالي وموستيرت Kavale and Mostert (2004)، أن إدراج جميع الأطفال ذوي الإعاقة في

مدارس التعليم العام قد يكون ضارًا، وطالبوا بأدلة تجريبيّة تثبت العكس؛ لذا هم يفضّلون الإبقاء على استخدام البدائل التربوية الأخرى، مثل: غرفة المصادر أو الصف الخاص الملحق بالمدرسة العادية، فهم يرون أنه من الصعوبة بمكان تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة والقادرة على تلبية الاحتياجات الفردية المتنوعة والمختلفة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل الصف العادي، وقد يكون ما صدر من هؤلاء الأطفال من سلوكيات سلبية كالعدوان أو الحركة الزائدة أو الخجل أو الاكتئاب تمثّل تحدّيًا كبيرًا أمام معلمي التربية الفكرية لدمجهم في الصف العادي، ويعيق من قدرتهم على ملاحظة المشاكل الفردية لكل طفل منهم، وبالتالي يقلّ اهتمام المعلمين بهم (محمد، طنطاوي، ومصطفى، ٢٠١٥).

وما يمكن قوله في هذا الخصوص: أن تنفيذ سياسة التعليم الشامل، والعمل على دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في فصول ومدارس التعليم العام عملية ليست سهلة، بل هي عملية تحتاج إلى جهد وتخطيط وتهيئة وإعداد لجميع الأطراف المعنية به كالمدرسة والمجتمع والأسرة والأخصائيين والأطفال أنفسهم ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، كما أنّ أمر تطبيقه على أرض الواقع يبقى مثار جدل كبير بين أوساط العديد من التربويّين، حيث لا تزال الآراء والدّراسات حوله تتباين في طرحها ونتائجها، وهو ما سيتضح من خلال عرض الدّراسات السابقة، فقد أجرت الفوزان (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو الدّمج الشامل لأطفال متلازمة داون في محافظة الأحساء وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات هي: نوع الروضة، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي. تكونت عيّنة الدّراسة من (٥٢) معلمة، وقد استخدمت الباحثة من أجل تحقيق هدف دراستها الاستبانة، وذلك لقياس اتجاهات معلّمات رياض الأطفال، أظهرت الدّراسة العديد من النتائج من أهمها: أن اتجاهات معلمات رياض الأطفال مرتفعة بالمجمل، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات الوسط الحسابي لفقرات الاستبانة، استنادًا إلى متغير نوع الروضة وذلك لصالح الروضات الخاصة (الأهليّة)، وأظهرت الدّراسة كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة استنادًا إلى متغيري المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة.

في حين قام الريس والجميعي (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة معوّقات الدّمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (٨٤) معلمة، وقد استخدمت الباحثة استبانة مكوّنة من (٥٨) فقرة مقسّمة إلى ستة محاور رئيسة. توصلت نتائج الدّراسة إلى أن المعوّقات المرتبطة بكل من: البيئة التعليميّة والمعلّمات والإدارة المدرسيّة والأطفال الصمّ وضعاف السمع والأسرة والمنهج جاءت بدرجة عالية.

وأجرى أويولا (2016) Oyola دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلاف في المواقف، ووجهات النظر حول التعليم الشامل بين المعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائيّة في ولاية بنسلفانيا. شملت عيّنة الدّراسة (٥٠) معلّمًا من المعلمين العاديين، و(٥٠) معلمًا من معلمي التربية الخاصة. استخدم الباحث في دراسته مقياس اتجاهات المعلمين نحو فصول الدّمج، والمكوّن من (٢٠) سؤالًا باستجابات موزعة على مقياس ليكرت، ومقسمة إلى أربعة أقسام، هي: مزايا وعيوب الدّمج، مشاعر المعلّمين تجاه الدّمج، المعتقدات الفلسفيّة لدى المعلمين بشأن الدّمج، إدارة القضايا المتعلقة بالدّمج، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود اختلافات كبيرة بين مواقف المعلّمين العاديين، ومعلّمي التربية الخاصة بشأن: مزايا وعيوب الدّمج، ومشاعر المعلمين تجاه الدّمج، في حين أشارت النتائج إلى أن المعلمين اتّفقوا على: المعتقدات الفلسفية بشأن الدّمج، والقضايا الإدارية المتعلقة بالدّمج.

وقامت كولينا وآخرون (2016) .Kaulina et al بدراسة هدفت إلى تقييم الوضع الحالي للتعليم الشامل، ونجاح تنفيذه في النظام التعليمي في لاتفيا. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (٦٢) معلّمًا، وكان متوسط طول الخبرة العمليّة المُبلّغ عنها ٢٦ عامًا، و٨٢٪ من المشاركين حاصلون على درجة الماجستير في التربية، وقامت الباحثة بمسح آرائهم بشأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، حيث أفاد ٣٢٪ من المعلمين من خلال نتائج الدّراسة بأنهم يعملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنهم شعروا أن خبرتهم لم تكن كافية للعمل بنجاح في إطار التعليم الشامل، ١٧٪ قيّموا كفاءتهم بأنها منخفضة، كما اعترف ٩٪ من المعلمين بعدم وجود المهارات والمعرفة اللازمة، ويعتقد المعلمون أن الدعم المالي الإضافي ضروري لضمان نجاح تنفيذ التعليم الشامل، إلى جانب ذلك هناك حاجة إلى الدعم من عامة الناس، والمزيد من المعلومات والمعارف والمهارات حول التعليم الشامل، ومواصلة تطوير المعلمين في المستقبل.

أما هوساوي وراجح (٢٠١٥) فقد قاما بدراسة هدفت إلى التعرّف إلى معوّقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلّمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان. تكونت عيّنة الدّراسة من(١٥٩) معلّمًا ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكريّة الملحقة بمدارس التعليم العام. واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (٤٥) فقرة مقسّمة إلى خمسة أبعاد. وتوصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود معوّقات تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة متعلقة بالتجهيزات المدرسية والبيئة التعليمية والبيئة الأسرية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات الذكور والإناث لمعوّقات البيئة التعليمية، كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق في تقديرات الذكور والإناث حول معوّقات التجهيزات المدرسية لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات الذكور والإناث حول معوّقات البيئة الأسرية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات الذكور والإناث للمعوّقات التي تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة ترجع لاختلاف متغير (المرحلة الدراسية، الخبرة التدريسية، الدرجة العلمية).

في حين هدفت دراسة فاز وآخرون Vaz et al. (2015) إلى معرفة العوامل المرتبطة والمؤثرة في مواقف معلمي المدارس الابتدائية من دمج الطلاب ذوي الإعاقات في المدارس النظامية الرسميّة، وشملت عيّنة الدّراسة (٧٤) معلّمًا ومعلمة في المدارس الابتدائية غرب أستراليا، واستخدم الباحثون الأدوات الآتية: مقياس آراء المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، ويتكون من (٢٥) عبارة موجبة وسالبة، وأداة لجمع البيانات الديموغرافية، ومقياس باندورا لفاعلية المعلمين، وتوصّلت الدّراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: وجود تباين في وجهات نظر المعلمين تجاه الدّمج ترجع إلى الاختلاف في العمر، والجنس، والكفاءة، والتدريب؛ حيث تبنّى المعلمون الذكور موقفًا سلبيًّا تجاه الدّمج أكثر من الإناث، وتبنّى المعلمون الذين يبلغون من العمر (٥٥ سنة فأكثر) موقفًا سلبيًّا تجاه الدّمج أكثر من المعلمين في الفئات العمرية الأقل، وتبنّى المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية في مهاراتهم التعليمية والتدريب المنخفض موقفًا سلبيًا تجاه الدّمج أكثر من المعلمين الأعلى في الكفاءة والتدريب.

أما هاك Hack (2015) فقد قام بدراسة هدفت إلى الوقوف على مواقف وآراء مديري المدارس المتوسطة في ولاية بنسلفانيا تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية بالتعليم النظامي المدرسي (التعليم الشامل)، والعوامل التي تقف وتؤثر في تلك الآراء، والعلاقة بينها وبين قراراتهم بالتوصية بدمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارسهم. شملت عيّنة الدّراسة (١٣٥) مدير مدرسة متوسطة، واستخدم الباحث استمارة برانسنر لاستقصاء آراء مديري المدارس حول الدّمج. أظهرت نتائج الدّراسة أن غالبية مديري المدارس المتوسطة في ولاية بنسلفانيا لديهم مواقف إيجابية نحو الدّمج والتعليم الشامل، وأن مديري المدارس المتوسطة ذوي الخبرة في التعليم والتربية الخاصة والاعتمادات التعليمية الأكاديمية الخاصة، هم أكثر ميلًا لأن يكون لديهم مواقف إيجابية نحو التعليم الشامل، كما تبيّن وجود علاقة مُهمّة بين مواقف مديري المدارس المتوسطة وخبراتهم، مع قبولهم لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة أولينجر Olinger (2013) إلى فحص آراء معلّمي التعليم العام، ومعلّمي التربية الخاصة حول خدمات الدّمج في المدارس الابتدائية. شملت عيّنة الدّراسة (٨) معلمين ومعلمات، وقد استخدم الباحث في دراسته استمارة مقابلة مفتوحة مكوّنة من (١٢) سؤالًا حول أربعة مجالات، هي: تصوّرهم حول الدّمج في المرحلة الابتدائية، وفاعلية الدّمج، والدّعم المقدّم لبرامج الدّمج، وعوائق الدّمج. وقد طُبّقت وجهًا لوجه؛ وذلك للإجابة عن الأسئلة المتضمّنة في استمارة المقابلة، وتوصّلت الدّراسة إلى اعتراف المعلمين بوجود عوائق تحول بينهم وبين تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن تحقيق النجاح في عملية الدّمج يتطلب العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، كما أن عملية الدّمج لا تصلح لكل التلاميذ.

