المجلد (٩), العدد (٣٠), الجزء الثاني, مايو ٢٠١٩, ص ص ٤٣ – ٨١

معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض

إعداد
أمل محمد فهد العتيبي
محاضرة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة شقراء

DOI: 10.12816/0053364

معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض

إعداد
أمل محمد فهد العتيبي(*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات التوجه نحو التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات العينة نحو المعوقات تبعًا لمتغير (الجنس، الخبرة، الدورات التدريبية)، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبيان يشمل (٦٣) عبارة، اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) معلم ومعلمة تعليم عام في المدارس التي تطبق برنامج "التعليم الشامل" في مدينة الرياض، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

١- أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول المعوقات ذات العلاقة: باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل، وقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بالبيئة الأسرية وبالبيئة المدرسية .

٢- يتضح إلمام معلمي ومعلمات التعليم العام باستراتيجيات التعليم الشامل وموافقتهم على استخدامها.

٣- توفر بعض أشكال الدعم والموارد بالمدرسة، إذ توفر إدارة المدرسة بيئة تعاونية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة ومعلمي ومعلمات التعليم العام كما يوجد دعم كافي من إدارة المدرسة وغرفة مصادر مع حيادية العينة؛ لتوفر أشكال الدعم الأخرى مثل: الدعم من معلمي ومعلمات التربية الخاصة سواء للطلاب والطالبات أو للمعلمين والمعلمات وكذلك حيادية حول عدد وكفاية تأهيل معلمي ومعلمات التربية الخاصة وتوفر الوسائل والأجهزة والتقنيات التعليمية.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل، والمعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية) باختلاف متغير الجنس.

٥- بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل، والمعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية، والمعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية) باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع المعوقات باختلاف متغيري الدورات التدريبية والخبرة .

(*) محاضرة بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة شقراء

Obstacles towards Inclusive Education for students and students with intellectual disabilities from the point of view of teachers and teachers of general education in Riyadh

Summary

The aim of this study was to identify the obstacles to the overall education approach from the point of view of the teachers and teachers of general education in Riyadh city, and to identify the differences between the averages of the sample responses to the obstacles according to the gender variable, experience and training courses. In this study, the researcher used the analytical descriptive method and relied on a questionnaire that includes 63 words. The sample of the study included (60) teachers and general education teacher in the schools that implement the comprehensive education program in Riyadh city. The results of the study were as follows:

1- The members of the study sample are neutral in their agreement on the relevant obstacles: towards teachers and teachers towards comprehensive education, the ability of teachers and teachers to activate comprehensive education, students and students with intellectual disabilities, family environment, school environment.
2- It is clear that teachers and teachers of general education are familiar with the comprehensive education strategies and agree to their use.
3- The school administration provides a collaborative environment for teachers and teachers of special education, teachers and teachers of general education. There is sufficient support from the school administration and a resource room with the neutrality of the sample to provide other forms of support such as support from teachers and teachers of special education, For students and teachers, as well as neutrality on the number and adequacy of the rehabilitation of teachers and teachers of special education and the availability of means and devices and educational techniques.
4- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) or less in the directions of the sample of the study about (the obstacles related to the strategies of applying comprehensive education, the constraints related to resources and available support, and the obstacles related to the family environment).
5- While there are significant differences at the level (0.05) and less in the attitudes of the sample of the study on (the obstacles related to the direction of teachers and teachers towards comprehensive education, the obstacles related to students and students with intellectual disabilities related to the ability of teachers and teachers to activate Comprehensive education, obstacles related to the school environment) according to gender variable in favor of males.
6- There are no statistically significant differences at (0.05) and less in the directions of the study sample members on all the obstacles according to the variables of training courses and experience.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولا: مقدمة:

إن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام و المعاقين فكرياً بشكل خاص مرّ بالعديد من التطورات بدء بأشكال العزل المعروفة حتى ظهور القانون الأمريكي عام ١٩٧٥ (٩٧-١٤٢) الذي أكدّ على أحقية التعليم لجميع المعاقين ومن خلاله تطورت أشكال الدمج المختلفة في التعليم العام ، ثم توالت حركات إصلاح النظام التربوي وصولاً إلى المدرسة الشاملة التي تؤكد على مبادئ الإدراج، و المساواة وتحدي التهميش والتمييز ، بالتالي قبول جميع الطلاب باختلاف احتياجاتهم مع توفير التعليم والدعم المناسب لهم (Tuggener , Graf & Szaday, 2011).

بالإضافة إلى إزالة جميع الحواجز والعوائق التي تحول دون التعليم والمشاركة (Razer & Friedman, 2013) ، وتعديل المناهج وحرية اختيار المدرسة المناسبة للطالب من قبل أولياء أمورهم (Hirner, 2012)كل ذلك من شأنه خفض أعداد المدارس الخاصة ، و في بعض الظروف إغلاقها تماماً خصوصاً للمستويات البسيطة للإعاقة من ثم يكون تعليم الغالبية العظمى من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول التعليمية العامة، وتلبية احتياجاتهم بشكل كافٍ من قبل معلمي التعليم العام، مع تقديم المساعدة من موظفي الدعم المتخصصين كلما تطلب الأمر ذلك .

تماشياً مع ذلك ومن منطلق حرص وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والإعاقة الفكرية تحديداً ، تم تطبيق فكرة المدرسة الشاملة كبرنامج تجريبي في عدد محدود من المدارس في مدينة الرياض وذلك بعدد ست مدارس فقط ، وهي كالتالي: المدرسة ٣٨١ الابتدائية ، مدرسة آمنة بنت الأرقم ، والروضة ٥١ وذلك في شطر البنات ، أما شطر البنين مدرسة طلحة بن البراء ،ومدرسة خالد بن الوليد، وكونه برنامج حديث و في طور التجربة ترمي هذه الدراسة إلى البحث في معوقات التوجه نحو تطبيقه .

ثانيا: مشكلة الدراسة:

إن تحقيق التعليم الشامل يتطلب الإصلاح التربوي الشامل و ينطوي على تغييرات في السياسة، والمناهج الدراسية ، والهياكل التنظيمية والممارسات التعليمية ، وبشكل أكثر تحديدا، تغيير المدرسة الناجحة يجب أن يشمل تغيير دور ومسؤوليات المعلمين ، وطرق تجميع الطلاب

للتعليم، ومواقف واتجاهات المعلمين. (Borko, 2004) Richardson & Placier, 2001) . كما أن ذلك يتطلب توظيف عدد كاف من مساعدي المعلمين ذوي المؤهلات المطلوبة مع تحديد الوصف الوظيفي، و وجود الاحترام والتدريب، والدعم الإداري. (Giangreco, Broer, & Edelman, 2002; Tillery, Werts, Roark, & Harris, 2003).

وبمراجعة الأدب يتبين إشارة بعض الباحثين لبعض الممارسات التعليمية المستخدمة لإنجاح التوجه نحو المدارس الشاملة، إذ ذكرت (Stofer, 1999) الاستراتيجيات التي تؤكد إبداع المعلمين نحو إشراك المتعلمين المعاقين فكرياً ، إذ استخدم المعلمين اللغتين الإنكليزية واللغة الأم لتعليمهم مع رفع الصوت، تكييف سرعة الدرس ، تكرار الكلمات، واستخدام المظاهرة والعمل الجماعي، كما أشار (Naicker, 1999) إلى أن المعلمين في الفصول الدراسية الشاملة يفضلون استخدام استراتيجيه العمل الجماعي والتعليم بين الأقران، كطريقة مفضلة في إشراك المتعلمين المعاقين فكرياً في المدارس الشاملة .

إلا أن تطبيق المدرسة الشاملة ينطوي على العديد من العقبات من أهمها المواقف السلبية لمعلمي الفصول الدراسية العامة ؛ إذ تخلق الحواجز الحقيقية في أذهان الناس وتمكنهم من فصل أو نفي المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية وتحرمهم الفرصة في الحصول على التعليم ، فقد أفاد بعض المعلمين بأن ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن يشاركوا في المجالات غير الأكاديمية ولكن ليس في المجالات الأكاديمية (Dixon & Verenikina, 2007)، كما يعتبر معلمي الفصول الدراسية العامة الطلاب ذوي الإعاقة مسؤولية معلمي الموارد، ويختارون تجاهل وجودهم (Das , 2010) Kattumuri & ومن المواقف السلبية الأخرى شعور المعلمين في مدارس التعليم العام بالإرهاق عندما يتعلق الأمر برعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Meijer,2010) .

أما (MITTLER, 2013) فقد وجدت أن أهم حاجز لإدراج ذوي الإعاقة الفكرية هي المواقف السلبية والمخاوف عند المعلمين وأولياء الأمور والإداريين ، وواحدة من أكثر الطرق فعالية لتغييرها :تدريب المعلمين، وهذا ما توصل إليه (Kauffman, Bantz & McCullough, 2002) حيث أن بعض هذه التوجهات السلبية ناشئ من عدم تلقي التدريب المناسب للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة سواء قبل الخدمة أو أثنائها إذ يشعر بعض المعلمين أيضا بأنهم لا يملكون المهارات اللازمة لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن ما يزيد عن ٣٨٪ من

معلمي الفصول الدراسية العامة ثقتهم في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة 'منخفضة' أو 'منخفضة جدا (Sokal & Sharma, 2014)

كما أن هناك أعضاء آخرون لديهم اتجاهات مختلفة نحو المدرسة الشاملة ، كالوالدين وذوي الإعاقة الفكرية و أقرانهم ، إذ ترغب الأسرة في إدراج أبنائها في المدارس الشاملة، إلا أن تفضيل التعليم الشامل ينخفض مع زيادة شدة إعاقة طفلهم .(Hirner, 2012)، أما الأقران بشكل عام كان التوجه نحو المدرسة الشاملة إيجابي بالنسبة لهم (Olaleye, Ogundele, Deji, Ajayi, Olaleye, & Adeyanju, 2012).

