

المجلد (١٩)، العدد (٧١)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠٢٥، ص ١ - ٢٩

المعوقات التي تؤثر على تطبيق برنامج التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التعليم العام

إعداد

د/ نوره بنت عبد الله الخطيب

أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة القصيم

no.Alkhateeb@qu.edu.sa

المعوقات التي تؤثر على تطبيق برنامج التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التعليم العام

د/ نوره الخطيب(*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تعيق تنفيذ برامج التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، واعتمدت على استبانة أعدتها الباحثة تضمنت ثلاثة أبعاد رئيسية: معوقات الموارد والبيئة المدرسية، معوقات تتعلق بالعملية التعليمية، ومعوقات خاصة بالطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أظهرت النتائج أن مستوى المعوقات المدركة لدى المعلمين كان متوسطاً بشكل عام، حيث جاءت معوقات الموارد والبيئة المدرسية في المرتبة الأولى من حيث الشدة، تلتها معوقات العملية التعليمية، ثم معوقات تتعلق بالطلاب. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تعزى لمتغيري الجنس والتدريب على التعليم الشامل، وكانت الفروق لصالح الإناث والمعلمين الذين تلقوا تدريباً. في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي.

وتوصي الدراسة بضرورة تحسين البنية التحتية للمدارس، وتعزيز تدريب المعلمين، وتفعيل السياسات الداعمة لممارسات التعليم الشامل من خلال دعم عملي وتنظيمي داخل البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، المعوقات، معلمو التعليم العام، الطلاب ذوو الإعاقة.

(*) أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، ميل

no.Alkhateeb@qu.edu.sa

Barriers to the Implementation of Inclusive Education for Students with Disabilities: Perspectives of General Education Teachers

Dr. Norah Alkhateeb

Abstract

This study aimed to identify the obstacles that hinder the implementation of inclusive education programs for students with disabilities from the perspective of general education teachers in the Qassim region, Saudi Arabia. The research employed a descriptive comparative method and relied on a questionnaire developed by the researcher, covering three main dimensions: school and environmental resources, teaching process challenges, and issues related to students with disabilities and their peers. The study sample consisted of 267 male and female teachers selected randomly. Results revealed that the overall level of perceived obstacles was moderate, with school and environmental resource barriers ranking highest, followed by challenges in the teaching process and finally student-related obstacles. The findings also showed statistically significant differences in responses based on gender and training in inclusive education, favoring female teachers and those who received training. However, no significant differences were found based on teaching experience or educational qualification.

The study concludes with recommendations to improve infrastructure, enhance teacher training, and promote inclusive practices through policy reforms and practical support in schools.

Keywords: Inclusive education, obstacles, general education teachers, students with disabilities.

المقدمة:

صاغت الأمم المتحدة الميثاق الموحد في عام ١٩٩٣ الذي ينادي بضمان تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة، وكان أحد أهدافها تحقيق تعليم متكامل لجميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة من خلال برنامج سياسي تعليمي يعرف بإعلان سالامانكا (Salamanca Statement, 1994)، والذي أكد على تطوير التعليم الشامل بدلاً من التركيز على الإعاقة. ويهدف هذا التوجه إلى دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية، بدلاً من اقتصار تعليمهم على فصول التربية الخاصة (UNESCO, 1994؛ Winzer & Mazurek, 2020).

إضافة إلى ذلك أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بالأشخاص ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة لتطوير الخدمات المقدمة لهم، لا سيما تلك المتعلقة بالتعليم. وقد أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل لجميع الأفراد، مع تعزيز فرص التعلم المستمر طوال الحياة. كما ركزت على تحسين جودة الخدمات التعليمية وزيادة البرامج المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة. وفي هذا السياق، تتجلى أهمية التربية الخاصة في كونها نمطاً تعليمياً مُصمماً خصيصاً لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بهدف تلبية احتياجاتهم التعليمية واكتشاف قدراتهم وتنميتها بالتوازي مع التعليم العام (وزارة التعليم، ٢٠١٦). حرصت السياسات الوطنية على تفعيل بنود اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث وقعت المملكة على البروتوكول الاختياري الخاص بهذه الاتفاقية عام ٢٠٠٨ (وزارة التعليم، ٢٠٠٨). وأكدت السياسات التعليمية على أن التعليم الشامل هو وسيلة فعالة لضمان حقوق تعليمية متساوية لجميع الطلاب