كما قامت أوتيرو (2012) Otero بدراسة هدفت من خلالها إلى البحث في مواقف معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول إدراج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (التعليم الشامل)، وما إذا كانت هناك فروق أو اختلافات في المواقف تبعًا لعدد سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي ونوع العمل أو التخصص، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (١٠٣) معلّمين للتعليم العام والخاص، واستخدمت الباحثة استبانة لقياس اتجاهات المعلمين في أربعة أبعاد، هي: مزايا وعيوب الدّمج، القضايا المهنية المتعلقة بالدّمج، والقضايا الفلسفية، القضايا اللوجستية التي تؤثر على الدّمج. وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلمين تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي وعدد سنوات الخبرة، كما أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلمين ترجع لاختلاف متغير نوع العمل أو التخصص، حيث أظهر معلمو التربية الخاصة مواقف أكثر إيجابية من معلمي التعليم العام نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.

كما قام جونس (2011) Jones بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان التعليم الشامل قادرًا على تلبية الاحتياجات الاجتماعيّة والنمائية للأطفال الذين يعانون من متلازمة داون، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (٢٨) تلميذًا، منهم (١٦) ذكرًا، و(١٢) أنثى، واستخدم الباحث في دراسته استمارة مقابلة شبه منظمة لأولياء الأمور، والمعلمين، ومعلّمي الموارد، فضلًا عن الملاحظة المباشرة للتفاعل الاجتماعي، ووصف السلوك الاجتماعي كدليل عليه، حيث قام الباحث بملاحظات ميدانيّة موسعة وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة، وتوصّلت الدّراسة إلى أن الادراج الكامل (التعليم الشامل) يلبي احتياجات التنمية الاجتماعية للأطفال الذين يعانون من متلازمة داون، وأدى إلى قيامهم بسلوكيات أكثر ملاءمة.

وأجرى مولهلاند (2011) Mulholland دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن حالة الارتباك والغموض التي تحيط بعملية التعليم الشامل وممارستها في المدارس من وجهة نظر المدراء والمعلمين، وما آراؤهم حول عميلة الدمج والتعليم الشامل؟ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (٨٢) مدير مدرسة، و(٤٤٠) معلمًا ممن يعملون بالمدارس المستقلّة التابعة إلى نيس، واستخدم الباحث في دراسته استبانة حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن المدراء والمعلّمين اتّفقوا على أن تدريب المعلمين وتصورهم للعبء من أهم العوامل التي تؤثر على المواقف تجاه التعليم الشامل، وعلى غرار المعلمين في المدارس الحكومية، فقد رأى معلمو المدارس المستقلة ذلك أيضًا، كما أشارت الدّراسة إلى أن: سنوات الخبرة، ووقت التخطيط، وادراك الكفاءة للتنفيذ، والتعديلات المطلوبة للطلاب ذوي الإعاقة، كانت من العوامل المهمة التي أثّرت على مواقف المعلمين، غير أن معلمي المدارس المستقلة تميزوا عن معلّمي المدارس العامة في أنهم أشاروا إلى أن الخدمة المطلوبة للطلاب ذوي أنواع مختلفة من الإعاقة تختلف باختلاف نوع الإعاقة حتى تكون أكثر ملاءمة، كما أكّدوا على أهمية المشاركة في اتخاذ القرار في عملية الدمج والتعليم الشامل، وأشارت نتائج الدّراسة أيضًا إلى أن المديرين لديهم مواقف أكثر مواءمة من المعلمين نحو التعليم الشامل.

في حين هدفت دراسة أديسون (2010) Edison إلى معرفة وجهات نظر المعلمين حول دمج الطلاب ذوي الإعاقات في فصول التعليم العامة (التعليم الشامل) –دراسة حالة– في منطقة المدرسة، وتكونت عيّنة الدّراسة من (١٢) معلّمًا، وقد استخدم الباحث من أجل تحقيق هدف دراسته أداة عبارة عن دراسة حالة، حيث صمّم دراسة حالة تفسيرية مختلطة، وتوصلت الدّراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: وجود اختلاف في درجة تقبّل المعلمين لدمج الطلاب ذوي الإعاقات في فصول التعليم العام تعود لاختلاف مستوى تعليمهم، كما أن المعلمين في الفئة العمرية من (٣٥-٤٥) كانت رؤيتهم أكثر إيجابية حول تأثير التعليم الشامل على النجاح الأكاديمي، وعلى إدارة المعلم للصف بسهولة، وأكد المعلمون حاجتهم إلى التدريب لتنفيذ استراتيجيات الدّمج في بيئة التعليم النظامي(التعليم الشامل).

وقام باركير (2009) Parker بدراسة هدف من خلالها إلى المقارنة بين مواقف معلّمي التعليم الثانوي العام والخاص في نظام مقاطعة كولومبيا العامة نحو إدراج التلاميذ ذوي الإعاقات الخفيفة في فصول التعليم العام (التعليم الشامل)، وتحديد ما إذا كانت الاختلافات في المواقف نحو الشمولية في التعليم تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة والتدريب والجنس والمستوى التعليمي، وقد شملت الدّراسة عيّنة مكونة من (٣٥) معلم تربية خاصة، و(٦٠) معلم تعليم عام، استخدم الباحث فيها استبانة لقياس اتجاهات ومواقف المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر إيجابية من معلمي التعليم العام في اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام وأكثر ثقة وقدرة على تعليم وتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ في فصول التعليم العام، كما أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في المواقف ترجع لمتغير التدريب والخبرة، حيث أظهر المعلمون الأكثر خبرة مواقف أقل إيجابية نحو التعليم الشامل، وأشارت كذلك نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في المواقف ترجع لاختلاف متغيّر الجنس والمستوى التعليمي.

الطريقة والاجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدّراسة نظرا لملاءمة هذا المنهج هذه النوعية من الدّراسات. ويعتمد المنهج الوصفي على تقدير خصائص أو موقف معين من خلال وصف عوامل الظاهرة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع الدّراسة والتعبير عنها بالوصف والتحليل والتفسير (دويدار، ١٩٩٩).

ثانيًا: مجتمع الدّراسة:

سعت الدّراسة إلى التحقّق من أهداف البحث لدى التربويّين، ويضم مجتمع الدّراسة جميع المعلمين والمعلمات العاملين في برامج التعليم الشامل في المدارس، والبالغ عددهم (١٠٤)، ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمنطقة الرياض، والبالغ عددهم (٣٧).

ثالثًا: عيّنة الدّراسة:

١- العيّنة الاستطلاعية:

تم التأكّد من المؤشرات الإحصائيّة للاستبانة المستخدمة في الدّراسة الحالية بتطبيقها على (٢٥) معلّمًا ومعلمة من العاملين في برامج التعليم الشامل في المدارس، ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمنطقة الرياض، وقد اختيروا بطريقة عشوائية من نفس مجتمع الدّراسة، وذلك للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام في الدّراسة الحالية.

٢- عيّنة الدّراسة الأساسية:

تكوّنت العيّنة الأساسية في الدّراسة الحالية والتي طُبّقت الاستبانة عليها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدّراسة من (١١٦) معلّمًا ومعلمة من العاملين في برامج التعليم الشامل في المدارس، ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمنطقة الرياض، حيث طُبقت عليهم الاستبانة في (الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ).

رابعًا: أداة الدّراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية قام الباحثان ببناء أداة الدراسة وذلك بعد الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدّراسات السابقة، والتي لها علاقة بموضوع البحث مثل: دراسة أويولا Oyola (2016) ، ودراسة كاولينا وآخرون Kaulina et al. (2016) ، ودراسة الفوزان (٢٠١٦)، ودراسة هوساوي وراجح (٢٠١٥)، كما قام الباحثان بعمل مجموعة زيارات استطلاعية ميدانيّة لبعض مدارس التعليم الشامل، والقيام بدارسة استطلاعيّة؛ وذلك من أجل استطلاع آراء المعلّمين والمشرفين حول أهم المعوّقات التي تواجه عملية التعليم الشامل في المدارس، وبناء على ذلك، قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأوليّة.