أما وجهات نظر ذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم نحو المدارس الشاملة و الخدمات التي تلقوها من قبل مساعدي المعلمين فقد كانت سلبية و متناقضة بشكل عام ، إذ أعرب الغالبية العظمى منهم عن ما تعرضوا إليه من مواقف الحرمان والخجل ، الشعور بالوحدة، الرفض ، الخوف ، والوصمة .(BROER, DOYLE & GIANGRECO, 2005) كل ذلك يتطلب العمل الجاد لإصلاح النظام التربوي بكافة أطرافه وجوانبه والعمل على إزالة العقبات في طريق تطبيقه مع تعزيز العلاقات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية و أقرانهم العاديين حتى نصل إلى بناء مجتمع متكامل .

يتضح من مراجعة الأدب أهمية التعرف على معوقات التوجه نحو التعليم الشامل كما أنه من خلال عمل الباحثة كمعلمة سابقة في مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى العمل الحالي الذي يتطلب الإشراف الميداني في المدارس لاحظت الباحثة وجود عدد من معوقات التوجه نحو التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية التي قد تؤثر على نجاح التعليم الشامل، عليه بالإمكان صياغة المشكلة كتساؤل على النحو التالي:

ما هي معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمين ومعلمات التعليم العام؟

ثانياً: أهداف البحث:

- الكشف عن معوقات التوجه نحو التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الفصول الدراسية العامة بمدينة الرياض.

- التعرف على الفروق بين استجابات معلمي و معلمات التعليم العام نحو معوقات التوجه نحو التعليم الشامل في مدينة الرياض حسب متغيرات (الجنس، الدورات التدريبية، الخبرة).

ثالثاً: أهميـــــــة البحـــــث:

تكمن أهمية البحث في كون هذه الدراسة من الدراسات القلة – على حسب علم الباحثة– التي تطرقت للتعليم الشامل، كما تسهم نتائج هذه الدراسة في الوقوف على الممارسات التعليمية لتفعيل المدارس الشاملة، وعلى فاعليتها في دعم استفادة ذوي الإعاقة الفكرية من الخدمات المقدمة لهم؛ بالتالي إعطاء المؤشر الذي يمّكن أصحاب القرار من معرفة ما هي الخدمات المتوفرة والعمل على تطويرها، وتلك الغير متوفرة والعمل على توفيرها أو إصلاح الخلل الموجود فيها، بالإضافة إلى تقديم التوصيات والحلول التي من شأنها تطوير واقع تلك الممارسات أو المعوقات.

رابعاً: تســـاؤلات الـــــدراســـــة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن:

- ما هي معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؟
- هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات التعليم العام نحو معوقات التوجه نحو التعليم الشامل وفقاً لمتغير (الجنس، الخبرة، الدورات التدريبية)؟

خامساً: مصطلحـــــات الـــــدراســـــة:

المدرسة الشاملة:

قبول جميع الطلاب بغض النظر عن احتياجاتهم ، وجنسهم وعرقهم وذلك من قبل مدارس حيهم في الفصول النظامية العامة المناسبة لكل فئة عمرية مع تقديم الدعم للتعلم ، والمساهمة والمشاركة في جميع جوانب الحياة المدرسية . (Tuggener , Graf & Szaday, 2011).

الإعاقة الفكرية:

تمثل الإعاقة العقلية حالة من التدني الواضح في كل من القدرة العقلية والسلوك التكيفي ، والذي يتضمن مهارات الحياة اليومية و المفاهيمية ، و الاجتماعية و العملية . و التي تظهر قبل عمر ١٨ . (AAIDD)

الفصل الثاني

الأساس النظري والدراسات السابقة

أوضح برادلي وآخرون (٢٠٠٠) أن فلسفة التعليم الشامل تتمثل في أن يتلقى كل طالب تعليمه الأساسي مع أقرانه في الفصل العادي، بغض النظر عن احتياجاته، وأشار الخطيب (٢٠٠٨) أن مدارس التعليم العام التي تطبق التعليم الشامل تعرف بمدرسة الجميع, لأن تلك المدارس تقوم على مبدأ القبول لجميع الطلاب ، هذا وتكمن فلسفة التعليم الشامل في تقديم التعليم لجميع فئات الإعاقة بمستوياتها المختلفة ضمن البيئة التربوية العادية التي تعد أقل البيئات تقييدا, مع مراعاة فروقهم الفردية .

ومن خلال مراجعة الأدبيات التي تحدثت عن التعليم الشامل ومعوقاته يمكن الحديث عن العديد من المحاور: كالمعوقات ذات العلاقة باتجاهات المعلمين أو قدرتهم وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتفعيل التعليم الشامل ، أيضاً معوقات ذات علاقة بتوفر الدعم والموارد و معوقات ذات علاقة بالمدرسة والأسرة والطالب نفسه إذ فحصت دراسة (Shogren, Gross, Forber-Pratt, Francis, Satter, Blue - Banning, & Hill2015) تجارب الطلاب المعوقين وغير المعوقين الذين يتلقون تعليمهم في المدارس الشاملة ، وتوثيق تصوراتهم حول ثقافة مدرستهم و الإدراج والممارسات التي تم تنفيذها لدعم جميع الطلاب كنظم دعم السلوك الإيجابي والتعليم التعاوني، والممارسات التعليمية ، وردود الفعل وإعادة التدريس ووسائل متعددة التمثيل والتعبير، واستخدام التكنولوجيا، أجريت مجموعات التركيز مع ٨٦ من الطلاب المعوقين وغير المعوقين من ٦ مدارس، واستخدمت المقابلات والزيارات ميدانية في جمع البيانات بمعدل ساعة والمقابلات الفردية حوالي ١٥ دقيقة، أما النتائج فكانت: ربط الطلاب شعورهم بالانتماء بفلسفة التعليم الشامل ، كما وضح الطلاب أهمية صبر المعلمين ومساعدتهم في حل مشكلات الطلاب ذوي الإعاقة ، كما أشار الطلاب إلى أن المعلمين كانوا يعيدون الشرح من أجلهم ، مع التأكيد على الحاجة لمزيد من الدعم ، وقد ذكر الطلاب ذوي الإعاقة أيضاً أنهم كانوا بحاجة لكسب المزيد من الصداقات ، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية استخدام التقنية (على سبيل

المثال، آي باد، سبورة ذكية ، وأجهزة الكمبيوتر) للوصول إلى التعليم الفردي أو توفر طرق الاتصال المعززة ؛ لزيادة الوصول إلى الأنشطة الأكاديمية.

بحثت دراسة (Kurth, Lyon, & Shogren. 2015) في ممارسات دعم إدراج الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في التعلم والأنشطة الاجتماعية في المدارس الشاملة في عدة مجالات (أ) ترتيبات التدريس، (ب)نوع مشاركة المطلوب من الطالب خلال النشاط، (ج) أنواع من الفصول الدراسية العامة الداعمة، (د) أنواع الدعم الطلابي الذي قدم للطالب، (هـ) نوع العمل أو النشاط الذي كان يؤديه الطالب، (و) التعليمات التي حصل عليها الطلاب مع الآخرين، (ز) الخيارات المقدمة للطالب. أما العينة فكانت ١٨ طالبا يعانون من إعاقات شديدة في ٥ مدراس ابتدائية وواحدة متوسطة، وتم استخدام المنهج الوصفي وبأدوات: المقابلات والزيارات الميدانية والملاحظة المنظمة وكانت النتائج كالتالي : تقديم التعليم للطالب كان من قبل معلمي التعليم العام ومساعدي المعلمين، ومقدمي الخدمات ذات الصلة كالعلاج الوظيفي والكلام، ومعلمي التربية الخاصة، والطلاب المعلمين . ونماذج مختلفة من التعليم التعاوني وتعليم المحطة، وفريق التدريس، أما المشاركة فقد لوحظت بأنها كانت سلبية من قبل الطلاب ذوي الإعاقة العقلية الشديدة وذلك بسبب صعوبة أو استحالة المشاركة بسبب إعاقاتهم، فيما يخص دعم الفصول والطلاب فقد لوحظ تكييف النشاط وتعديل المهام بشكل نوعي أو كمي كتنفيذ تعديلات على طريقة عرض المادة مثل إعادة صياغة الأسئلة، وتوفير نماذج من الردود الكتابية، إضافة الأمثلة البصرية، ووضع جدول زمني للإنجاز، وكذلك أنظمة الاقتصاد الرمزي، مع وجود نظام دعم الاتصالات الذي يشتمل على وجود جهاز كمبيوتر محمول ، ونظام الصور الرمزية في لوحات الاتصال للطلبات والتعليقات، أيضاً استخدام دفتر الاتصالات .. أما التفاعلات فقد لوحظ وجود تفاعلات غير أكاديمية وأكاديمية لحث الطالب على البقاء في المهمة مثل استخدام التعزيز والثناء وأيضاً تفاعل اجتماعي بين الأقران ، وفيما يتعلق بالخيارات فقد أعطي للطلاب ذوي الإعاقة الشديدة حرية الاختيار في الجانب الأكاديمي، والسلوك، والأشياء، وأنشطة وقت الفراغ .