Haug, 2017؛ Winzer & Mazurek, 2020

منذ إعلان سالامانكا (١٩٩٤)، ارتفع عدد الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم، وفقاً لوزارة التعليم (٢٠١٩)، ارتفع عدد الطلاب والطالبات المستفيدين من برامج التربية الخاصة إلى أكثر من ٧٦,٠٠٠ طالب وطالبة في العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ (٢٠١٨/٢٠١٩م)، بزيادة ملحوظة مقارنة بالأعوام السابقة. في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ عدد الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٢١ عاماً وتلقوا خدمات التربية الخاصة أو

الخدمات ذات الصلة بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة 7.5 (IDEA) مليون طالب، ما يمثل ١٥٪ من إجمالي طلاب المدارس العامة. من بين هؤلاء الطلاب، كانت فئة صعوبات التعلم هي الأكثر شيوعاً، حيث شكلت ٣٢٪ من الحالات (NCES, 2024).

ويظل التعليم أحد أكثر المجالات تغيراً وتأثراً بالتوجهات الرامية إلى تحسين التنمية الفردية وبناء المجتمعات. وفي هذا السياق، أظهرت المملكة العربية السعودية تطوراً ملحوظاً على جميع مستويات التعليم، بدءاً من التعليم المبكر ووصولاً إلى التعليم الجامعي والمهني، مع التركيز على تحقيق الشمولية لجميع فئات المجتمع. ولا تقتصر الشمولية هنا على توفير فرص التعليم فقط، بل تمتد لتحقيق المساواة في القدرات والعدالة الاجتماعية. وظل دمج الطلاب ذوي الإعاقة أحد التحديات البالغة في السياسات التعليمية حول العالم، وقد تم استخدام مصطلح التعليم الشامل منذ ما يزيد عن ٢٥ عاماً (Florian, 2019)، إلا أن تطبيقه يتطلب تقديم تعليم عالي الجودة يضمن فرصاً متساوية لجميع الطلاب. كما أن دعم معلمي التعليم العام لتطوير ممارسات التعليم الشامل يمثل عاملاً رئيسياً في تجاوز العوائق التي تحول دون تنفيذه (Florian, 2019).

تعد القوانين والسياسات الموجهة لدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة حجر الزاوية في تحقيق تعليم شامل، لكنها قد لا تحقق النتائج المرجوة في ظل وجود حواجز تعيق التنفيذ كما أشار Yusof et al. (2020)، وقد أسهمت الفجوة التعليمية التي يعاني منها الطلاب ذوو الإعاقة (Florian, 2019) في تشجيع الباحثين على دراسة التعليم الشامل وتطوير آلياته. وتعتبر مقاومة التغيير في المؤسسات التعليمية من أهم العقبات التي تواجه المعلمين. لذا، من الضروري الدراسة في التدابير التي تدعم دمج الطلاب ذوي الإعاقة بشكل دائم في فصول التعليم العام ضمن إطار التعليم الشامل.

وتركز هذه الدراسة على استكشاف العوائق التي يحددها معلمو التعليم العام باعتبارها محورية لتنفيذ التعليم الشامل؛ إذ إن العمل في بيئات تعليمية لا تدعم سياسات التعليم الشامل يؤدي إلى تراجع الإنتاجية التعليمية وعدم القدرة على دعم الطلاب ذوي الإعاقة. وبالتالي، فإن تطوير التعليم العام ليصبح أكثر تكيفاً مع احتياجات الطلاب المختلفة يمثل خطوة مهمة لإزالة العقبات وتعزيز التعليم الشامل (Essary & Szecsi, 2018).