المؤشرات الإحصائيّة للاستبانة:

أولًا: صدق الاستبانة:

أ) الصدق الظاهري:

قام الباحثان –للتحقق من الصدق الظاهري للأداة– بعرض أداة الدّراسة "الاستبانة" في صورتها المبدئية على عدد من المحكّمين الخبراء والمتخصصين في المجال، لدراسة محاور الاستبانة والمحاور الفرعية في كل محور وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة بالمتطلبات والمعوّقات المنتمية إليها العبارة، وكذلك ارتباطها بالهدف العام للدراسة، ومدى ملاءمة أو وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدّم المحكّمون ملاحظات قيّمة أفادت الدّراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيّدة.

ب) صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكّد من تماسك وتجانس عبارات كل محور من محاور الاستبانة فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول رقم (١).

جدول رقم(١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكليّة للمحور.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.		معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.		معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل.		معوّقات المنهج المستخدم.	
١	*٠.٨٩١	١	*٠.٨٠٨	١	*٠.٨٣٢	١	*٠.٨٣١
٢	*٠.٨٧٣	٢	*٠.٨١٧	٢	*٠.٧٨٧	٢	*٠.٨٩٧
٣	*٠.٦٣١	٣	*٠.٨٧٦	٣	*٠.٨٣٢	٣	*٠.٩٢٣
٤	*٠.٨٥٦	٤	*٠.٦٩١	٤	*٠.٨٧٨	٤	*٠.٩١٥
٥	*٠.٤٢٠	٥	*٠.٨٢٤	٥	*٠.٨٢٢	٥	*٠.٨٥١
٦	*٠.٦٩٥	٦	*٠.٨٥٤	٦	*٠.٧٥٤	٦	*٠.٨٣٢
٧	*٠.٨٤٠	٧	*٠.٨٣٠	٧	*٠.٦٩٠	٧	*٠.٧٨٠
٨	*٠.٨٧٦	٨	*٠.٨٣٣	٨	*٠.٦٢٢		
٩	*٠.٥١٩						
١٠	*٠.٨٣٥						

*** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس عبارات كل محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض؛ كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور، فكانت كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول رقم (٢): معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

محاور معوّقات التعليم الشامل.	معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول "التعليم الشامل".	معوّقات المنهج المستخدم
الدرجة الكلية	*٠.٨٧٨	*٠.٨٧٧	*٠.٨٠٧	*٠.٧١٦

*** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس محاور الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانيًا: ثبات درجات الاستبانة:

للتأكّد من ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول رقم (٣): معاملات ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية.

	معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول "التعليم الشامل".	معوّقات المنهج المستخدم.	الاستبانة ككل
معامل الثبات	٠.٩١٥	٠.٩٢٨	٠.٩٠٥	٠.٩٤٢	٠.٩٥٩

يوضح الجدول رقم (٣) أن مقياس الدّراسة (الاستبانة) يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٥٩)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات الثبات للاستبانة ما بين (٠.٩٠٥، ٠.٩٤٢) وهي معاملات ثبات عالية، يمكن الوثوق بها في تطبيق الدّراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: " ما أبرز معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات أمام تنفيذ برامج التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس من وجهة نظر التربويين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الأفراد عيّنة الدّراسة لعبارات الاستبانة الخاصة بمعوّقات التعليم الشامل في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين في برامج التعليم الشامل في المدارس، ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة، ومن ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل عبارة للتعرّف إلى درجة التوافر.

أبرز معوّقات التعليم الشامل للمحور الأول: توافر معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات، والجدول رقم (٤) يوضح هذه المعوّقات والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.

جدول (٤): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.

م	العبارة	معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	المدرسة غير معدة بشكل يساعد على نجاح تطبيق استراتيجية التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع اقرانهم العاديين.(المبنى المدرسي، الفصول، غرف المصادر...)	٢١	١٨.١	٢٣	١٩.٨	٥	٤.٣	٣٧	٣١.٩	٣٠	٢٥.٩	٢.٢٧	١.٤٨	متوسطة	٧
٢	لا يتوفر في المدرسة الأدوات والتجهيزات اللازمة لتنفيذ استراتيجية التعليم الشامل.	١٦	١٣.٨	٢٨	٢٤.١	١٥	١٢.٩	٣٠	٢٥.٩	٢٧	٢٣.١	٢.٢٠	١.٣٩	متوسطة	٩
٣	لا تتوافر الأعداد الكافية من المعلمين والمعلمات لتنفيذ استراتيجية التعليم الشامل.	١٤	١٢.١	٣١	٢٦.٧	٦	٥.٢	٣١	٢٦.٧	٣٤	٢٩.٣	٢.٣٤	١.٤٤	متوسطة	٦
٤	لا تتوفر الخبرة الكافية لدى إدارة المدرسة كي تنفذ وتدير عمل استراتيجية التعليم الشامل بالشكل اللازم.	١٤	١٢.١	١٧	١٤.٧	١٩	١٦.٤	٣٢	٢٧.٦	٣٤	٢٩.٣	٢.٤٧	١.٣٦	عالية	٥
٥	كثرة عدد التلاميذ في المدرسة يعوق نجاح تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع اقرانهم العاديين.	٥	٤.٣	١٦	١٣.٨	٣	٢.٦	٢٨	٢٣.٨	٥٤	٤٦.٦	٤.٠٣	١.٢٠	عالية	١
٦	لا تستطيع المدرسة تحمل كافة الأعباء التي تتطلبها استراتيجية التعليم الشامل والنتائج المترتبة عليها.	٦	٥.٢	١٣	١١.٢	١٨	١٥.٥	٣٧	٣١.٩	٤	٣٦.٢	٢.٨٢	١.١٨	متوسطة	٢

م	العبارة	معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات										الوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٧	عدم ملاءمة المرافق والتجهيزات في البيئة التعليمية لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.	١٣	١١.٢	٢٧	٢٣.٣	١٧	١٤.٧	٢٨	٣٢.٨	٢١	١٨.١	٣.٢٢	١.٢٠	متوسطة	٨
٨	الفصول غير مهيأة بشكل يتناسب مع عمل استراتيجية التعليم الشامل من حيث (السمة، الإضاءة، المثيرات البصرية...)	١٤	١٢.١	٢٠	١٧.٢	٩	٧.٨	٤٢	٣٦.٢	٣١	٢٦.٧	٣.٤٨	١.٣١	عالية	٤
٩	تفتقر معظم المدارس لكل الإمكانات اللازمة لنجاح تطبيق استراتيجية التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع اقرانهم العاديين.	٢	١.٧	١٥	١٢.٩	١٨	١٥.٥	٣٤	٢٩.٣	٤٧	٤٠.٥	٣.٩٣	١.١١	عالية	٢
١٠	الجو العام في المدرسة لا يحفز على استمرارية تطبيق التعليم الشامل ويعمل على نجاحه في المدرسة.	١٥	١٢.٩	٣١	٢٦.٧	١٦	١٣.٨	٢٥	٢٠.٢	١٩	١٦.٤	٣.١٠	١.٣٢	متوسطة	١٠
	معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات											٣.٢٨	١.٢١	متوسطة	

يتّضح من الجدول السابق ترتيب هذه المعوّقات للمحور الأول من الأكثر بروزاً (معوّقًا) إلى الأقل بروزاً، كما يتضح من الجدول أن درجة توافر محور معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات جاءت متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: " ما أبرز معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام ومعلم التربية الخاصة والمعلم المساعد في إطار فصول و برامج التعليم الشامل " ؟.

أبرز معوّقات التعليم الشامل للمحور الثاني: توافر **معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلّمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.** والجدول رقم (٥) يوضح هذه المعوّقات والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توافر محور معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلّمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.

جدول رقم (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.

م	العبارة	معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد								المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة			
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	لم يُعد المعلمون بشكل جيد للعمل سويا داخل فصول التعليم الشامل.	١٠	٨.٦	١٤	١٢.١	١٢	١٠.٣	٤٣	٣٧.١	٣٧	٣١.٩	٣.٧١	١.٢٧	عالية	٥
٢	عدم تقبّل معلم التعليم العام وجود معلم آخر مشارك له في عملية التدريس داخل فصول التعليم الشامل.	٢٠	١٧.٢	٢٣	١٩.٨	١٦	١٣.٨	٢٦	٢٢.٤	٣١	٢٦.٧	٣.٢١	١.٤٦	متوسطة	٨
٣	عدم قدرة معلم التعليم العام على تلبية احتياجات استراتيجية التعليم الشامل وما تتطلبه من تجهيزات وترتيبات خاصة.	٨	٩.٦	١٥	١٢.٩	١٢	١٠.٣	٤٦	٣٩.٧	٣٥	٣٠.٢	٣.٧٣	١.٢١	عالية	٤
٤	قلة حصول معلمي التعليم العام على التدريب الكافي للعمل التدريسي داخل فصول التعليم الشامل.	٤	٣.٤	٥	٤.٣	١٠	٨.٦	٤٧	٤٠.٥	٥٠	٤٣.١	٤.١٥	٠.٩٩	عالية	١
٥	قلة المعلومات المتوفرة لدى معلمي التعليم العام حول أسس الإدارة الصفية الفاعلة لا يساعد على سير العملية التعليمية بنجاح داخل فصول التعليم الشامل.	٨	٦.٩	١١	٩.٥	١٨	١٥.٥	٣٩	٣٣.٦	٤٠	٣٤.٥	٣.٧٩	١.٢١	عالية	٣