هدفت دراسة (Mokobane. 2011) إلى استكشاف العوامل التي تساعد في المشاركة الدراسية للطلاب المعاقين فكرياً في المدارس الشاملة واقتراح الاستراتيجيات التي يمكن أن تحسن مشاركتهم الفعالة، استخدم منهج دراسة الحالة، وتم الحصول على البيانات من خلال المقابلات مع ١٠ من المعلمين و ١٠ متعلمين في مدرسة متوسطة نموذجية بجنوب أفريقيا، أفاد المعلمون باستخدام ردود الفعل الفورية واللغة الأم بدلاً من اللغة الانجليزية وتوسيع الفرص باتباع عدة استراتيجيات أهمها: خفض مستوى النشاط، زيادة الوقت على المهام، والدعم في المدرسة والمنزل، إلا أنه تم ملاحظة ميل المعلمون إلى التركيز أكثر على الجوانب السلبية التي تعيق أو تجعل من المستحيل بالنسبة لهم دمج المتعلمين المعاقين فكرياً في الفصول الدراسية الشاملة، مع ذكرهم لتعدد المهام و زيادة في الجانب الإداري، أما أهم الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحسين المشاركة الدراسية للمتعلمين المعاقين فكريا في المدارس الشاملة هي الحاجة إلى الدعم من جميع المشاركين في العملية التربوية بما فيهم الأسر.

تهدف دراسة (SOKAL, & KATZ. 2015) إلى استكشاف بعض المعوقات التي تواجه الكنديين في تطبيق التعليم الشامل في الممارسات التعليمية، مع تقديم ثلاث توصيات محددة حول تطوير النظم التعليمية في كندا لتكون أكثر شمولية ، وأظهرت النتائج أن العديد من الطلاب المعاقين في كندا يتم تضمينهم في الفصول العامة ولكن العديد منهم لا يتلقون الدعم اللازم حتى يحققون النجاح الأكاديمي والاجتماعي مع أقرانهم ، وأن أهم الحواجز تتعلق بثلاث نقاط في كل من: المعلمين والتمويل وقضايا الصحة العقلية، كانت النتائج كالتالي: أهم الحواجز في كون المعلمين قبل الخدمة لا يتلقون التدريب الكافي عن التعليم الشامل أو التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، وكذلك أثناء الخدمة لا يتعرض المعلمون إلى التطوير المهني المستمر، أخيراً التوصية بتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة .

وتناولت دراسة (Sokal & Sharma. 2014) المخاوف والمواقف وفعالية التدريس والآثار المحتملة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال التربية الخاصة في كندا ، وكانت العينة ١٣١ معلم من ٩٩ مدرسة من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف ٨ ، وتم تطوير مقياس لقياس

قلق المعلمين من إدراج الطلاب المعاقين في التعليم الشامل تم فحص المشتركين الذين تلقوا بعض التدريب في مجال التربية الخاصة (أ) عن العوامل الأساسية المتوقعة خلف مواقف المعلمين تجاه الإدراج، وفعالية التدريس في الفصول الدراسية الشاملة، والمخاوف بشأن الإدراج ، (ب) العلاقة بين اتجاهات المعلمين وفعالية التدريس المتعلقة بالتعليم الشامل، (ج) كيف يؤثر التدريب في التربية الخاصة في قلق المعلمين حول المدارس الشاملة لمعرفة المتغيرات المرتبطة بشكل كبير مع موقف المشاركين، استخدم التالي: (معرفة السياسات التعليمية المحلية والأفعال، ومستوى الثقة، والتدريب في مجال التربية الخاصة)، تشير النتيجة إلى أن المشاركين الذين حصلوا على شكل من أشكال التدريب في مجال التربية الخاصة المرجح أن يشعروا أكثر إيجابية حول إدراج الطلاب المعاقين في صفوفهم، أيضا المشاركين الذين شعروا بمزيد من الثقة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة هم أكثر استعدادا لأن تشمل فصولهم التعليمية الطلاب ذوي الإعاقة، أشارت النتيجة إلى أن مستوى ثقة المشاركين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة تحسن، وبشكل شامل تحسنت فعالية التدريس في الفصول الدراسية الشاملة، أما للتنبؤات بمخاوف المعلمين حول الإدراج، كانت النتيجة أن مستوى ثقة المشاركين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة يتحسن إذ يصبحون أقل قلقاً حول إدراج هؤلاء الطلاب في الفصول التعليمة العامة، لتحديد العلاقات بين درجات قلق المشاركين ومواقفهم وفعالية التدريس، تبين وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المشاركين ومجموع درجات موقفهم ، وكان هناك ارتباط كبير لوحظ أيضا بين درجات قلق المشاركين وفعالية التدريس، هذا يعني أن درجة قلق المشاركين زادت، فإنهم يشعرون بالميل أقل للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة، كما تراجع مستوى فاعلية التدريس.

لمعرفة العلاقات بين التدريب ودرجة القلق كان هناك مجموعة تلقت بعض التدريب و أخرى لم تتلق أي تدريب في مجال التربية الخاصة كانت النتيجة أن المشاركين الذين تلقوا بعض التدريب في مجال التربية الخاصة أقل قلقا بشكل عام مقارنة مع أولئك الذين لم يتلقوا أي تدريب، وبالمثل، كان المشاركون مع بعض التدريب في مجال التربية الخاصة أقل بكثير في شعورهم بالقلق إزاء عدم قبول الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة مع أولئك الذين لم يتلقوا التدريب، كما خلصت الدراسة

إلى إمكانية معالجة مخاوف المعلمين عندما تم التركيز على التشريعات والموارد لدعم الإدراج، وكذلك التطوير المهني الفعال لكونه يعزز من معتقدات فعالية التدريس.

هدفت دراسة (Das, & Kattumuri. 2010) إلى معرفة العوامل التي قد تؤثر على تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين في المدارس الشاملة مع فحص خبراتهم فيها، كذلك اقتراح استراتيجيات لتعزيز تجربة الأطفال المعوقين، تم جمع البيانات بعدة أساليب: دراسة الحالة وإجراء ١٠ مقابلات لخمسة أطفال معاقين في المدارس الشاملة في مومباي وجمع بيانات أيضاً من الوالدين و ١٥ معلم و ١٥ من الأقران لمعرفة وجهات نظرهم بالإضافة إلى الملاحظة في الفصول في ٧ مدارس شاملة، أما النتائج فكانت وجود العديد من المعوقات كندرة الموارد ، والمواقف السلبية من المعلمين والأقران غير المعوقين وأولياء أمورهم، كما أن الأطفال المعاقين وجدوا صعوبة في تكوين صداقات مع أقرانهم غير المعاقين، لوحظ أن معظم المدارس الشاملة تلحق الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة فقط ويكون هناك تفضيل في حالة قيام الوالدين برعاية وتلبية احتياجات أبنائهم خلال فترة القبول وتقاسم عبء العمل مع معلمي الموارد، وترتيب النقل، أيضاً لوحظ انخفاض مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين لانخفاض الأداء الأكاديمي مع ارتفاع عدد الطلاب المعاقين بالنسبة لمعلمي المصادر.

تناولت دراسة (الربعاني والغفاري، ٢٠٠٩) معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بسلطنة عمان، كانت العينة ٤٧٥ من المعلمين والمعلمات، وأبرز النتائج وجود صعوبات تواجه الدمج في العدد من الجوانب مثل المعوقات ذات العلاقة بالبيئة التعليمية كالاتجاهات السلبية، كذلك المعوقات ذات العلاقة بالتجهيزات المدرسية كعدم مناسبة تصميم المبنى المدرسي، وأيضاً معوقات مرتبطة بمعلمي التربية الخاصة كقصور إعداد معلمي التربية الخاصة.

وصفت دراسة (BROER, DOYLE, & GIANGRECO. 2005) تجربة حضور مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الفصول العامة مع تلقي خدمات الدعم من قبل مساعد الدعم المهني ، وكانت العينة ١٦ شاب، تمت مقابلة الغالبية منهم في منازلهم للتعرف على وجهات نظرهم في شبه المهنيين كـ : أم، صديق، والحامي، والمعلم الأساسي، شملت النتائج التأكيد

على أهمية زيادة مشاركة المعلمين، والاستماع للطلاب ذوي الإعاقة، و تضمينها في القرارات حول الدعم الخاص بهم .

التعقيب على الدراسات :

بالاطلاع على نتائج الدراسات السابقة نجد تنوع أهداف الدراسات التي بحثت في المدارس الشاملة، فمنها ما بحث في موضوع وجهات النظر و الاتجاهات كدراسة : (Shogren) , (Olaleye et al, 2012) , BROER et al, 2005)& et al, 2015) .منها ما يهدف إلى معرفة الممارسات التعليمية المستخدمة في المدارس الشاملة مثل : SOKAL & KATZ, (2015) , (Mokobane, 2011) .و هناك من الدراسات ما توجه في البحث إلى تحديات ومعوقات تطبيق المدارس الشاملة و لمخاوف تجاهها كدراسة : Sokal (Kurth et al, 2015) , (Das, & Kattumuri, 2010) & (& Sharma, 2014).

كما ضمت العينات جميع الفئات العمرية بدءً بمرحلة رياض الأطفال – الابتدائية – المتوسطة – الثانوي، وضمت العينات كلا الجنسين: (الذكور والإناث)، وأيضا ضمت العينات المعلمين، وأسر الطلاب ، والطلاب أنفسهم وأقرانهم، هناك من العينات ما اكتفت بالمعلمين لوحدهم ، أو الأسر ، أو الطلاب الذكور ، بينما لم تكن هناك عينة خاصة بالإناث فقط، هذا وتراوح حجم العينة من الصغير الفردي إلى الكبير جداً، على ذلك لا توجد دراسة – على حد علم الباحثة – بحثت في كل أطراف العملية التربوية (ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم ، والأقران ، المعلمين ومساعدي المعلمين) .