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم الشامل أحد أهم التوجهات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تعزيز المساواة في فرص التعلم، وتقليل الاستبعاد التعليمي لذوي الإعاقة من خلال دمجهم في بيئات تعليمية تتسم بالشمولية والعدالة (Florian, 2019). ويواجه التعليم الشامل تحديات متعددة تعيق تحقيق أهدافه المرجوة، تشمل معوقات تتعلق بالموارد والبيئة المدرسية، العملية التعليمية، والطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل الفصول الدراسية (Ainscow & Miles, 2008). وعلى الرغم من الجهود الدولية والمحلية، ما تزال هناك فجوة بين السياسات التعليمية والممارسات الفعلية، وهو ما يعكس حاجة ماسة لفهم طبيعة العوائق التي تواجه تطبيق التعليم الشامل (القحطاني وربابعة، ٢٠١٩؛ Essary & Szecsi, ٢٠١٩؛ Alshahrani 2018). وأشار كل من (المطيري والربيعان، ٢٠١٩؛ Winzer & Mazurek, 2020؛ 2018) أن معوقات التعليم الشامل قد تختلف تبعاً للسياقات الجغرافية والثقافية، لذا تتطلب الحاجة إلى دراسات محلية تُلقي الضوء على طبيعة العوائق التي تواجه تطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، خاصة من وجهة نظر معلمي التعليم العام الذين يُعتبرون الركيزة الأساسية في تنفيذ هذه السياسات على أرض الواقع. أظهرت بعض الدراسات أن تطبيق التعليم الشامل يواجه تحديات متعددة، إلا أن الأبحاث المتاحة غالباً ما تقتصر إلى تحليل أعمق للعوائق من وجهة نظر المعلمين. على سبيل المثال، أشار القثامي (٢٠٢٤) إلى وجود معوقات متعددة في المدارس السعودية، منها ما يتعلق بالجانب الإداري والقيادي، والمعلمين، والطلاب، والبيئة التعليمية، والتقنيات والتجهيزات، بالإضافة إلى معوقات ثقافية واجتماعية. علاوةً على ذلك، تظل هناك فجوة معرفية تتعلق بعدم تناول المحاور الثلاثة الرئيسية للعوائق (الموارد والبيئة المدرسية، العملية التعليمية، الطلاب) بشكل شامل ومتكامل في السياق المحلي. ففي دراسة أخرى، تناولت السلمي وسحاب (٢٠٢٣) معوقات تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، حيث أظهرت النتائج أن المعوقات التقنية والمادية كانت في الترتيب الأول، تليها معوقات تتعلق بالمنهج والأنشطة التعليمية، ثم المعوقات العامة، ومعوقات تتعلق بالمعلمين والطلبة، مما يدل على تعدد وتداخل العوائق في العملية التعليمية.

لذا، فإن إجراء دراسات محلية تركز على هذه المحاور من وجهة نظر معلمي التعليم العام يُعد أمرًا ضروريًا لسد هذه الفجوة البحثية، وتقديم توصيات عملية تساهم في تحسين تطبيق التعليم الشامل في المملكة. وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال مساهمتها في سد هذه الفجوة المعرفية، وتقديم بيانات علمية حول طبيعة العوائق التي يواجهها معلمو التعليم العام في منطقة القصيم، مما يعزز من فهم التحديات ويُساهم في تطوير استراتيجيات فعالة لدعم تطبيق التعليم الشامل. بناءً على ذلك، تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام

بمنطقة القصيم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم

حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ترجع لاختلاف (الجنس، سنوات

الخبرة، المستوى التعليمي، الدورات التدريبية في التعليم الشامل)؟

هدف الدراسة:

١- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي التعليم العام في تطبيق

التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

٢- كما تهدف الدراسة إلى استكشاف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين

تبعًا لاختلاف متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، والدورات التدريبية في

التعليم الشامل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية التعليم الشامل كأحد التوجهات التعليمية الحديثة التي

تستجيب لتنوع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، حيث يُمثل معلمو التعليم العام العنصر

الأساسي في نجاح هذا التوجه،

٢- دراسة العوائق التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة لفهم العقبات التي تحول دون تحقيق الدمج الفعّال.

٣- سد فجوة معرفية في الأدبيات العلمية المتعلقة بمعوقات التعليم الشامل، خاصة في السياق السعودي، مما يجعلها مساهمة نوعية في تقديم رؤية شاملة حول التحديات المحلية.

الأهمية التطبيقية:

- ١- توفير فهماً عميقاً للعوائق التي يواجهها المعلمون، مما يساهم في مساعدة صانعي القرار على تطوير سياسات وبرامج تدريبية تُعزز من قدرات المعلمين وتدعمهم في مواجهة التحديات.
- ٢- تزويد هذه الدراسة المؤسسات التعليمية ببيانات مستندة إلى الواقع المحلي تساهم في تحقيق بيئة تعليمية شاملة تتسم بالعدالة والكفاءة.
- ٣- تساهم هذه الدراسة في تطوير استراتيجيات فعّالة لتحسين تطبيق التعليم الشامل ودعم جهود الدمج التعليمي بما يتماشى مع التوجهات العالمية في مجال التعليم الشامل.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الحدود البشرية على معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم، بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة موضوعياً على رصد معوقات تطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت فعاليات الدراسة زمانياً على الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ هجرياً.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل Inclusive education