م	العبارة	معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٦	عدم توفر المعرفة المسبقة والكافية لدى معلمي التعليم العام المشاركين في تطبيق استراتيجية التعليم الشامل بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وخصائصهم.	٧	٦	٩	٧.٨	١٦	١٣.٨	٤١	٣٥.٣	٤٣	٣٧.١	٣.٨٩	١.١٦	عالية	٢
٧	عدم رغبة معلمي التعليم العام بالعمل داخل فصول التعليم الشامل.	١١	٩.٥	١١	٩.٥	٣٦	٣١.٤	٣٦	٣١.٤	٤٢	٣٦.٢	٣.٦٦	١.٣١	عالية	٦
٨	يعمل معلمو التعليم العام بمعزل عن معلمي التربية الخاصة والمساعدين الموجودين معهم داخل فصول التعليم الشامل.	١٤	١٢.١	٢١	١٨.١	٢١	١٨.١	٣٦	٣١	٢٤	٢٠.٧	٣.٣٠	١.٣١	متوسطة	٧
	معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد											٣.٦٨	١.٢٤	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٥) ترتيب هذه المعوّقات للمحور الثاني من الأكثر بروزاً (معوّقًا) إلى الأقل بروزاً ، كما يتضح من الجدول أن درجة توافر معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلّمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد جاءت عالية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: " ما أبرز معوقات تواجد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع أقرانهم غير المعاقين في فصول التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين "؟.

أبرز معوّقات التعليم الشامل للمحور الثالث: توافر **معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم غير المعاقين داخل فصول التعليم الشامل.** والجدول رقم (٦) يوضح هذه المعوّقات والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم غير المعاقين داخل فصول "التعليم الشامل".

جدول رقم(٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة وأقرانهم غير المعاقين داخل فصول التعليم الشامل

م	العبارة	معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم غير المعاقين داخل فصول التعليم الشامل										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	يرفض التلاميذ العاديون تواجد أقرانهم التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بجوارهم في فصول التعليم الشامل.	٣١	٣٦.٧	٣٧	٣١.٩	٢٦	٢٢.٤	١٥	١٢.٩	٧	٦	٢.٣٩	١.١٨	منخفضة	٧
٢	اختفاء الشعور بالزمالة والانتماء لدى التلاميذ العاديين تجاه زملائهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المتواجدين معهم في فصول التعليم الشامل.	٢٦	٢٢.٤	٤٠	٣٤.٥	٢٦	٢٢.٤	٢٠	١٧.٢	٤	٣.٤	٢.٤٤	١.١٢	منخفضة	٦
٣	ينظر التلاميذ العاديون إلى عملية تعليم أقرانهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة داخل فصول التعليم الشامل نظرة سلبية.	٢٩	٢٥	٣٦	٣١	٢٥	٢١.٦	١٨	١٥.٥	٨	٦.٩	٢.٤٨	١.٢١	منخفضة	٥

م	العبارة	معوقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم غير المعاقين داخل فصول التعليم الشامل										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٤	اتجاهات التلاميذ العاديين سلبية نحو اقرانهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المتواجدين معهم في فصول التعليم الشامل.	٣٢	٢٧.٦	٣٥	٣٠.٢	٢٨	٢٤.١	١٤	١٢.١	٧	٦	٢.٣٨	١.١٨	منخفضة	٨
٥	يشعر التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة بالاختلاف عن اقرانهم العاديين في فصول التعليم الشامل.	١٧	١٤.٧	٣٦	٣١	١١	٩.٥	٣٥	٣٠.٢	١٧	١٤.٧	٢.٧٦	١.٢٧	متوسطة	٤
٦	يشعر التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة بالدونية بسبب عدم قدرتهم على مجاراة زملائهم العاديين اكاديميًا داخل فصول التعليم الشامل.	٢١	١٨.١	٣٣	٢٨.٤	٢٨	٢٤.١	٢٠	١٧.٢	١٤	١٢.١	٢.٧٨	١.٢٠	متوسطة	٣
٧	تؤثر السمات الجسمية والعقلية واللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة سلبًا على نجاح عملية التعليم الشامل.	١٩	١٦.٤	٣٢	٢٧.٦	٣٠	٢٥.٩	٢٥	٢١.٦	١٠	٨.٦	٢.٩٩	١.٣٤	متوسطة	٢

م	العبارة	معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم غير المعاقين داخل فصول التعليم الشامل										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	(المظهر الخارجي، الصحة العامة، تأخر وصعوبة النطق، ضعف الانتباه، ضعف القدرة على التمييز وإدراك العلاقات...)														
٨	يصعب على بعض التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة داخل فصول التعليم الشامل.	١٥	١٢.٩	٢٤	٢٠.٧	١٩	١٦.٤	٤٤	٣٧.٩	١٤	١٢.١	٢.١٥	١.٢٥	متوسطة	١
معوّقات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل.												٢.٦٧	١.٢١	متوسطة	

يتّضح من الجدول السابق ترتيب هذه المعوّقات للمحور الثالث من الأكثر بروزاً (معوّقًا) إلى الأقل بروزاً ، كما يتضح من الجدول أن درجة توافر معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم غير المعاقين داخل فصول التعليم الشامل جاءت متوسطة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: " ما أبرز معوقات المنهج المستخدم في إطار برامج التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين "؟.

أبرز معوّقات التعليم الشامل للمحور الرابع: توافر **معوّقات المنهج المستخدم.** والجدول رقم (٧) يوضح هذه المعوّقات والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معوّقات المنهج المستخدم.

جدول رقم(٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور معوّقات المنهج المستخدم.

م	العبارة	معوّقات المنهج المستخدم										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	عدم ملاءمة المنهج المستخدم في فصول التعليم الشامل لدرجة النمو العقلي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.	٥	٤.٣	٧	٦	٢٢	١٩	٣٨	٣٢.٨	٤٤	٣٧.٩	٣.٩٣	١.٠٩	عالية	٢
٢	لا يدعم المنهج المتبع استخدام وسائل تعليمية مختلفة لعملية التدريس داخل فصول التعليم الشامل.	٩	٧.٨	١٦	١٣.٨	٢٠	١٧.٢	٣٨	٣٢.٨	٣٣	٢٨.٤	٣.٦٠	١.٢٠	عالية	٧
٣	المنهج المستخدم غير مصمم بشكل يساعد على التنوع في طرق التدريس داخل فصول التعليم الشامل.	٥	٤.٣	١٣	١١.٢	٢٢	١٩	٤٢	٣٦.٢	٣٤	٢٩.٣	٣.٧٥	١.١٢	عالية	٥
٤	لا يلبي المنهج المتبع في فصول التعليم الشامل جميع جوانب النمو المختلفة التي يحتاجها التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.	٤	٣.٤	٩	٧.٨	١٥	١٢.٩	٥٥	٤٧.٤	٣٣	٢٨.٤	٣.٨٩	١.٠١	عالية	٢

م	العبارة	معوّقات المنهج المستخدم										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٥	لا يراعي المنهج المتبع طبيعة الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين في الجوانب التعليمية الأكاديمية.	٥	٤.٣	١١	٩.٥	٢٠	١٧.٢	٤٤	٣٧.٩	٣٦	٣١	٣.٨١	١.١٠	عالية	٤
٦	لا يسهم المنهج المستخدم في فصول التعليم الشامل في تطوير القدرات المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.	٤	٣.٤	١٦	١٣.٨	٢٤	٢٠.٧	٣٦	٣١	٣٦	٣١	٣.٧٢	١.١٤	عالية	٦
٧	تحتاج المناهج إلى مزيد من التعديلات حتى تتناسب مع الاستراتيجيات التعليمية المتبعة في فصول التعليم الشامل.	٣	٢.٦	٢	١.٧	١٣	١١.٢	٤١	٣٥.٣	٥٧	٤٩.١	٤.٣٦	٠.٩١	عالية جدًا	١
	معوّقات المنهج المستخدم.											٣.٧٠	١.٠٨	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٧) ترتيب هذه المعوّقات للمحور الرابع من الأكثر بروزاً (معيقًا) إلى الأقل بروزاً، كما يتضح من الجدول أن درجة توافر معوّقات المنهج المستخدم جاءت عالية. ويمكن تلخيص النتائج السابقة والخاصة بمعوّقات التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨): معوّقات التعليم الشامل.