هذا واختلفت الدراسات في منهجيتها بناءً على هدف الدراسة أو موضوعها فمنها ما استخدم المنهج الوصفي (BROER et al, 2005) (, Mokobane, 2011) (2012, , , (SOKAL, & KATZ, , 2015) ,(Sokal & Sharma, 2014), (Olaleye et al .(Das, & Kattumuri, 2010) & (, Shogren et al, 2015) (Kurth et al, 2015) & ومنها ما كان مخصصاً لاستعراض أدبيات الموضوع كدراسة . GIANGRECO et al (2010)، ومنها ما استخدم منهج دراسة الحالة كدراسة : (Das, & Kattumuri, 2010) &

Mokobane. (2011)– بالإضافة إلى المنهج الوصفي، وعليه نلاحظ اتباع أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي ؛ لذا ستتبع الباحثة هذا المنهج لمناسبته أهداف الدراسة الحالية .

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات التعليم العام الذين يقومون بتدريس الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الحكومية التي تطبق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مفردة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (الجنس – سنوات الخبرة – الدورات التدريبية) كالتالي:

١- الجنس:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	١٩	٣١.٧
أنثي	٤١	٦٨.٣
المجموع	٦٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول أن (٤١) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٨.٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث، بينما (١٩) منهم يمثلون ما نسبته ٣١.٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور.

٢- سنوات الخبرة:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنـــــوات الخـــــبرة	التكـــــرار	النسبـــــة
١ – ٢سنة	١	١.٧
٣ – ٦ سنوات	٦	١٠.٠
٧ – ١٠ سنوات	١٢	٢٠.٠
١١سنة وأكثر	٤١	٦٨.٣
المجموع	٦٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول أن (٤١) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٨.٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم ١١سنة وأكثر، بينما (١٢) منهم يمثلون ما نسبته٢٠.٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم ٧– ١٠ سنوات، و(٦) منهم يمثلون ما نسبته ١٠.٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم ٣ – ٦ سنوات ، و(١) منهم يمثل ما نسبته ١.٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرته ١ – ٢سنة.

٣- الـــدورات التـــدريبيـــة:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية

الـــــدورات التـــــدريبيـــــة	التكـــــرار	النسبـــــة
نعم تلقيت دورات تدريبية حول التعليم الشامل	٢٨	٤٦.٧
لا لم أتلق دورات تدريبية حول التعليم الشامل	٣٢	٥٣.٣
المجموع	٦٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول أن (٣٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٣.٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا دورات تدريبية حول التعليم الشامل ، بينما (٢٨) منهم يمثلون ما نسبته ٤٦.٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تلقوا دورات تدريبية حول التعليم الشامل .

ثالثًا: أداة الـدراسـة:

أ) بناء أداة الدراسة:

تـم تصـميم الاسـتبيان بعـد اطـلاع الباحثـة علـى الدراسـات السـابقة ذات العلاقـة بموضـوع الدراسة، وللاستبيان جزآن: **الجزء الأول** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: (الجنس – سنوات الخبرة – الدورات التدريبية) أما **الجزء الثاني**: يتكون من (٦٣) عبارة، موزعة على سبعة محاور أساسية، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على

استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على صدق الأداة تم تحكيمها من قبل (١٠) محكمين مختصين في مجال التربية الخاصة كأكاديميين أو معلمين ومعلمات في التعليم الخاص .

١- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة .

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول: (المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٨٠٠**	٥	٠.٧٢٠**
٢	٠.٧٥٣**	٦	٠.٧٠٠**
٣	٠.٦٢٤**	٧	٠.٦٩٩**
٤	٠.٦٦٤**	٨	٠.٧٢٥**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني: (المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٨٣٦**	٦	٠.٨١٩**
٢	٠.٧٦٢**	٧	٠.٧٧٩**
٣	٠.٧٧٤**	٨	٠.٦١٧**
٤	٠.٦٦٨**	٩	٠.٥٧٩**
٥	٠.٧٦٩**	–	–

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث: (المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل)			
رقـــم العبـــارة	معامل الارتباط بالمحور	رقـــم العبـــارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠.٧٩٨	٧	**٠.٦٩٥
٢	**٠.٨٠٣	٨	**٠.٧٧٣
٣	**٠.٨٠٠	٩	**٠.٨٠٠
٤	**٠.٦٩٨	١٠	**٠.٨٢٨
٥	**٠.٧٢٩	١١	**٠.٧٩٥
٦	**٠.٥٩٠	١٢	**٠.٨٧٠

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الرابع: (المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح)			
رقـــم العبـــارة	معامل الارتباط بالمحور	رقـــم العبـــارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠.٧٩٨	٦	**٠.٧٠٤
٢	**٠.٧٨٦	٧	**٠.٧٧٤
٣	**٠.٨٠٤	٨	**٠.٨٠٧
٤	**٠.٧٤٤	٩	**٠.٦٥٩
٥	**٠.٧٣٥	–	–

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الخامس: (المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية)			
رقـــم العبـــارة	معامل الارتباط بالمحور	رقـــم العبـــارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠.٧١٩	٦	**٠.٦٦٨
٢	**٠.٦٣٤	٧	**٠.٧٣٧
٣	**٠.٦٠٦	٨	**٠.٧٠١
٤	**٠.٦٣٥	٩	**٠.٧٨٧
٥	**٠.٥١١	١٠	**٠.٦٧٨

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور السادس مع الدرجة الكلية للمحور

المحور السادس: (المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٦٨٨**	٥	٠.٨٦٣**
٢	٠.٧٠٦**	٦	٠.٨٤٩**
٣	٠.٧٣٢**	٧	٠.٨٢٥**
٤	٠.٧٦٠**	٨	٠.٧٠٧**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور السابع مع الدرجة الكلية للمحور

المحور السابع: (المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٧٧٩**	٥	٠.٦٢٠**
٢	٠.٨١٣**	٦	٠.٧٣٦**
٣	٠.٧٧٦**	٧	٠.٦٧٧**
٤	٠.٨٤٥**	–	–

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ

جدول (١١) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل	٨	٠.٧٧٧٩
المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل	٩	٠.٨٩٢٠
المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل	١٢	٠.٩٣٣٧
المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح	٩	٠.٨٦٦٣
المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	١٠	٠.٧٨٣٤
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية	٨	٠.٨٦٤٦
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية	٧	٠.٧٠٤٥
الثبات العام	٦٣	٠.٩٥١٠

يتضح من الجدول أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩٥١٠)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: إجابة السؤال الأول:

ما هي معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض؟

١- المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل:

جدول (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبـــــارات	التكرار	درجـــــة التحقـــــق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢	أعتقد أن برنامج التعليم الشامل برنامج ناجح	ك	١٣	٢٤	١١	١٠	٢	٣.٦٠	١.١٠٨	١
		%	٢١.٧	٤٠	١٨.٣	١٦.٧	٣.٣			
٣	اعتقد بأنه على طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية الدراسة في الفصل الخاص	ك	١٦	١٧	١٤	١١	٢	٣.٥٧	١.١٧٠	٢
		%	٢٦.٧	٢٨.٤	٢٣.٣	١٨.٣	٣.٣			
١	من الأفضل تطبيق برنامج التعليم الشامل في جميع المدارس	ك	١٣	١٦	١٦	١٣	٢	٣.٤٢	١.١٥٤	٣
		%	٢١.٧	٢٦.٧	٢٦.٧	٢١.٧	٣.٣			
٦	أستمتع بتعليم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١١	١٨	١٧	١١	٣	٣.٣٨	١.١٣٦	٤
		%	١٨.٣	٣٠	٢٨.٤	١٨.٣	٥			
٥	يستفيد طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجودهم في الفصل العادي	ك	١١	١٧	١٤	١٦	٢	٣.٣٢	١.١٥٧	٥
		%	١٨.٣	٢٨.٤	٢٣.٣	٢٦.٧	٣.٣			
٧	يحقق طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية التقديم في المواد الدراسية	ك	٦	١٩	١٩	١٣	٣	٣.٢٠	١.٠٥٤	٦
		%	٩.٩	٣١.٧	٣١.٧	٢١.٧	٥			
٨	أرى بأن لدى طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الكافية للتعلم في الفصل العادي	ك	٥	١٠	٢٤	١٨	٣	٢.٩٣	١.٠٠٦	٧
		%	٨.٣	١٦.٧	٤٠	٣٠	٥			
٤	أمانع وجود طلاب	ك	٤	١٥	١٨	١٥	٨	٢.٨٧	١.١٤٢	٨

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة التحقق موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي الذي أدرس فيه	%	٦.٧	٢٥	٣٠	٢٥	١٣.٣			
المتوسط العام								٣.٢٩	٠.٦١٩	

يتضح أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل بمتوسط (٣.٢٩ من ٥.٠٠) ،كما يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ثلاثة من المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل رقم (٢ , ٣ ، ١) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي: الاعتقاد بأن برنامج التعليم الشامل برنامج ناجح " بمتوسط (٣.٦٠ من ٥). الاعتقاد بأنه على طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية الدراسة في الفصل الخاص " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.٥٧ من ٥)، كما ترى العينة أنه من الأفضل تطبيق برنامج التعليم الشامل في جميع المدارس وذلك بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٤٢ من ٥).