تبنت الدراسة مفهوم (Gross and Kurth (2014 بأنه "وصول جميع خدمات الدعم التي يحتاجها الطالب للمشاركة الكاملة في أنشطة التعليم العام والمناهج الدراسية". وتعرف إجرائياً بأنها

هي الممارسات التربوية التي تحقق استجابة لتنوع احتياجات جميع الطلاب على اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم وتلبي احتياجاتهم التعليمية من خلال مناهج واستراتيجيات وبرامج ووسائل تعليمية تزيد من إنجازاتهم الأكاديمية وتقلل من استبعادهم بغض النظر عن إعاقاتهم.

المعوقات Obstacles

مجموعة من المشكلات والعقبات سواءً (التربوية، الإدارية، التنظيمية، الفنية) التي تحول دون تطبيق الأنظمة التربوية والإدارية في معاهد وبرامج التربية الخاصة" (المالكي، ٢٠٢٠). وتعرف إجرائياً بأنها هي الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية مما يقلل من فعاليتها أو كفاءتها سواءً كانت أهداف مادية أو معنوية. والتي تتمثل في الموارد البيئية والمدرسية والعملية التعليمية والطلاب ذوي الإعاقة.

معلمي التعليم العام General education teachers

معلم التعليم العام هو "المعلم المتخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية". (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ٢٠١٦).

الطلاب ذوي الإعاقة Disabilities Students

تبنت الدراسة تعريف هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢٣) الشخص ذو الإعاقة بأنه "أي شخص لديه إعاقة تؤدي إلى قصور كلي أو جزئي بشكل مستمر في قدراته الجسمية أو العقلية أو الحسية أو الحركية أو النفسية أو إمكانية تلبية متطلباته العادية في ظروف أمثاله من غير ذوي الإعاقة".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

شهد مجال التربية الخاصة تطورات كبيرة في العقود الأخيرة، خاصة فيما يتعلق بتعليم وتدريب ذوي الإعاقة. ومن أبرز هذه التطورات، ظهور حركة التعليم الشامل كفلسفة تربوية تهدف إلى تحدي السياسات الاستبعادية وممارسات العزل التي كانت سائدة في أنظمة التعليم. تعتمد هذه الفلسفة على فكرة أن التعليم الشامل هو النهج الأمثل لمواجهة التحديات التي يواجهها الطلاب ذوي

الإعاقة في الأنظمة التعليمية التقليدية. ونتيجة لهذه الفلسفة، أصبح دمج الأطفال ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام هو الخيار الأكثر فعالية لتلبية احتياجاتهم التربوية والتعليمية (Cross & Traub, 2004; Hutter-Pishagi & Shelton, 2004).

وتُركز فلسفة التعليم الشامل على دمج تام للأطفال ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، مما يعكس الاعتراف بحق هؤلاء الأطفال في التعلم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم غير المعاقين (Gauthier, 2017)، وتشدد هذه الفلسفة على تقديم تعليم يتناسب مع احتياجات كل طالب على حدة، مع تعديل أساليب التدريس لتحقيق هذه الأهداف، ويتطلب ذلك بذل جهود كبيرة من المعلمين لضمان تلبية احتياجات جميع الطلاب (WEAC, 2018).

تقتضي فلسفة التعليم الشامل إلى دمج جميع الطلاب ما كان ذلك ممكناً، بغض النظر عن درجة الإعاقة، ضمن بيئة الفصل الدراسي العام، بحيث يشاركون في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية مع أقرانهم من غير المعاقين. يسعى القائلون على هذه السياسة إلى إنهاء فصل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقة الفكرية عن التعليم العام، ما يعزز من فرص تعلمهم وتفاعلهم ضمن بيئة تعليمية شاملة (Warnock, 2010).