م	المحور	المتوسط المرجّح	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	معوّقات المنهج المستخدم.	٣.٧٠	١.٠٨	عالية	١
٢	معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	٣.٦٨	١.٢٤	عالية	٢
٣	معوقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	٣.٣٨	١.٣١	متوسطة	٣
٤	معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل.	٢.٦٧	١.٢١	متوسطة	٤
المتوسط الكلي		٣.٣٥	١.٢١	متوسطة	

يشير الجدول رقم (٨) أن المحور الرابع: معوّقات المنهج المستخدم، هو أكثر المحاور بروزاً والأعلى في درجة التوافر من وجهة نظر التربويّين المشاركين في العيّنة الأساسية، فقد تحقّق هذا المحور بدرجة توافر عالية، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات التربويين لهذا المحور (٣.٧٠)، وبانحراف معياري قدره (١.٠٨)، يليه المحور الثاني: معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلّمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد، حيث تحقّق بدرجة توافر عالية، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣.٦٨)، وبانحراف معياري قدره (١.٢٤). ثم يأتي من بعده المحور الأول: معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات والذي تحقّق بدرجة توافر متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي له (٣.٣٨)، وبانحراف معياري قدره (١.٣١)، بينما جاء المحور الثالث: معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل في الترتيب الرابع والأخير، حيث تحقّق بدرجة توافر متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي له (٢.٦٧)، وبانحراف معياري قدره (١.٢١).

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ينصّ السؤال الثاني للدراسة الحالية على "**هل تختلف معوّقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس من وجهة نظر التربويين، وفقًا للمتغيرات الآتية: عدد سنوات الخبرة، نوع العمل، المستوى التعليمي، عدد الدورات التدريبية، الجنس؟**".

١. بالنسبة لمتغيّر عدد سنوات الخبرة:

أُستخدِم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرّف إلى دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات الدّمج الشامل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات	أقل من ٥ سنوات	٣٠	٣٢.١٦	١١.٩٥
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٣٥.٢٨	٩.٨٢
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦١	٣٦.١٣	٩.٧٩
	العيّنة ككل	١١٦	٣٤.٩٢	١٠.٤٤
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	أقل من ٥ سنوات	٣٠	٢٩.٢٠	٩.٠٣
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٢٩.٢٨	٧.٨٧
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦١	٢٩.٦٨	٧.٦٠
	العيّنة ككل	١١٦	٢٩.٤٧	٧.٩٨
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل.	أقل من ٥ سنوات	٣٠	١٩.٨٦	٨.١٣
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٢٢.٥٢	٦.٨٢
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦١	٢١.٧٢	٨.١٠
	العيّنة ككل	١١٦	٢١.٤١	٧.٨٥
معوّقات المنهج المستخدم.	أقل من ٥ سنوات	٣٠	٢٧.٦٣	٧.٣٦
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٢٨.٦٠	٦.٤٢
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦١	٢٦.٠٣	٦.٢٤
	العيّنة ككل	١١٦	٢٧.٠٠	٦.٦١
معوّقات التعليم الشامل.	أقل من ٥ سنوات	٣٠	١٠٨.٨٦	٣٢.٨٢
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٥	١١٥.٦٨	٢٢.٠٧
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦١	١١٣.٥٧	٢٥.٧٠
	العيّنة ككل	١١٦	١١٢.٨١	٢٦.٩١

جدول رقم (١٠): دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	بين المجموعات	٣٢٠.١٤	٢	١٦٠.٠٧	١.٤٨
	داخل المجموعات	١٢٢٢٠.١٥	١١٣	١٠٨.١٤	
	المجموع الكلي	١٢٥٤٠.٣٠	١١٥		
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	بين المجموعات	٦.٠٠	٢	٣.٠٠	٠.٠٤٦
	داخل المجموعات	٧٣٢٢.٩٢	١١٣	٦٤.٨٠	
	المجموع الكلي	٧٣٢٨.٩٢	١١٥		
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل.	بين المجموعات	١٠٨.١٦	٢	٥٤.٠٨	٠.٨٧٥
	داخل المجموعات	٦٩٨٣.٩٦	١١٣	٦١.٨٠	
	المجموع الكلي	٧٠٩٢.١٣	١١٥		
معوّقات المنهج المستخدم.	بين المجموعات	١٣٣.٠٩	٢	٦٦.٥٤	١.٥٣
	داخل المجموعات	٤٩٠٢.٩٠	١١٣	٤٣.٣٨	
	المجموع الكلي	٥٠٣٦.٠٠	١١٥		
معوّقات التعليم الشامل.	بين المجموعات	٧٠٨.٠٠٣	٢	٣٥٤.٠٠١	٠.٨٤٨
	داخل المجموعات	٨٢٥٧٩.٨٢	١١٣	٧٣٠.٩٥	
	المجموع الكلي	٨٣٢٨٧.٨٢	١١٥		

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر أبعاد معوّقات التعليم الشامل، وكذلك الدرجة الكلية للمعوّقات وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وهذا يشير إلى أن وجهات نظر التربويّين حول معوّقات الدّمج الشامل لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة. وهو ما تتفق فيه هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات؛ مثل دراسة الفوزان (٢٠١٦)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو التعليم الشامل، استنادًا إلى متغير سنوات الخبرة، ودراسة هوساوي وراجح (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للمعوقات التي تواجه دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية في المدارس العامة، ترجع لاختلاف متغير سنوات الخبرة، ودراسة أوتيرو (2012) Otero، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف المعلمين، تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، ترجع لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، ويفسر الباحثان ذلك ومن وجهة نظرهما بأن خبرة التربويين تجاه تقدير معوقات برنامج أو سياسة حديثة تطبق حديثاً ولأول مرة بالمملكة، مع نقص خلفيتهم ومعرفتهم السابقة حولها من المتوقع أن تكون قليلة، أو محدودية الأثر، بالمقارنة مع عوامل أو

متغيرات أخرى؛ كالخلفية العلمية، أو المعرفية على سبيل المثال، وهو ما اتضح وأظهرته نتائج الدراسة، عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير معوقات التعليم الشامل ترجع لمتغير الخبرة. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات؛ مثل دراسة هاك Hack (2015)، والتي أشارت نتائجها إلى أن مديري المدارس المتوسطة ذوي الخبرة في التعليم، والتربية الخاصة، والاعتمادات التعليمية الأكاديمية الخاصة، هم أكثر ميلًا لأن تكون لديهم مواقف إيجابية نحو التعليم الشامل، كما تبين وجود علاقة مهمة بين مواقف مديري المدارس المتوسطة وخبراتهم، مع قبولهم لدمج الطلاب ذوي الإعاقة.

٢. بالنسبة لمتغير نوع العمل:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرّف إلى دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل تبعًا لمتغير نوع العمل (معلم تعليم عام- معلم تربية خاصة- معلم مساعد- مشرف تربوي)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (١١)، وجدول (١٢):

جدول رقم (١١): المتوسطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغير نوع العمل.

	نوع العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	معلم تعليم عام	٣٣	٣٣.٨٧	١٠.٦١
	معلم تربية خاصة	٤١	٣٦.٤٦	٩.٨٠
	معلم مساعد	١٥	٢٦.٦٠	١١.١٠
	مشرف تربوي	٢٧	٣٨.٤٨	٨.٤٣
	العيّنة ككل	١١٦	٣٤.٩٢	١٠.٤٤
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	معلم تعليم عام	٣٣	٢٥.٦٣	٨.٠٥
	معلم تربية خاصة	٤١	٣٢.٢٩	٦.٩٤
	معلم مساعد	١٥	٢٦.٨٠	٩.١١
	مشرف تربوي	٢٧	٣١.٣٧	٦.٦٢
	العيّنة ككل	١١٦	٢٩.٤٧	٧.٩٨
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل.	معلم تعليم عام	٣٣	١٩.٢١	٦.٨٢
	معلم تربية خاصة	٤١	٢٣.٤٣	٨.٥٩
	معلم مساعد	١٥	١٨.٨٠	٧.٦٧
	مشرف تربوي	٢٧	٢٢.٥٩	٧.١٨
	العيّنة ككل	١١٦	٢١.٤١	٧.٨٥

	نوع العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
معوّقات المنهج المستخدم.	معلم تعليم عام	٣٣	٢٦.٢٧	٦.٠٣
	معلم تربية خاصة	٤١	٣٠.٠٢	٥.٠٥
	معلم مساعد	١٥	٢٥.٦٦	٨.٢٢
	مشرف تربوي	٢٧	٢٤.٠٣	٦.٩٢
	العيّنة ككل	١١٦	٢٧.٠٠	٦.٦١
معوّقات التعليم الشامل.	معلم تعليم عام	٣٣	١٠٤.٩٠	٢٤.٦٣
	معلم تربية خاصة	٤١	١٢٢.٢١	٢٥.٣٢
	معلم مساعد	١٥	٩٧.٨٦	٣٢.٨١
	مشرف تربوي	٢٧	١١٦.٤٨	٢٢.٩٨
	العيّنة ككل	١١٦	١١٢.٨١	٢٦.٩١