ويتضح كذلك أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول الخمسة معوقات الأخرى ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم أقلها تتمثل في العبارات رقم (٨ ، ٤) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد عينة الدراسة حولها ، كالتالي: جاءت العبارة رقم (٨) وهي:" أري بأن لدى طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الكافية للتعلم في الفصل العادي " بالمرتبة السابعة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٢.٩٣ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٤) وهي:" أمانع وجود طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي الذي أدرس فيه" بالمرتبة الثامنة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٢.٨٧ من ٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز النتائج موافقة العينة على اعتقادهم أن برنامج التعليم الشامل برنامج ناجح، وتفسر هذه النتيجة بأن برنامج التعليم الشامل يتضمن العديد من المزايا التي تفيد الطلاب، وتتفق نتيجة هذه النتيجة مع دراسة كلا من (Takala, sume, 2018)، و (Qi, et al, 2017)، التي كشفت عن نجاح عملية التعليم الشامل في التطبيق

الميداني، وكانت الاتجاهات إيجابية تجاهها، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج كلا من دراسة (Al - Zyoudi, 2006)، ودراسة (الصمادي,٢٠١٤) التي كشفت عن اتجاهات سلبية لدى المعلمين حول تطبيق التعليم الشامل.

٢- المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل:

جدول (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبـــــــارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٩	أستطيع التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب أو الطالبات	ك	١٤	٣٤	٧	٣	٢	٣.٩٢	٠.٩٢٦	١
		%	٢٣.٣	٥٦.٧	١١.٧	٥	٣.٣			
٧	لدى القدرة على تقييم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بالتعاون مع فريق الدعم بالمدرسة	ك	٩	٣٢	٦	٩	٤	٣.٥٥	١.١٢٦	٢
		%	١٥	٥٣.٣	١٠	١٥	٦.٧			
٨	استطيع إدارة الصف بوجود طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١٢	٢٠	٨	١٦	٤	٣.٣٣	١.٢٥٨	٣
		%	٢٠	٣٣.٣	١٣.٣	٢٦.٧	٦.٧			
٤	تلقيت تدريبا على كيفية ضبط السلوكيات المشكلة في الفصل	ك	٧	٢٠	٨	١٩	٦	٣.٠٥	١.٢٤١	٤
		%	١١.٧	٣٣.٣	١٣.٣	٣١.٧	١٠			
٦	لدى القدرة على تعليم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	٤	٢٣	٩	١٩	٥	٣.٠٣	١.١٤٩	٥
		%	٦.٧	٣٨.٣	١٥	٣١.٧	٨.٣			
٣	لقد تلقيت تدريبا على استراتيجيات التعليم الشامل	ك	٦	١٨	٥	٢٤	٧	٢.٨٧	١.٢٥٥	٦
		%	١٠	٣٠	٨.٣	٤٠	١١.٧			
١	أمتلك المعلومات الكافية حول خصائص ذوي الإعاقة الفكرية	ك	٢	٢٠	٦	٢٧	٥	٢.٧٨	١.١٠٦	٧
		%	٣.٣	٣٣.٣	١٠	٤٥.١	٨.٣			
٥	يتم تدريبي بشكل مستمر أثناء الخدمة على الاشتراك في برنامج التعليم الشامل	ك	٦	٩	٧	٢٤	١٤	٢.٤٨	١.٢٨٢	٨
		%	١٠	١٥	١١.٧	٤٠	٢٣.٣			

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة التحقق: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	قمت بدراسة مقرات حول الإعاقة الفكرية قبل التحاقي بمهنة التدريس(برامج إعداد المعلم)	ك	٢	١٢	٤	٢٨	١٤	٢.٣٣	١.١٤٥	٩
		%	٣.٣	٢٠	٦.٧	٤٦.٧	٢٣.٣			
المتوسط العام								٣.٠٤	٠.٨٥٧	

يتضح في الجدول أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل بمتوسط (٣.٠٤ من ٥.٠٠).كما يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أثنين من المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل في العبارتين رقم (٩ ، ٧) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما، كالتالي: " أستطيع التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب أو الطالبات" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٩٢ من ٥). " لدى القدرة على تقييم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بالتعاون مع فريق الدعم بالمدرسة " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٥٥ من ٥).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أثنين من المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل تتمثلان في العبارتين رقم (٥ ، ٢) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما ، كالتالي: " يتم تدريبي بشكل مستمر أثناء الخدمة على الاشتراك في برنامج التعليم الشامل " بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٤٨ من ٥) "قمت بدراسة مقررات حول الإعاقة الفكرية قبل التحاقي بمهنة التدريس (برامج إعداد المعلم)" بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٣٣ من ٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز النتائج تتمثل في موافقة العينة على أنهم يستطيعون التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب أو الطالبات وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات يتمتعون بخبرات كافية مما عزز من قدرتهم على التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب والطالبات ، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Eriks & Whittingham,2013) من أن المعلمين يتمتعون بالخبرة الضرورية لتعليم الطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل:

جدول (١٤) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبـــــــارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥	أتيح مزيدًا من الفرص ليستطيع الطلاب والطالبات إنجاز المهام	ك	٢٧	٢٩	٣	–	١	٤.٣٥	٠.٧٣٢	١
		%	٤٥	٤٨.٣	٥	–	١.٧			
٢	أحرص على تكرار المعلومات المقدمة أثناء الشرح	ك	٢٧	٢٧	٤	١	١	٤.٣٠	٠.٨٠٩	٢
		%	٤٥	٤٥	٦.٦	١.٧	١.٧			
١	أتحدث بطريقة واضحة أثناء الشرح	ك	٢٧	٢٧	٤	١	١	٤.٣٠	٠.٨٠٩	٣
		%	٤٥	٤٥	٦.٦	١.٧	١.٧			
٣	أطبق مبادئ التعلم مثل: التدرج من السهل إلي الصعب .... إلخ	ك	٢٧	٢٧	٤	١	١	٤.٣٠	٠.٨٠٩	٤
		%	٤٥	٤٥	٦.٦	١.٧	١.٧			
٤	أتيح وقتا كافيا على المهام المطلوبة	ك	٢٤	٣١	٤	–	١	٤.٢٨	٠.٧٣٩	٥
		%	٤٠	٥١.٧	٦.٦	–	١.٧			
١٠	أقدم التعزيز المناسب لطلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	٢٧	٢٥	٤	٢	٢	٤.٢٢	٠.٩٥٨	٦
		%	٤٥	٤١.٧	٦.٧	٣.٣	٣.٣			
١٢	أستخدم فنيات تدريس متنوعة مع الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية مثل: العمل الجماعي، والمحاكاة ...الخ	ك	٢٢	٢٩	٥	٢	٢	٤.١٢	٠.٩٤٠	٧
		%	٣٦.٧	٤٨.٤	٨.٣	٣.٣	٣.٣			
١١	استخدم الإيماءات أو الألفاظ أو التوجيه الجسدي لمساعدة طلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية على الإجابة	ك	٢٤	٢٣	٨	٢	٣	٤.٠٥	١.٠٦٤	٨
		%	٤٠	٣٨.٤	١٣.٣	٣.٣	٥			
٦	أستخدم آليات الحذف	ك	١٨	٣٣	٤	٣	٢	٤.٠٣	٠.٩٣٨	٩

م	العبارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
	والإضافة على بعض المهام لتسهيل الإنجاز	%	٣٠	٥٥	٦.٧	٥	٣.٣			
٩	أستخدم التغذية الراجعة لتوضيح الأخطاء التي يقع فيها طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	٢٠	٢٤	٩	٤	٣	٣.٩٠	١.١٠٠	١٠
		%	٣٣.٣	٤٠	١٥	٦.٧	٥			
٨	استخدم طرق تقييم متنوعة لبعض المهام لتناسب طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١٥	٣٠	٨	٥	٢	٣.٨٥	١.٠٠٥	١١
		%	٢٥	٥٠.١	١٣.٣	٨.٣	٣.٣			
٧	أعدل بعض العناصر في الكتاب المدرسي لتصميم منهج يناسب طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١٢	٣٠	١٤	٢	٢	٣.٨٠	٠.٩١٧	١٢
		%	٢٠	٥٠.١	٢٣.٣	٣.٣	٣.٣			
المتوسط العام								٤.١٣	٠.٦٩٢	

يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل بمتوسط (٤.١٣ من ٥.٠٠) . إذ يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على ستة من المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل تتمثل في العبارات رقم (٥، ٢، ١) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة ، كالتالي: " أتيح مزيدًا من الفرص ليستطيع الطلاب والطالبات إنجاز المهام " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٥ من ٥). " أحرص على تكرار المعلومات المقدمة أثناء الشرح " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٤.٣٠ من ٥). " أتحدث بطريقة واضحة أثناء الشرح " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٤.٣٠ من ٥).

ويتضح من النتائج أيضًا أن أفراد عينة الدراسة موافقون على الستة المعوقات الأخرى ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل، أقلها تتمثل في العبارات رقم (٨ ، ٧) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي: جاءت العبارة رقم (٨) وهي:" استخدم طرق تقييم متنوعة لبعض المهام لتناسب طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية " بالمرتبة الحادية عشر من حيث

موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٨٥ من ٥). جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" أعدل بعض العناصر في الكتاب المدرسي لتصميم منهج يناسب طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية " بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٨٠ من ٥).