على الرغم من أهمية التعليم الشامل وفوائده، حيث يعزز من دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير المعاقين في البيئة المدرسية، فإن هناك بعض الاعتراضات على تطبيق هذه السياسة. يرى (Kavale & Mostert, 2004) أن دمج جميع الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام قد يترتب عليه بعض الأضرار إذا لم تتم تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة بشكل مناسب. وبالتالي، فإنهم يدعون إلى ضرورة توفير أدلة تجريبية تدعم فعالية الدمج في بيئات التعليم العام. كما يفضل البعض الاستمرار في استخدام بدائل مثل "غرف المصادر" أو "الفصول الخاصة الملحقه بالمدارس العادية"، معتقدين أنها أكثر قدرة على تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. في هذا السياق، يعتقد هؤلاء أنه من الصعب تقديم خدمات تعليمية كافية داخل الصفوف العادية تلبي الاحتياجات المتنوعة للأطفال ذوي الإعاقة، وأن التحديات السلوكية مثل العدوانية أو الحركة المفرطة قد تؤثر سلبًا على قدرة المعلمين في تقديم الرعاية اللازمة لكل طفل (Kavale & Mostert, 2004).

يتطلب تنفيذ سياسة التعليم الشامل ودمج الأطفال ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام تخطيطاً دقيقاً وجهوداً من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمين، والمجتمع، والأسرة، والأخصائيين. أظهرت الدراسات أن تطبيق التعليم الشامل يواجه تحديات متعددة، منها ما يتعلق بتهيئة البيئة المدرسية، وتكييف المناهج الدراسية، وتوفير التقنيات المساعدة، بالإضافة إلى تدريب المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة (المنتشري، البقمي، & سليمان، ٢٠٢٤).

ويظل هذا الموضوع موضعاً للجدل بين التربويين والمختصين، حيث تتباين الدراسات والآراء حول فعاليته في التطبيقات العملية. ففي حين تشير بعض الدراسات إلى وجود ثقافة الدمج في مدارس التعليم العام، إلا أن هناك تحديات تتعلق بمدى جاهزية المعلمين والمناهج لتطبيق التعليم الشامل بشكل فعال (الشهراني، ٢٠٢٣؛ الرحيلي، ٢٠١٩). وتُعد هذه المسألة محوراً مهماً في الأبحاث المستقبلية حول التعليم الشامل، حيث يهدف الباحثون إلى فهم أعمق للعوامل التي تؤثر في نجاح تطبيق هذه السياسة، خصوصاً في السياقات المحلية (المنتشري وآخرون، ٢٠٢٤).

في هذا السياق، تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة العوائق التي يواجهها معلمو التعليم العام في تطبيق التعليم الشامل، وذلك من خلال التحقق من المعلمين. هذا سيساهم في فهم التحديات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ التعليم الشامل وتقديم حلول مناسبة لتحسين الممارسات التعليمية.

في دراسة اجراها (القحطاني & رابعة، ٢٠١٩) على عينة من ٥٣١ معلماً ومعلمة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، هدفت إلى التعرف على استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل. أظهرت نتائج الدراسة أن البيئة المدرسية والمرافق غير مهيأة بشكل كافٍ، وأن هناك ضعفاً في إمكانيات معلمي التعليم العام، خاصة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي والتدريب في مجالات الإدارة الصفية والتخطيط للدمج الناجح. وأكدت الدراسة أن الخبرة تلعب دوراً في مدى نجاح تطبيق التعليم الشامل، إذ كانت العوامل المتعلقة بالتدريب على أساليب التدريس الخاصة بذوي الإعاقة غير كافية. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس الطلاب ذوي الإعاقة.

أما دراسة **المطيري والربيعان (٢٠١٩)** التي شملت عينة من ٨٩ معلماً ومعلمة و٢٧ مشرفاً تربوياً في منطقة الرياض، فقد تناولت معوقات التعليم الشامل بالنسبة لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. أظهرت النتائج أن هناك معوقات تتعلق بالمنهج المستخدم وطريقة العمل التعليمي، إضافة إلى التعاون بين معلمي التعليم العام والمعلمين المساعدين ومعلمي التربية الخاصة. كما أظهرت النتائج أن المعوقات المرتبطة بالعمل التعليمي كانت أكثر وضوحاً لدى المعلمين من ذوي الخبرة الأكبر، فيما كانت المعوقات تتفاوت باختلاف الجنس والمستوى التعليمي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز التعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لتسهيل دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

كما هدفت دراسة **(العتيبي، ٢٠١٩)** إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم الشامل في مدينة الرياض، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحديد المعوقات حسب متغيرات الجنس، الخبرة، والدورات التدريبية. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين بناءً على هذه المتغيرات، حيث كانت هناك تحديات متعلقة بالاستراتيجيات التعليمية والموارد المتاحة، بالإضافة إلى الدعم البيئي والتوجهات الأسرية. كما أظهرت الدراسة أن المعوقات المتعلقة بتطبيق التعليم الشامل كانت أكثر وضوحاً لدى الذكور مقارنة بالإناث، فيما لم تظهر فروق كبيرة بناءً على الخبرة أو الدورات التدريبية.