جدول رقم (١٢): دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغير نوع العمل.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
معوّقات البيئة المدرسيّة والتجهيزات.	بين المجموعات	١٥٢٤.٢٥	٣	٥٠٤.٧٥	*٥.١٢
	داخل المجموعات	١١٠٢٦.٠٥	١١٢	٩٨.٤٤	
	المجموع الكلي	١٢٥٤٠.٣٠	١١٥		
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	بين المجموعات	١٠١٦.١٠	٣	٣٣٨.٧٠	*٦.٠٠٩
	داخل المجموعات	٦٣١٢.٨٢	١١٢	٥٦.٣٦	
	المجموع الكلي	٧٣٢٨.٩٢	١١٥		
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول "التعليم الشامل".	بين المجموعات	٤٨١.٦٠	٣	١٦٠.٥٣	**٢.٧٢
	داخل المجموعات	٦٦١٠.٥٣	١١٢	٥٩.٠٢	
	المجموع الكلي	٧٠٩٢.١٣	١١٥		
معوّقات المنهج المستخدم.	بين المجموعات	٦٥٦.١٨	٣	٢١٨.٧٢	*٥.٥٩
	داخل المجموعات	٧٣٧٩.١٨	١١٢	٣٨.١٠	
	المجموع الكلي	٥٠٣٦.٠٠	١١٥		
معوّقات التعليم الشامل.	بين المجموعات	٩٤٠٣.٦٠	٣	٣١٣٤.٥٣	*٤.٧٥
	داخل المجموعات	٧٣٨٨٤.٢٢	١١٢	٦٧٩.٦٨	
	المجموع الكلي	٨٣٢٨٧.٨٢	١١٥		

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنّه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد العيّنة حول معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات ومعوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلّمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد ومعوّقات المنهج المستخدم ومعوّقات التعليم الشامل ككل عند مستوى دلالة ٠.٠١ تبعًا لمتغيّر نوع العمل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد العيّنة حول معوّقات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل عند مستوى ٠.٠٥ تبعًا لمتغير نوع العمل.

وللتعرّف إلى الفروق ذات الدلالة في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل والراجعة لاختلاف متغيّر نوع العمل، استخدِم اختبار أقل فرق دال LSD كأسلوب للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٣): دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة وفقًا لمتغير نوع العمل حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل.

	نوع العمل	معلم تعليم عام	معلم تربية خاصة	معلم مساعد
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	معلم تربية خاصة	٢.٥٨		
	معلم مساعد	*٧.٢٧	*٩.٦٦	
	مشرف تربوي	٤.٦٠	٢.٠١	*١١.٨٨
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد	معلم تربية خاصة	*٦.٦٥		
	معلم مساعد	١.١٦	*٥.٤٩	
	مشرف تربوي	*٥.٧٣	٠.٩٢٢	٤.٥٧
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل.	معلم تربية خاصة	*٤.٣١		
	معلم مساعد	٠.٢٣١	*٣٤.٦٣	
	مشرف تربوي	٣.٤٧	٠.٨٤٦	٣.٧٩
معوّقات المنهج المستخدم.	معلم تربية خاصة	*٣.٧٥		
	معلم مساعد	٠.٦٠٦	*٤.٣٥	
	مشرف تربوي	٢.٢٣	*٥.٩٨	١.٦٢
معوّقات التعليم الشامل	معلم تربية خاصة	*١٧.٣١		
	معلم مساعد	٧.٠٤	٢٤.٣٥	
	مشرف تربوي	١١.٥٧	٥.٧٣	*١٨.٦١

**** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠.٠١**
*** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠.٠٥**

يتّضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد العيّنة حول معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات ومعوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلّمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد ومعوّقات المنهج المستخدم ومعوّقات التعليم الشامل ككل عند مستوى دلالة ٠.٠١ تبعًا لمتغيّر نوع العمل.
- فيما يتعلق بمعوّقات المحور الأول: البيئة المدرسية والتجهيزات، فإن الفروق تتجه لصالح المشرفين التربويين.
- فيما يتعلق بمعوّقات المحور الثاني: العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد، فإن الفروق تتجه لصالح معلمي التربية الخاصة.
- فيما يتعلق بمعوّقات المحور الثالث: التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديون داخل فصول التعليم الشامل فإن الفروق تتجه لصالح معلمي التربية الخاصة.
- فيما يتعلق بمعوّقات المحور الرابع: المنهج المستخدم، فإن الفروق تتجه لصالح معلمي التربية الخاصة، حيث إنهم الأعلى في تقدير معوّقات المنهج المستخدم.
- والنتائج في مجملها هنا تدلّ على أن ارتفاع درجة توافر معوّقات التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين لدى معلمي التربية الخاصة أولًا ثم المشرفين التربويين ويليهم معلم التعليم العام وجاء في المركز الأخير المعلمون المساعدون.

والنتائج في مجملها هنا تدلّ على أن ارتفاع درجة توافر معوّقات التعليم الشامل من وجهة نظر التربويين لدى معلمي التربية الخاصة أولًا ثم المشرفين التربويين ويليهم معلم التعليم العام وجاء في المركز الأخير المعلمون المساعدون، وهو ما يؤكد على اختلاف الحكم على مدى توافر معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغيّر نوع العمل. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أويولا Oyola (2016)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود اختلافات كبيرة بين مواقف معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بشأن: مزايا وعيوب الدمج الشامل، ومشاعر المعلمين تجاه الدمج.

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة أوتيرو Otero (2012) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر إيجابية من معلمي التعليم العام نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، ودراسة باركير Parker (2009)، والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر إيجابية من معلمي التعليم العام نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.

ويرى الباحثان وبناءً على نتائج الدراسة، والعينة في هذه الدراسة، أن غالب معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في برامج التعليم الشامل عملوا فترة أطول في برامج الدمج التقليدية (الفصول الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام أو معاهد وبرامج التربية الخاصة)؛ ولهذا نجد أن تقديرهم لمعوقات التعليم الشامل كانت أكبر من غيرهم، وقد يعود ذلك إلى عدم تقبلهم للتعليم الشامل أساسًا كفكرة، أو إلى قلة الإعداد، والتدريب، والتهيئة المناسبة لهم للعمل في برامج التعليم الشامل، والتي يختلف فيها العمل كليةً عن برامج الفصول الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام.

٣. بالنسبة لمتغير الدورات التدريبيّة:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرّف إلى دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية (من خمسة إلى عشر دورات، من دورة واحدة إلى أقل من خمس دورات، لا يوجد دورات)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (١٤)، وجدول رقم (١٥).

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية.

	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	من خمس إلى عشر دورات	٨٨	٣٥.٠٥	١٠.١٨
	من دورة واحدة إلى أقل من خمس دورات	٣٣	٣٢.٥٢	١١.٣٦
	لا يوجد دورات	٥	٤٣.٦٠	٦.٥٠
	العيّنة ككل	١١٦	٣٤.٩٢	١٠.٤٤
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	من خمس إلى عشر دورات	٨٨	٣٠.٠٢	٧.٢٦
	من دورة واحدة إلى أقل من خمس دورات	٣٣	٢٦.٤٣	١٠.٠٤
	لا يوجد دورات	٥	٣٣.٨٠	٦.٨٧
	العيّنة ككل	١١٦	٢٩.٤٧	٧.٩٨
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول "التعليم الشامل".	من خمس إلى عشر دورات	٨٨	٢١.٠٦	٧.٧٧
	من دورة واحدة إلى أقل من خمس دورات	٣٣	٢١.٨٢	٨.٧٠
	لا يوجد دورات	٥	٢٥.٦٠	٣.٩٧
	العيّنة ككل	١١٦	٢١.٤١	٣.٨٥
معوّقات المنهج المستخدم.	من خمس إلى عشر دورات	٨٨	٢٧.٢٩	٥.٩٨
	من دورة واحدة إلى أقل من خمس دورات	٣٣	٢٥.٢١	٨.٧٦
	لا يوجد دورات	٥	٣٠.٠٠	٥.٠٩
	العيّنة ككل	١١٦	٢٧.٠٠	٦.٦١
معوّقات التعليم الشامل.	من خمس إلى عشر دورات	٨٨	١١٣.٤٤	٢٤.٥٩
	من دورة واحدة إلى أقل من خمس دورات	٣٣	١٠٦.٠٠	٣٤.١٥
	لا يوجد دورات	٥	١٣٣.٠٠	١٥.٧٤
	العيّنة ككل	١١٦	١١٢.٨١	٢٦.٩١