يتضح من أعلاه إلمام معلمي ومعلمات التعليم العام باستراتيجيات التعليم الشامل وموافقتهم على استخدامها، و هذه النتيجة تتفق مع نتيجة (Kurth, Lyon, & Shogren. 2015) التي توصلت إلى استخدام المعلمين و المعلمات العديد من الاستراتيجيات مثل: تكييف النشاط ،وتعديل المهام بشكل نوعي أو كمي.

٤- المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح:

جدول (١٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبـــــــارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٩	توفر إدارة المدرسة بيئة تعاونية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة ومعلمي ومعلمات التعليم العام	ك	١٢	٢٦	١٧	٣	٢	٣.٧٢	٠.٩٥٨	١
		%	٢٠	٤٣.٤	٢٨.٣	٥	٣.٣			
٤	توجد غرفة مصادر مناسبة في المدرسة	ك	١١	٣٠	١١	٦	٢	٣.٧٠	٠.٩٩٧	٢
		%	١٨.٣	٥٠.١	١٨.٣	١٠	٣.٣			
١	يوجد دعم كافي من إدارة المدرسة لتفعيل التعليم الشامل	ك	١٣	٢٨	١١	٤	٤	٣.٧٠	١.٠٩٤	٣
		%	٢١.٧	٤٦.٦	١٨.٣	٦.٧	٦.٧			
٨	يقدم معلمي ومعلمات التربية الخاصة الدعم الكافي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١٨	١٧	١٦	٦	٣	٣.٦٨	١.١٥٧	٤
		%	٣٠	٢٨.٣	٢٦.٧	١٠	٥			
٥	يتوافر عدد كاف من معلمي ومعلمات التربية الخاصة	ك	١٥	٢١	١٣	٨	٣	٣.٦٢	١.١٥١	٥
		%	٢٥	٣٥	٢١.٧	١٣.٣	٥			
٧	يقدم معلمي ومعلمات التربية الخاصة الدعم الكافي لمعلمي	ك	١١	١٧	١٩	٧	٦	٣.٣٣	١.٢٠٣	٦
		%	١٨.٣	٢٨.٣	٣١.٧	١١.٧	١٠			

م	العبارات ومعلمات التعليم العام	التكرار النسبة %	درجة التحقق: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	تتوافر الأجهزة والتقنيات التعليمية التي احتاجها لتعليم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	٨	١٢	٢٢	١٤	٤	٣.١٠	١.١١٥	٧
		%	١٣.٣	٢٠	٣٦.٧	٢٣.٣	٦.٧			
٢	تتوافر الوسائل التعليمية التي احتاجها لتعليم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي	ك	٥	١٦	٢٠	١٥	٤	٣.٠٥	١.٠٦٤	٨
		%	٨.٣	٢٦.٧	٣٣.٣	٢٥	٦.٧			
٦	يوجد قصور في تأهل معلمي ومعلمات التربية الفكرية لتقديم الدعم	ك	٦	١٦	١٥	١٥	٨	٢.٩٥	١.٢١٣	٩
		%	١٠	٢٦.٧	٢٥	٢٥	١٣.٣			
المتوسط العام								٣.٤٣	٠.٧٧١	

يتضح في الجدول أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح بمتوسط (٣.٤٣ من ٥.٠٠). إذ يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون على خمسة من المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٩، ٤ ، ١) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي:

"توفر إدارة المدرسة بيئة تعاونية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة ومعلمي ومعلمات التعليم العام" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٧٢ من ٥). " توجد غرفة مصادر مناسبة في المدرسة " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.٧٠ من ٥). " يوجد دعم كافي من إدارة المدرسة لتفعيل التعليم الشامل " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٧٠ من ٥).

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول أربعة من المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح ،أقلها تتمثل في العبارات رقم (٢ , ٦) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد عينة الدراسة حولها ، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" تتوافر الوسائل التعليمية التي احتاجها لتعليم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي " بالمرتبة الثامنة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط

(٣.٠٥ من ٥). جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" يوجد قصور في تأهل معلمي ومعلمات التربية الفكرية لتقديم الدعم " بالمرتبة التاسعة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٢.٩٥ من ٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه موافقة العينة على توفر بعض من أشكال الدعم والموارد بالمدرسة إذ توفر إدارة المدرسة بيئة تعاونية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة ومعلمي ومعلمات التعليم العام وتفسر هذه النتيجة بأن إدارة المدرسة تحرص على دعم وتعزيز التعاون في العمل المدرسي مع حيادية العينة لتوفر أشكال الدعم الأخرى مثل : الدعم من معلمي ومعلمات التربية الخاصة سواءً للطلاب والطالبات أو للمعلمين والمعلمات وكذلك حيادية حول تأهيل معلمي ومعلمات التربية الخاصة وتوفر الوسائل والأجهزة والتقنيات التعليمية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Takala, sume,2018) والتي توصلت إلى أن أهم أشكال دعم الطلاب و الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة المساندة التربوية والمساندة التقنية.

٥- المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية :

جدول (١٦) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبـــــــارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٩	يستطيع الطلاب والطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين في الفصل العادي	ك	٩	٣٣	١٠	٦	٢	٣.٦٨	٠.٩٦٥	١
		%	١٥	٥٥	١٦.٧	١٠	٣.٣			
٥	يستطيع الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية المشاركة في الأنشطة المدرسية	ك	١٣	٢٣	١٧	٣	٤	٣.٦٣	١.٠٨٩	٢
		%	٢١.٧	٣٨.٣	٢٨.٣	٥	٦.٧			
٧	وجود الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي يؤثر على كفاية وقت الحصة الدراسية	ك	١٢	١٨	١٧	١٢	١	٣.٤٧	١.٠٨١	٣
		%	٢٠	٣٠	٢٨.٣	٢٠	١.٧			
٢	يستجيب طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية لطلبات وأوامر المعلمين والمعلمات في الفصل العادي	ك	٦	٢٥	٢٢	٣	٤	٣.٤٣	٠.٩٨١	٤
		%	١٠	٤١.٦	٣٦.٧	٥	٦.٧			
٨	وجود الطلاب والطالبات	ك	١٠	٢٠	١٥	١٤	١	٣.٤٠	١.٠٧٧	٥

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة التحقق: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي يخفض انتباه الطلاب و الطالبات العاديين للدرس	%	١٦.٧	٣٣.٣	٢٥	٢٣.٣	١.٧			
١٠	يلتزم الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بالأنظمة الصفية في الفصل العادي	ك	٦	١٥	٢٣	١٢	٤	٣.١٢	١.٠٥٩	٦
		%	١٠	٢٥	٣٨.٣	٢٠	٦.٧			
٣	يستطيع طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية ضبط سلوكياتهم داخل الفصل العادي	ك	٦	١٥	١٩	١٥	٥	٣.٠٣	١.١١٩	٧
		%	١٠	٢٥	٣١.٧	٢٥	٨.٣			
٦	وجود الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي يؤثر سلبا على التحصيل الأكاديمي لأقرانهم العاديين	ك	٥	١٦	١٦	٢٠	٣	٣٠٠٠	١.٠٧٤	٨
		%	٨.٣	٢٦.٧	٢٦.٧	٣٣.٣	٥			
١	يرفض الطلاب والطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وجودهم في الفصل العادي	ك	٥	٧	٢٣	٢٢	٣	٢.٨٢	١.٠٠٠	٩
		%	٨.٣	١١.٧	٣٨.٣	٣٦.٧	٥			
٤	يشعر طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بالإحباط في الفصل العادي	ك	٥	٨	٢٢	٢٠	٥	٢.٨٠	١.٠٥٤	١٠
		%	٨.٣	١٣.٣	٣٦.٨	٣٣.٣	٨.٣			
المتوسط العام								٣.٢٤	٠.٤٨٢	

يتضح أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بمتوسط (٣.٢٤ من ٥.٠٠). إذ يتضح أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول ستة من المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية أقلها تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٤)، التي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد عينة الدراسة حولها ، كالتالي:" يرفض الطلاب والطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وجودهم في الفصل العادي " بالمرتبة التاسعة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٢.٨٢ من ٥)، جاءت العبارة رقم (٤) " يشعر طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بالإحباط في الفصل العادي " بالمرتبة العاشرة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٢.٨٠ من ٥).

كما يتضح من النتائج في الجدول أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة من المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في العبارات رقم (٩ , ٥ , ٧ ، ٢) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي:

"يستطيع الطلاب والطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين في الفصل العادي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٦٨ من ٥)، "يستطيع الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية المشاركة في الأنشطة المدرسية" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.٦٣ من ٥).