ناقشت دراسة **محمد (٢٠٢١)** معوقات تطبيق الدمج الشامل لأطفال ذوي التوحد في مدارس التعليم العام من منظور المعلمين. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي واستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات. شملت العينة (٥٠) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام. أظهرت نتائج الدراسة أبرز المعوقات التالية: ضعف قدرة المعلمين على تصميم اختبارات تحصيلية لتقييم أداء الاطفال ذوي التوحد، وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي الفصل تجاههم، قلة الدورات التدريبية التي تسهم في تطوير مهارات المعلمين في تعليم هؤلاء الأطفال، نقص برامج التوعية المجتمعية حول سمات وخصائص الأطفال ذوي التوحد، بالإضافة إلى قلة الحوافز المادية المقدمة للمعلمين والمشرفين المسؤولين عن عملية الدمج الشامل.

وفي سياق دولي، قام (Biscevic et al., 2017) بدراسة معوقات تنفيذ التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في البوسنة والهرسك. شملت العينة ٢٠٠ معلم من معلمي التعليم العام في ثماني مدارس في كانتون سراييفو وأربع مدارس في كانتون توزلا. أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المعوقات كانت نقص الخبراء في المدارس العامة والمساعدات في الفصول، بالإضافة إلى ضيق الوقت المتاح للعمل، ووجود أعداد كبيرة من الطلاب في الصفوف. كما أشار المعلمون إلى أن نقص المتخصصين المدربين في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة يعد العقبة الأكبر. وأكدت الدراسة على ضرورة تقديم الدعم اللازم للمعلمين في المدارس العامة لمساعدتهم في تلبية احتياجات جميع الطلاب.

كذلك في دراسة (Lakkala et al. (2019 التي بحثت في تحديات تنفيذ التعليم الشامل وفقاً لتجارب معلمي المرحلة الابتدائية. حيث استندت الدراسة إلى بيانات تم جمعها من ١٣ مقابلة جماعية مع ٨٦ معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين بحاجة إلى تعاون أكبر مع معلمين من تخصصات مختلفة، وأن هناك استعداداً غير كافٍ من جانب المعلمين للعمل في بيئات تعليمية متغيرة تتطلب استجابة مرنة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. كما أشارت الدراسة إلى أن نقص الدعم من الخبراء والموارد المادية، بالإضافة إلى صعوبة التعاون مع المعلمين الآخرين وأولياء الأمور، كانت من أبرز المعوقات التي تعيق تنفيذ التعليم الشامل.

إضافة إلى ذلك دراسة (Unianu, 2012) التي طبقت على ١٦٠ معلماً بالمدارس الابتدائية، لرصد أبرز العوائق في ممارسة التعليم الشامل. أظهرت النتائج أن صعوبة التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، إلى جانب قلة الخبرة في التعامل مع هؤلاء الطلاب، كانت من أكبر العوائق التي تواجه المعلمين في تطبيق التعليم الشامل. كما أكد المعلمون على أن الثقة في قدراتهم الخاصة استعدادهم للعمل في الفصول الدراسية المتكاملة تعد من العوامل التي تؤثر بشكل كبير في نجاح التعليم الشامل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- أولاً: منهج الدراسة: في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي المقارن وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة لملائمته لطبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.
- ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ.
- ثالثاً: عينة الدراسة: انقسمت العينة إلى قسمين على النحو التالي:
 - عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية): تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها من ٦٠ معلم ومعلمة من معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية، (٢٧ معلماً، ٣٣ معلمة)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق الاستبانة عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ.
 - عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٢٦٧ معلم ومعلمة من معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، طبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (١)**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة**