جدول رقم (١٥): دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	بين المجموعات	٥١٠.٦٤	٢	٢٥٥.٣٢	٢.٣٩
	داخل المجموعات	١٢٠٢٩.٦٥	١١٣	١٠٦.٤٥	
	المجموع الكلي	١٢٥٤٠.٣٠	١١٥		
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	بين المجموعات	٣٣٢.٥١	٢	١٦٦.٢٥	٢.٦٨
	داخل المجموعات	٦٩٩٦.٤٠	١١٣	٦١.٩١	
	المجموع الكلي	٧٣٢٨.٩٢	١١٥		
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول "التعليم الشامل".	بين المجموعات	١٠٢.٠٤	٢	٥١.٠٢	٠.٨٥٢
	داخل المجموعات	٦٩٩٠.٠٩	١١٣	٦١.٨٥	
	المجموع الكلي	٧٠.٦٢	١١٥		
معوّقات المنهج المستخدم.	بين المجموعات	١٢٥.٧٦	٢	٦٢.٨٨	١.٤٤
	داخل المجموعات	٤٩١٠.٢٣	١١٣	٤٣.٤٥	
	المجموع الكلي	٥٠٣٦.٠٠	١١٥		
معوّقات الدّمج الشامل	بين المجموعات	٣١٤٠.١١	٢	١٥٧٠.٠٥	٢.٢٢
	داخل المجموعات	٨٠١٤٧.٧١	١١٣	٧٠٩.٢٧	
	المجموع الكلي	٨٣٢٨٧.٨٢	١١٥		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر أبعاد معوّقات التعليم الشامل، وكذلك الدرجة الكلية للمعوّقات وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية، وهذا يشير إلى أن وجهات نظر التربويين حول معوّقات التعليم الشامل لا تختلف باختلاف الدورات التدريبية الحاصلين عليها.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات؛ مثل دراسة فاز وآخرين .Vaz et al (2015)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود تباين في وجهات نظر المعلمين تجاه الدمج والتعليم الشامل، ترجع إلى الاختلاف في التدريب؛ حيث تبنى المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية، والتدريب المنخفض، موقفًا سلبيًّا تجاه التعليم الشامل، أكثر من المعلمين الأعلى في الكفاءة والتدريب، ودراسة باركير Parker(2009) ، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف المعلمين تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، ترجع لاختلاف متغير التدريب. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة لا تقلل من أهمية عامل الدورات التدريبية في تقدير المعوقات، ولكن يعزو ذلك إلى غياب أو قلة الدورات التدريبية المتخصصة والمكثفة في التعليم الشامل والأطفال ذوي الإعاقة، والتي بدورها لو توافرت بدرجات متفاوتة لدى المعلمين والتربويين لظهر الاختلاف في تقدير معوقات التعليم الشامل، والمواقف نحوها ونحو تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.

٤. بالنسبة لمتغيّر الجنس:

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent samples T test للتعرف إلى دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل تبعًا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (١٦).

جدول (١٦): دلالة الفروق بين الذكور والإناث في وجهات نظرهم حول معوّقات التعليم الشامل.

المحور	الذكور ن= ٣٥		الإناث ن= ٨١		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	٣٣.٨٢	٩.٤٣	٣٥.٣٩	١٠.٨٧	٠.٧٤٠
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	٢٦.٥٤	٨.٧٤	٣٠.٧٤	٧.٣٢	*٢.٦٦
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول "التعليم الشامل".	٢١.٨٠	٧.٩٨	٢١.٢٤	٧.٨٣	٠.٣٤٧
معوّقات المنهج المستخدم.	٢٥.٥١	٦.٧٩	٢٧.٦٤	٦.٤٧	١.٦٠
معوّقات التعليم الشامل.	١٠٧.٦٨	٢٨.٤٦	١١٥.٠٢	٢٦.٠٨	١.٣٥

***دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث في وجهات نظرهم حول معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد عند مستوى ٠.٠١ لصالح الإناث، حيث يرى الإناث من عيّنة الدّراسة توافر معوّقات هذا المحور بشكل أكبر من الذكور بالعيّنة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث في وجهات نظرهم حول معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات ومعوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل ومعوّقات المنهج المستخدم ومعوّقات التعليم الشامل ككلّ.

ونتائج الدراسة في مجملها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في وجهات نظرهم حول معوقات العمل التعليمي، والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد، لصالح الإناث؛ حيث يرى الإناث من عينة الدراسة توافر معوقات هذا البعد بشكل أكبر من الذكور بالعينة، فيما يرى الباحثان أن العمل الجماعي والتعاون في مجال العمل في الغالب يكون من الأمور التي تعترضها مجموعة من الصعوبات والمعوقات لدى الإناث أكثر منه لدى الرجال، وهو ما ظهر من خلال نتيجة الدراسة؛ والتي

أظهرت وجود إشكاليات في العمل التعاوني، وتدريس الفريق، لدى الإناث، ويفسر الباحثان ذلك إلى قلة أو ضعف إعداد المعلمات للتشارك في مسؤولية العملية التعليمية والتدريسية في إطار التعليم الشامل، وهو ما يُظهر الحاجة لمزيد من التدريب والإعداد المكثف للمعلمات؛ لتسهيل العمل التدريسي والتعاوني، وإنجار المسؤوليات بالتشارك بينهم في إطار برامج التعليم الشامل. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في وجهات نظرهم حول معوقات البيئة المدرسية، والتجهيزات، ومعوقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وأقرانهم غير المعاقين، داخل فصول التعليم الشامل ومعوقات المنهج المستخدم ومعوقات التعليم الشامل ككل"، وهو ما تتفق فيه هذه الدراسة مع دراسة هوساوي وراجح (٢٠١٥)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الذكور والإناث لمعوقات البيئة التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الذكور والإناث للمعوقات التي تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة، في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فاز Vaz et al. (2015)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود تباين في وجهات نظر المعلمين تجاه التعليم الشامل، ترجع إلى الاختلاف في الجنس؛ حيث تبنى المعلمون الذكور موقفًا سلبيًّا تجاه التعليم الشامل، أكثر من الإناث.

٥. بالنسبة لمتغيّر المستوى التعليمي:

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent samples T test للتعرّف إلى دلالة الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معوّقات التعليم الشامل تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (ماجيستير/ بكالوريوس) فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (١٧).

جدول (١٧): دلالة الفروق بين حملة الماجستير والبكالوريوس في وجهات نظرهم حول معوّقات التعليم الشامل وفقًا لمتغيّر المستوى التعليمي.

المحور	الماجستير ن= ٢٠		البكالوريوس ن= ٩٦		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات.	٣٥.٢٠	١١.٠٩	٣٤.٨٦	١٠.٣٦	٠.١٣٠
معوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد.	٢٨.٤٥	٨.٦٩	٢٩.٦٨	٧.٨٥	٠.٦٢٩
معوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول "التعليم الشامل".	١٨.٩٠	٦.٦٧	٢١.٩٣	٨.٠٠٨	١.٥٨
معوّقات المنهج المستخدم.	٢٤.٠٥	٧.١٩	٢٧.٦١	٩.٣٥	**٢.٢٢
معوّقات التعليم الشامل.	١٠٦.٦٠	٢٧.٣٥	١١٤.١٠	٢٦.٧٨	١.٣٦

***دال عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين حملة الماجستير وحملة البكالوريوس في وجهات نظرهم حول معوّقات المنهج المستخدم لصالح حملة البكالوريوس، حيث يرى حملة البكالوريوس من عيّنة الدّراسة، توافر معوّقات هذا المحور بشكل أكبر من حملة الماجستير بالعيّنة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين حملة الماجستير وحملة البكالوريوس في وجهات نظرهم حول معوّقات البيئة المدرسية والتجهيزات ومعوّقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد ومعوّقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل ومعوّقات التعليم الشامل ككلّ.