"وجود الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي يؤثر على كفاية وقت الحصة الدراسية "بمتوسط (٣.٤٧ من ٥). " يستجيب طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية لطلبات وأوامر المعلمين والمعلمات في الفصل العادي " بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٣.٤٣ من ٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز النتائج تتمثل في موافقة العينة على استطاعة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين في الفصل العادي ، وهذا يختلف مع نتيجة (BROER et al. 2005) والتي تفيد بأن ذوي الإعاقة الفكرية وجدوا صعوبة في تكوين علاقات أقرانهم العاديين. كما تختلف من نتيجة (Gwala. 2006) والتي بينت وجود معوقات ذات علاقة بالطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦- المعـوقـات ذات العـلاقـة بالبيئـة الأسرية:

جدول (١٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات
ذات العلاقة بالبيئة الأسرية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	تهتم أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بحضور أطفالهم للمدرسة لتحقيق الأهداف المطلوبة	ك	١٤	٢٨	١٣	٣	٢	٣.٨٢	٠.٩٦٥	١
		%	٢٣.٣	٤٦.٧	٢١.٧	٥	٣.٣			
٦	تتعاون أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة	ك	٩	٣١	١٤	٤	٢	٣.٦٨	٠.٩٣٠	٢
		%	١٥	٥١.٧	٢٣.٣	٦.٧	٣.٣			

م	العبارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
	الفكرية مع إدارة المدرسة والمعلمين أو المعلمات									
٨	تعبر أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية عن رضاهم على مستوي الخدمات التي تقدمها المدرسة لأطفالهم	ك	٨	٢٦	٢١	٣	٢	٣.٥٨	٠.٩٠٧	٣
		%	١٣.٣	٤٣.٤	٣٥	٥	٣.٣			
٥	أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية على وعي بحقوق وواجبات أطفالهم في التعليم الشامل	ك	٦	٢٢	٢٤	٦	٢	٣.٤٠	٠.٩٢٤	٤
		%	١٠	٣٦.٧	٤٠	١٠	٣.٣			
٤	تقدم المدرسة برامج تدريبية لأسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	٩	١٨	٢٠	١١	٢	٣.٣٥	١.٠٥٥	٥
		%	١٥	٣٠.١	٣٣.٣	١٨.٣	٣.٣			
٣	تتابع أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية تقدم أطفالهم التعليمي في المنزل	ك	٦	١٦	٢٥	١١	٢	٣.٢٢	٠.٩٧٦	٦
		%	١٠	٢٦.٧	٤١.٧	١٨.٣	٣.٣			
٢	تمتلك أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية المعلومات الكافة عن إعاقة أطفالهم	ك	٦	١٣	٢٨	١٠	٣	٣.١٥	٠.٩٨٨	٧
		%	١٠	٢١.٧	٤٦.٦	١٦.٧	٥			
١	ترفض أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية تعليم أطفالهم في الفصل العادي	ك	٢	٤	٢٤	٢٢	٨	٢.٥٠	٠.٩٣٠	٨
		%	٣.٣	٦.٧	٤٠	٣٦.٧	١٣.٣			
المتوسط العام								٣.٣٤	٠.٦٨٨	

يتضح في الجدول أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية بمتوسط (٣.٣٤ من ٥.٠٠).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ثلاثة من المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية التي تحد من تطبيق التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في

مدارس التعليم بمدينة الرياض، تتمثل في العبارات رقم (٧ , ٦ ، ٨) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" تهتم أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بحضور أطفالهم للمدرسة لتحقيق الأهداف المطلوبة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٨٢ من ٥). جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" تتعاون أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية مع إدارة المدرسة والمعلمين أو المعلمات " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.٦٨ من ٥)، جاءت العبارة رقم (٨) وهي:" تعبر أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية عن رضاهم على مستوي الخدمات التي تقدمها المدرسة لأطفالهم " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٥٨ من ٥).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة غير موافقين على واحدة من المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية التي تحد من تطبيق التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض تتمثل في العبارة رقم (١) وهي:" ترفض أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية تعليم أطفالهم في الفصل العادي " بمتوسط (٢.٥٠ من ٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز النتائج تتمثل في موافقة العينة على اهتمام أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بحضور أطفالهم للمدرسة والتعاون مع إدارة المدرسة لتحقيق الأهداف المطلوبة وتفسر هذه النتيجة بأن أسر الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية تسعى لمساعدة أطفالها على الاندماج ، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة (جعفر. ٢٠٠٣) ، والتي كشفت عن وجود معوقات ذات علاقة بالبيئة الأسرية تتمثل في صعوبة التواصل مع الأسر. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة (Pivik et al. 2002) ، والتي كشفت كذلك عن وجود معوقات ذات علاقة بالبيئة الأسرية كعدم تعاون الأسر مع برامج الدمج .

٧- المعـــوقـــات ذات العـــلاقـــة بالبيئـــة المدرسيـــة:

جدول (١٨) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات
ذات العلاقة بالبيئة المدرسية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة التحقق: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	تصميم المدرسة يراعي الاحتياجات الخاصة لطلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١١	٢٩	٩	٧	٤	٣.٦٠	١.١٢٣	١
		%	١٨.٣	٤٨.٣	١٥	١١.٧	٦.٧			
٤	يستخدم الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية مرافق المدرسة بكل يسر	ك	٩	٣١	١٠	٦	٤	٣.٥٨	١.٠٧٨	٢
		%	١٥	٥١.٦	١٦.٧	١٠	٦.٧			
٣	تصميم المدرسة يراعي اشتراطات الأمن والسلامة بالنسبة للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١١	٢٥	١٠	٩	٥	٣.٤٧	١.٢٠٠	٣
		%	١٨.٣	٤١.٧	١٦.٧	١٥	٨.٣			
٦	كثرة أعداد الطلاب في المدرسة	ك	١٨	١٣	١٤	٩	٦	٣.٤٧	١.٣٣٤	٤
		%	٣٠	٢١.٧	٢٣.٣	١٥	١٠			
١	تنظيم الفصل مناسب لتعليم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	١١	١٩	١٣	١٢	٥	٣.٣٢	١.٢٢٨	٥
		%	١٨.٣	٣١.٧	٢١.٧	٢٠	٨.٣			
٥	مناسبة عدد الطلاب والطالبات العاديين في الفصل العادي بالنسبة لعدد الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ك	٩	٢٢	٩	٩	١١	٣.١٥	١.٣٦٣	٦
		%	١٥	٣٦.٧	١٥	١٥	١٨.٣			
٧	يواجه الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية صعوبة في التحرك في المدرسة	ك	٨	٨	١٥	٢٥	٤	٢.٨٥	١.١٦٢	٧
		%	١٣.٣	١٣.٣	٢٥	٤١.٧	٦.٧			
المتوسط العام								٣.٣٥	٠.٧٣١	

يتضح أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية بمتوسط (٣.٣٥ من ٥.٠٠).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة من المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية تتمثل في العبارات رقم (٢ , ٤ , ٣ ، ٦) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي: جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" تصميم المدرسة يراعي الاحتياجات

الخاصة لطلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٦٠ من ٥)، جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" يستخدم الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية مرافق المدرسة بكل يسر " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.٥٨ من ٥)، جاءت العبارة رقم (٣) وهي:" تصميم المدرسة يراعي اشتراطات الأمن والسلامة بالنسبة للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٤٧ من ٥)، جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" كثرة أعداد الطلاب في المدرسة " بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٣.٤٧ من ٥).

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول ثلاثة من المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٥ ، ٧) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد عينة الدراسة حولها ، كالتالي: جاءت العبارة رقم (١) وهي:" تنظيم الفصل مناسب لتعليم طلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية " بالمرتبة الأولى من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٣.٣٢ من ٥)، جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" مناسبة عدد الطلاب والطالبات العاديين في الفصل العادي بالنسبة لعدد الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.١٥ من ٥)، جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" يواجه الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية صعوبة في التحرك في المدرسة " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٢.٨٥ من ٥).

يتضح أن أبرز النتائج تتمثل في موافقة العينة على أن تصميم المدرسة يراعي الاحتياجات الخاصة لطلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية وتفسر هذه النتيجة بأن هناك اهتمام بتهيئة البيئة المناسبة للتعلم لفئة ذوي الإعاقة الفكرية و تختلف هذه النتيجة مع نتيجة (الحسين. ٢٠٠٤) والتي بينت وجود معوقات ذات علاقة بالتجهيزات المدرسية .

ثانياً: إجابة السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة بين استجابات العينة وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل التعليمي، الخبرة، الدورات التدريبية، التخصص)؟

١- الفـــــروق باختـــــلاف متغـــير الجنـــــــس:

جدول (١٩) نتائج اختبار " ت : **Independent Sample T-test** "
للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحـــــــــور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل التي تحد من تطبيق التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض	ذكر	١٩	٣.٤٩	٠.٣٩٤	٢.١٧٨	*٠.٠٣٤	دالة
	أنثي	٤١	٣.١٩	٠.٦٨٢			
المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل	ذكر	١٩	٣.٦٦	٠.٧٢٩	٤.٣٧٦	**٠.٠٠٠	دالة
	أنثي	٤١	٢.٧٥	٠.٧٥٨			
المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل	ذكر	١٩	٤.١٩	٠.٤٩١	٠.٤٨٢	٠.٦٣٢	غير دالة
	أنثي	٤١	٤.١٠	٠.٧٧١			
المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح	ذكر	١٩	٣.٦٨	٠.٧٠٧	١.٧٨٦	٠.٠٧٩	غير دالة
	أنثي	٤١	٣.٣١	٠.٧٧٨			
المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	ذكر	١٩	٣.٤٥	٠.٥٥٠	٢.٣٧٤	*٠.٠٢١	دالة
	أنثي	٤١	٣.١٤	٠.٤٢٠			
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية	ذكر	١٩	٣.٤٧	٠.٦٠٥	١.٠٤٤	٠.٣٠١	غير دالة
	أنثي	٤١	٣.٢٧	٠.٧٢٢			
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية	ذكر	١٩	٣.٨٣	٠.٥٠٧	٣.٨٤٤	**٠.٠٠٠	دالة
	أنثي	٤١	٣.١٣	٠.٧١٥			

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل ، والمعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح ، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية) باختلاف متغير الجنس.

بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل ، المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية) باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (جعفر. ٢٠٠٣) و التي تشير إلى عدم وجود فروق في تقدير المعوقات تبعا لمتغير الجنس.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين

والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل، المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية) باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور.