النوع	العدد	النسبة	دورات تدريبية	العدد	النسبة
معلم	١١٤	٪٤٢,٧	نعم تلقيت	٨٧	٪٣٢,٦
معلمة	١٥٣	٪٥٧,٣	لا لم ألتقى	١٨٠	٪٦٧,٤
سنوات الخبرة	العدد	النسبة	المستوى التعليمي	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣٠	٪١١,٢	ما قبل البكالوريوس	٣٣	٪١٢,٤
من ٥ لـ ١٠ سنوات	٥٧	٪٢١,٤	بكالوريوس	١٩٥	٪٧٣,٠
من ١٠ سنة فأكثر	١٨٠	٪٦٧,٤	ماجستير فأعلى	٣٩	٪١٤,٦

اتضح من الجدول السابق أن شيوخ النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كن من الإناث بنسبة بلغت ٥٧.٣٪، بينما بلغت نسبة الذكور في عينة الدراسة ٤٢.٧٪، كذلك يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانت سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر بنسبة بلغت ٦٧.٤٪، يليهم من كانت سنوات خبرتهم من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات بنسبة بلغت ٢١.٤٪، ثم من كانت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات بنسبة بلغت ١١.٢٪، أما من حيث الدورات التدريبية في مجال التعليم الشامل فيتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة لم تتلقى دورات بنسبة بلغت ٦٧.٤٪، وبلغت نسبة من تلقى دورات في التعليم الشامل ٣٢.٦٪، وبالنسبة للمستوى التعليمي، النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس بنسبة بلغت ٧٣.٠٪، يليهم ماجستير فأعلى بنسبة ١٤.٦٪، وأخيراً ما قبل البكالوريوس بنسبة بلغت ١٢.٤٪.

رابعاً: استبانة قياس معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من منظور معلميهم:

أعدت الباحثة استبانة لقياس معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم، في ضوء الإطار النظري والأدب التربوي والدراسات السابقة (Oyola, 2016; Kaulina et al., 2016؛ الفوزان، ٢٠١٦؛ المطيري & الربيعان، ٢٠١٩)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين حيث تضمن الجزء الأول البيانات الأولية، واشتمل على: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، عدد الدورات التدريبية. كما تضمن الجزء الثاني على ٣٠ عبارة تقيس ثلاثة أبعاد وهي: معوقات الموارد والبيئة المدرسية، معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل، معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل". تم صياغة تدرج استجابة خماسي في ضوء مقياس ليكرت،، ويعطي المستجيب درجات تتراوح بين ٣٠ درجة وحتى ١٥٠ درجة على عبارات المقياس وتشير الدرجة الأعلى إلى وجود درجة عالية من الإشارة إلى المعوقات.

الكفاءة السيكمترية للاستبانة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، حيث طلب من المحكمين ابداء رأيهم بالإضافة أو التعديل

على عبارات الاستبانة من حيث مدى ارتباط العبارات بمحاورها الفرعية، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسب أعلى من (٨٠٪) على وضوح عبارات الاستبانة ومناسبتها للموضوع وسلامة صياغتها اللغوية، مع بعض الملاحظات التي تم إجراؤها على النسخة النهائية.

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للعبارات في كل محور من محاورها باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل محور فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	***,٧٠٦	١	***,٤٩٢	١	***,٦٥٣
٢	***,٦١٩	٢	***,٧٩٣	٢	***,٧٥٥
٣	***,٦١٤	٣	***,٦٢٦	٣	***,٥٧٥
٤	***,٣٨٤	٤	***,٥٤٢	٤	***,٦٧٥
٥	***,٥٨٨	٥	***,٧١٩	٥	***,٧٦٥
٦	***,٤٢٢	٦	***,٦٣٣	٦	***,٤٦٣
٧	***,٣٩٢	٧	***,٦٠٧	٧	***,٤٦٨
٨	***,٧٣٥	٨	***,٣٥٥	٨	***,٥٢٠
٩	***,٣٧٥	٩	***,٣٣٧	٩	***,٦٨٣
١٠	***,٦٨٥	١٠	***,٣٩٤	١٠	***,٦٨٨

** دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً

عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. كذلك تم التحقق من تجانس محاور الاستبانة فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

معوقات الموارد والبيئة المدرسية	معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل	معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"
***٠,٦٦٨	***٠,٨٧٢	***٠,٧٨١

** دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس محاور الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات الاستبانة ومحاورها الفرعية باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة وأبعادها الفرعية

معوقات الموارد والبيئة المدرسية	معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل	معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"	الاستبانة ككل
٠,٧٤٠	٠,٧٥٢	٠,٨٢١	٠,٨٤٤