وتشير نتائج الدراسة الحالية في مجملها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة الماجستير وحملة البكالوريوس، في وجهات نظرهم حول معوقات المنهج المستخدم، لصالح حملة البكالوريوس؛ حيث يرى حملة البكالوريوس من عينة الدراسة توافر معوقات هذا المحور، بشكل أكبر من حملة الماجستير بالعينة، وعزا الباحثان ذلك إلى أهمية عامل أو متغير الخلفية العلمية والمعرفية في تقدير معوقات لها علاقة بالجوانب التعليمية والأكاديمية، وهو ما اتضح من خلال نتيجة الدراسة، والمتمثلة في أن حملة البكالوريوس كانت تقديراتهم لمعوقات المنهج المستخدم في فصول التعليم الشامل أعلى من حملة الماجستير في عينة الدراسة.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة الماجستير وحملة البكالوريوس في وجهات نظرهم حول معوقات البيئة المدرسية، والتجهيزات، ومعوقات العمل التعليمي، والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد، ومعوقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين داخل فصول التعليم الشامل، ومعوقات التعليم الشامل ككل، وهو ما اتفقت فيه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هوساوي وراجح (٢٠١٥)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الذكور والإناث للمعوقات التي تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة، ترجع لاختلاف متغير الدرجة العلمية، ودراسة أوتيرو Otero (2012) ، ودراسة باركير Parker(2009) ، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أديسون (2010) Edison، والتي أشارت نتائجها إلى وجود اختلاف في درجة تقبل المعلمين لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ أوصى الباحثان بما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسة افتقار المدارس للإمكانات اللازمة لنجاح تطبيق استراتيجية الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير المعاقين، في فصول ومدارس التعليم العام، كأحد المعوقات المهمة؛ لذا أوصى الباحثان بضرورة العمل على التهيئة الكاملة للمدارس، والتأكد من جاهزيتها من حيث المباني، والأمان المدرسي، والفصول، والكوادر العاملة، وإيجاد جميع الوسائل، والأدوات المساندة للعملية التربوية، في إطار التعليم الشامل، وقبل العمل على تنفيذ برامج الدمج الشامل في المدرسة. وهو ما أكد عليه في هذا الصدد كل من فرانسيس وجويس (Francis and Joyce (2018 بضرورة اعتبار البيئة المدرسية بعداً هاماً في الممارسة الناجعة، وأن التنفيذ الفعال لسياسة التعليم الشامل، والممارسة الشاملة في المدارس مرتبطة بالعمل على تقليل الحواجز المادية، والحسية، والإدراكية للتلاميذ ذوي الإعاقة في فصول ومدارس التعليم العام.
- عطفاً على نتيجة الدراسة والتي أشارت إلى قلة حصول معلمي التعليم العام على التدريب الكافي للعمل التدريسي داخل فصول التعليم الشامل، كأحد المعوقات الهامة؛ أوصى الباحثان بضرورة تدريب معلمي التعليم العام، وتزويدهم بالمهارات والخبرات الكافية، والتدريب المكثف على الاستراتيجيات التعليمية الخاصة، والمساعدة للعمل التدريسي في إطار التعليم الشامل؛ مثل التعليم المتنوع والمتعدد المستويات، وتزويدهم بالقدر الكافي عن طبيعة خصائص وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي الإعاقات بشكل عام، وطرق تدريسهم؛ حيث أشار تشاو وفورلين (Chao and Forlin (2016 بأن اتباع نماذج تدريبية تتعلق بالاحتياجات التعليمية الخاصة، ومشاركة المعلمين في دورة مدتها أسبوع واحد على الأقل، يتم التركيز فيها على استراتيجيات تعليمية محددة، مثل المهارات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقة، لها انعكاساتها وأثرها الكبير على كفاءة المعلمين، وعملهم في فصول التعليم الشامل.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية المستخدمة في برامج وفصول التعليم الشامل؛ حيث اتضح من خلال نتائج الدراسة أن اعتماد التعليم الشامل كاستراتيجية لها انعكاساتها على المنهج الدراسي، وأن معوقات المنهج المستخدم هي أعلى المعوقات توافرًا في هذه الدراسة،؛ لذا أوصى الباحثان بضرورة الحاجة إلى إجراء التعديلات على المنهج، أو إلى رفع كفاءة معلمي التعليم العام، وتدريبهم، ودعمهم بكل ما يلزم من مهارات، ومعارف، وخبرات، ووسائل، وأدوات داعمة للمنهج، ولطرائق التدريس، تساعدهم على تكييف المناهج بما يتلاءم مع استراتيجية الدمج الشامل، ومع جميع التلاميذ. وهو ما أكدته في هذا الصدد قرقماز Korkmaz (2011) بأن المنهج المستخدم في فصول التعليم الشامل ومع طلاب التعليم العام لا يتناسب بالضرورة مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وأن المعلمون تقع عليهم مسؤولية تكييف وتعديل هذه المناهج الدراسية حتى تتناسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة، ويتحقق من خلالها الهدف من دمجهم في فصول التعليم العام.

- أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات وعوائق في المشاركة والعمل التدريسي التعاوني، وبالذات لدى المعلمات؛ لذا أوصى الباحثان بضرورة تدريب المعلمين، والإعداد المكثف للمعلمات في برامج وفصول التعليم الشامل على أسلوب تدريس الفريق، وعلى إحياء روح العمل التعاوني بينهم؛ حتى يكون الجميع على استعداد تام للعمل كفريق مثالي في هذه الفصول، يتشاركون بالتساوي في التخطيط الجيد، والتدريس، وتحمل المسؤولية معًا لجميع التلاميذ، وهو ما أشار إليه ماجن Magen (2014) وأكد عليه من خلال نتائج دراسته، بضرورة زيادة فعالية العمل التعاوني بين المعلمين، وضرورة أن يكون المعلمون متفتحين ومتقبلين لتطوير العلاقات التعاونية بينهم، وبما ينعكس إيجاباً على كفاءة العمل في إطار برامج التعليم الشامل.

المراجع

النجار، عبدالله؛ والجندي، مراد (٢٠١٤) . اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم / جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، ١٤، ١-١٩.

حنفي، علي (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. *مجلة الطفولة والتنمية*، ٦ (٢٣)، ٨١- ١٢٨.

دويدار، عبدالفتاح (١٩٩٩). مناهج البحث في علم النفس. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الريس، طارق؛ والجميعي، وعد (٢٠١٦). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر*، ٤ (١٥)، ٨ -٣٨.

سيسالم، كمال (٢٠١٢). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله* (ط٤) . العين : دار الكتاب الجامعي.

شقير، زينب (٢٠١٦) . *الدمج الشامل تعليم غير العاديين في المدارس العادية المدرسة للجميع* (ط٥). الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الفوزان، سارة (٢٠١٦). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو الدمج الشامل لأطفال متلازمة داون بمحافظة الأحساء، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢، ٣١-٦٤.

محمد، هناء؛ طنطاوي، أحمد؛ ومصطفى، علي (٢٠١٥). استخدام البحث الإجرائي في تعديل اتجاه المعلمين نحو دمج المعوقين بمدارس الدمج الشامل بمدينة أسيوط. *مجلة الثقافة والتنمية –مصر*، ١٥ (٩١)، ٢٦٩-٢٨٨.

هوساوي، علي؛ وراجح، محمد (٢٠١٥). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمو ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر*، ٢(٧)، ١١٥ -١٥١.

Ahuja, G., & Sunish, T. (2013). Parents attitude towards the inclusion of their children with autism in mainstream classrooms. *Conflux Journal of Education,* 1 (2), 13-18.

American Association on Intellectual & Developmental disabilities (AAIDD) (2010). *Intellectual disabilities*. Retrieved from: http://www.aaidd.org

Booth, T., & Aniscow, M. (2011). *Index for Inclusion Developing learning and parti-cipation in school.* Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.

Chao, C., Forlin, C., & Ho, F. (2016). Improving Teaching Self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20, pp. 1142-54.

Cross, A., Traub, E., Hutter–Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education*, 24(3), 169-183.

Digest for Education Statistic. (2014). *Digest for Education Statistic*. Retrieved from: http://nces.ed.gov/pubsearchl

Edison, D. (2010). Teacher perceptions of students with exceptionalities in general education classrooms; A school district case study (Unpublished Doctoral dissertation). School of Education, Capella University.

Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education,* 6(1), 63-78.

Francis, R. & Joyce, B. (2018). Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1427808.

Gauthier, D. (2017). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context, Cambridge University Press*, 21, 1-20.

Hack, A. (2015). *Pennsylvania middle school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the regular education classroom* (Unpublished doctoral dissertation). School of Education, Wilkes University.

Jones, L. (2011). *Full Inclusion and Skill Development in Children with Down Syndrome* (Unpublished master Thesis). Saint Mary's College, California.

Kauliņa, A., Voita, D., Trubina, I., & Voits, T. (2016). Children with special educational needs and their inclusion in the educational system: Pedagogical and psychological aspects. *Signum Temporis*, *8* (1), 37-42.

Kavale, K., & Mostert, M. (2004). *The positive side of special education: Minimizing its fads, fancies and follies*. Lanham, Md: Scarecrow Education.

Korkmaz, I. (2011). Elementary teachers perceptions about implementation of inclusive education. *US- China Education Revie*, 8, 177-183.

Magen, M. (2014). *Inclusive Education in the United States: Mild School General Education Teachers' Approaches to inclusion,* 7 (2), 609-1694.

Mulholland, S. (2011). *The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the national association of independent schools (NAIS) regarding the inclusion of students with disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). School of Education, Duquesne University.

Nadera, M. (2017). The yes… but dilemma: Implementing Inclusive education in Emirati Primary School. *British Journal of Special Education*, 44 (1), 27-45.

Olinger, B. (2013). *Elementary Teachers' Perspectives of Inclusion in the Regular Education Classroom* (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee State University, Tennessee.

Otero, D. (2012). *Inclusion and the least restrictive environment: A study of teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities* (Order No. 3517266). Available from ProQuest Central. (1038140065). Retrieved from https://search-proquest-com.ezproxy.qu.edu.sa/docview/1038140065?accountid=30906

Oyola, J. (2016). *The Difference in Attitudes of Regular and Special Education Teachers Toward Inclusion* (Unpublished doctoral

dissertation). School of Education, Walden University.

Parker, S. (2009). *A comparison of the attitudes of secondary regular and special education teachers toward inclusion of students with mild disabilities in their classrooms* (Order No. 3351258). Available from ProQuest Central. (305138533). Retrieved from https://search-proquest-com.ezproxy.qu.edu.sa/docview/305138533?accountid=30906

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., &Falkmer, T.(2015). Factors associated with primary School teachers attitudes towards the inclusion of students with disabilities, Inciusion of Students with Disabilities in School Journal, 28, 1-12.

Warnock, M. (2010). Special Educational Needs: A New Look, In Terzi, L. (Ed.), *Special Educational Needs: A New Look* (2nd ed.) (pp.11-45). London: Continuum.

WEAC.Org. 2018. Accessed April 22, 2018.