٢- الفـــروق باختـــلاف متغـــير الـــدورات التـــدريبيـــة:

الجدول رقم (٢٠) نتائج اختبار " ت : **Independent Sample T-test** "

للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية

المحـــــور	الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل	نعم	٢٨	٣.٤٦	٠.٥٢٩	٢.٠٤١	*٠.٠٤٦	غير دالة
	لا	٣٢	٣.١٤	٠.٦٦١			
المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل	نعم	٢٨	٣.٥١	٠.٧٨٩	٤.٦٤٥	**٠.٠٠٠	غير دالة
	لا	٣٢	٢.٦٣	٠.٦٩٠			
المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل	نعم	٢٨	٤.٣٠	٠.٥٠٢	١.٨٤٥	٠.٠٧٠	غير دالة
	لا	٣٢	٣.٩٧	٠.٨٠٠			
المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح	نعم	٢٨	٣.٦٩	٠.٦١٩	٢.٥٤٢	*٠.٠١٤	غير دالة
	لا	٣٢	٣.٢٠	٠.٨٢٧			
المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	نعم	٢٨	٣.٣١	٠.٥١٣	١.١٤٤	٠.٢٥٧	غير دالة
	لا	٣٢	٣.١٧	٠.٤٥١			
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية	نعم	٢٨	٣.٥٣	٠.٥٥٨	٢.٠٤٦	*٠.٠٤٥	غير دالة
	لا	٣٢	٣.١٧	٠.٧٥٥			
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية	نعم	٢٨	٣.٥٩	٠.٥٨٩	٢.٤٧٢	*٠.٠١٦	غير دالة
	لا	٣٢	٣.١٤	٠.٧٨٥			

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل التي تحد من تطبيق التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض ،والمعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل ، والمعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل ،والمعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح ، والمعوقات ذات المعوقات بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية ، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية ، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية) باختلاف متغير الدورات التدريبية .

٣- الفـــروق باختـــلاف متغـــير سنـــوات الخـــبرة:

تم دمج الفئات (١ – ٢سنة / ٣ – ٦ سنوات) في فئة واحدة

الجدول رقم (٢١) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (**One Way ANOVA**) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة

المحـــــور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل	بين المجموعات	٠.٤٦٩	٢	٠.٢٣٤	٠.٦٠٣	٠.٥٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢.١٥٩	٥٧	٠.٣٨٩			
	المجموع	٢٢.٦٢٨	٥٩	–			
المعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل	بين المجموعات	٣.٣٦٩	٢	١.٦٨٥	٢.٤٠٣	٠.١٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩.٩٦٠	٥٧	٠.٧٠١			
	المجموع	٤٣.٣٢٩	٥٩	–			
المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	٢.٧٨٨	٢	١.٣٩٤	٣.١٢٥	٠.٠٥٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥.٤٢٨	٥٧	٠.٤٤٦			
	المجموع	٢٨.٢١٥	٥٩	–			
المعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح	بين المجموعات	٠.٠٣٥	٢	٠.٠١٧	٠.٠٢٨	٠.٩٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥.٠٢٢	٥٧	٠.٦١٤			
	المجموع	٣٥.٠٥٧	٥٩	–			
المعوقات ذات العلاقة بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية	بين المجموعات	٠.٢٠١	٢	٠.١٠٠	٠.٤٢٣	٠.٦٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣.٥٢١	٥٧	٠.٢٣٧			
	المجموع	١٣.٧٢٢	٥٩	–			
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية	بين المجموعات	١.٦٢١	٢	٠.٨١٠	١.٧٥٥	٠.١٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦.٣٢٦	٥٧	٠.٤٦٢			
	المجموع	٢٧.٩٤٧	٥٩	–			
المعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	٢.٧٩٣	٢	١.٣٩٧	٢.٧٧٥	٠.٠٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨.٦٩١	٥٧	٠.٥٠٣			
	المجموع	٣١.٤٨٤	٥٩	–			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل التي تحد من تطبيق التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض، والمعوقات ذات العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل، والمعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل ، والمعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح، والمعوقات ذات المعوقات بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة المدرسية) باختلاف متغير

سنوات الخبرة. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (الربيعاني والغفاري. ٢٠٠٩)، والتي أشارت إلى الاختلاف في التقديرات باختلاف درجة الخبرة .

توصيات الدراسة:

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

- تهيئة البيئة المناسبة التي تقلل من معوقات التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض.
- توفير الحوافز التي تعزز من مواجهة معوقات تطبيق التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض.
- إجراء تقويم مستمر لواقع معوقات تطبيق التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم بمدينة الرياض.
- الاهتمام بالتطوير للمعلمين والمعلمات في التعليم العام أثناء الخدمة وقبل الخدمة من خلال تزويدهم بمساقات تتناول التربية الخاصة .

المراجع

الخطيب, جمال.(٢٠٠٨) التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات. الأردن: دار وائل للنشر

برادلي, ديان. وسيروز, مارغريت. وسوتلك, ديان (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة.

(ترجمة : السرطاوي, زيدان. والشخص, عبدالعزيز. والعبدالجبار, عبدالعزيز). العين : دار الكتاب الجامعي.

الربعاني، أحمد؛ والغفاري. محمد (٢٠٠٩). صعوبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية. ٢٥٠-٢١٧.

الصمادي, علي (٢٠١٤).اتجاهات معلمين التربية البدنية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في حصة التربية البدنية. مجلة دراسات وأبحاث,(١٧),٧٥-٩٨ .

AAIDD Ad Hoc Committee. (2010). Intellectual Disability: Definition, Classification, and System of Supports (11th ed.). AAIDD.

Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Jordanian Schools. *International Journal of Special Education*, *21* (2), 55-62.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.

BROER, S. M., DOYLE, M. B., & GIANGRECO, M. F. (2005). Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experiences With Paraprofessional Support. *Exceptional Children*. Vol. 71, No.4, pp. 415-430.

Das, A. & Kattumuri, R. (2010). Children with disabilities in private inclusive schools in Mumbai: experiences and challenges Working Paper, 34. *Asia Research Centre*, London School of Economics and Political Science, London, UK.

Dixon, R. M., & Verenikina, I. (2007). Towards Inclusive Schools: An Examination of Socio-cultural Theory and Inclusive Practices and Policy in New South Wales DET Schools : Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop.

Eriks-Brophy, A. &Whittingham, J. (2013).Teachers perceptions Perceptions of the Inclusion of children With Hearing Loss in General Education Settings. American Annals of the Deaf, 158(1), 63-97.

Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2002). ‘‘That was then, this is now!’’ Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classrooms. Exceptionality, 10, 47–64.

Gwala, Q.V. (2006) Challenges facing the Implementation of inclusive education Retrieved; 15.6 2014 from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bom-1.php.

Tuggener, P. L., Graf, K. J., & Szaday, B. M. (2011). Recipe book school integration:Towards an inclusive school. Bern, S.11-15.

Razer, M., & Friedman, V. J. (2013). Non-abandonment as a foundation for inclusive school practice. Volume 43, Issue 3, pp 361-375

Hirner, V. (2012).Children with learning difficulties and disabilities in Inclusive schools or in private schools? Show parents and professionals .

Kauffman, J.M., Bantz, J. & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioural disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170.

Kurth, J. A., Lyon, K. G., &. Shogren, K. A. (2015). Supporting Students With Severe Disabilities in Inclusive Schools: A Descriptive Account From Schools Implementing Inclusive Practices. Vol. 40(4) 261–274.

McLeskey, J. and Waldron, N. (2010). Comprehensive School Reform and Inclusive Schools ton, Journal Therory into Practice, 45(3), 269–278.

Meijer, C. J. (2010). Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices. Zeitschrift Für Inklusion, 4(2). Abgerufen von https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136

Mittler, P. (2003). Building bridges between special and mainstream services. Inclusion: Theory and Practice. [Online at http://www.eenet.org.uk/resources/docs/build_bridges.php]. Accessed 14/02/15.

Mokobane, S. Z. (2011). The academic engagement of intellectually challenged learners in inclusive schools: a case study Cypriot Journal of Educational Sciences. 2 83-90

Naicker, S. M. (1999). Inclusive education in South Africa. An emerging pedagogy of possibility. Cape Town: Tafelburg.

Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. *School of Health Systems and Public Health*, University of Pretoria, South Africa. . Vol 23, No.3, 2012; doi 10.5463/DCID.v23i3.136.

Pivik. J.. & MccoMas. J.. & Macfarlan. N.. & Laflamme. M. (2002). Barriers and faciliators to inclusive education. *Journal of Council for Exceptional children.* 69 (1). 97-107.

Qi, J., Wang, L., & Ha, A. (2017). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 86-102.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teacher education (4th ed.; pp. 905–947).

Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. Vol. 40(4) 243– 260

Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. Exceptionality Education International, 23, 59-71.

Stofer, R .D. (1999). Perceptions of regular education teachers towards inclusion of all handicapped students in their classrooms. The Cleaning House, 66 (1), 106-186.

SOKAL, L., & KATZ, J. (2015). Inclusive education in Canada.Oh, Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. Support for Learning. Special Issue: Inclusive Education in International Contexts. V. 30 (1), 42–54.

Takala, M., & Sume, H. (2018). Hearing - impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 134-147.

Tillery, C. Y., Werts, M. G., Roark, R., & Harris, S. (2003). Perceptions of paraeducators on job retention. *Teacher Education and Special Education*, 26, 118–127.