اتضح من الجدول السابق أن للاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالي. ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالي بأن يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة وهي

(موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور في الاستبانة تعبر عن درجة عالية من المعوق، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في الحكم على معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للمحاور كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

محكات الحكم على معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للمحور	درجة المعوق
أقل من ١.٨	منعدمة
من ١.٨ لأقل من ٢.٦	ضعيفة
من ٢.٦ لأقل من ٣.٤	متوسطة
من ٣.٤ لأقل من ٤.٢	كبيرة
من ٤.٢ فأكثر	كبيرة جداً

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالي تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية IBM SPSS 25 كالتالي:

- ١- معامل ارتباط بيرسون في التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
- ٢- معامل ثبات كرونباخ ألفا في التأكد من ثبات درجات الاستبانة ومحاورها الفرعية.
- ٣- المتوسطات والانحرافات المعيارية: في الكشف عن معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم.
- ٤- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في التعرف على مدى اختلاف معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام باختلاف (النوع، الدورات التدريبية في التعليم الشامل).

٥- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه في التعرف على مدى اختلاف معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم باختلاف (سنوات الخبرة، المستوى التعليمي).

سادساً: المعايير الأخلاقية للدراسة:

تم عرض الميثاق الأخلاقي للدراسة على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، وتحديد أهداف الدراسة قبل الشروع في تطبيق الاستبانة. وحدد حقوق وواجبات عينة الدراسة في الانسحاب من التطبيق وقتما شعر بأن الأمر غير ملائماً له، مع اخذ الموافقة المستنيرة لأفراد العينة عند التطبيق عن طريق التأشير أمام عبارة موافق على تطبيق الاستبانة، وقد تم التطبيق على العينة طوعية دون إلزام أو فرض على العينة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الإجابة على السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على "ما معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة والمتعلقة بمعوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام في منطقة القصيم، وذلك لتحديد درجة تحقق كل معوق من هذه المعوقات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

المحور الأول: معوقات الموارد والبيئة المدرسية:

حسبت الدراسة مؤشرات المتوسط الوزني، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث ودرجة تحقق كل عبارة في ضوء مؤشرات ليكرت. والجدول ٦ يوضح قيم هذه المؤشرات:

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات الموارد والبيئة المدرسية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
١	تصميم المدرسة لا يراعي الاحتياجات اللازمة لتطبيق "التعليم الشامل" للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم طلاب التعليم العام	٤,٢٤٧	٠,٩٧٧	كبيرة جداً	١
٢	يتوفر عدد كافي من معلمي التربية الخاصة لتطبيق "التعليم الشامل"	٢,٨٤٣	١,٢١٩	متوسطة	٨
٣	يتوفر في الفصل الوسائل التعليمية والأجهزة والتقنيات التي تساعد في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة*	٢,٤١٦	١,٢٠٠	كبيرة	١٠
٤	إدارة المدرسة لديها الخبرة الكافية لتنفيذ وتطبيق "التعليم الشامل"	٢,٩١٠	٠,٩٤٦	متوسطة	٦
٥	تنظيم الفصل لا يتناسب مع تعليم طلاب ذوي الإعاقة حيث (السعة، الإضاءة، المثيرات البصرية، ... الخ)	٣,٩٦٦	١,٠٦٧	كبيرة	٤
٦	معظم المرافق والتجهيزات في البيئة المدرسية لا تتلاءم بشكل يتناسب مع احتياجات طلاب ذوي الإعاقة	٤,٠٣٤	١,٠٠١	كبيرة	٣
٧	أعداد الطلاب في الفصل يعوق نجاح تطبيق "التعليم الشامل" للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم طلاب التعليم العام	٤,٢١٣	١,٠٠٢	كبيرة جداً	٢
٨	توفر إدارة المدرسة الدعم الكافي لتطبيق "التعليم الشامل"	٣,٠٧٩	٠,٩٠٤	متوسطة	٥
٩	لدي الموارد الكافية التي تساعدني على تطبيق "التعليم الشامل"	٢,٧٨٧	٠,٩٩٠	متوسطة	٩
١٠	توجد غرف مصادر مناسبة في المدرسة تساعد على تطبيق "التعليم الشامل"	٢,٨٦٥	١,١٢٦	متوسطة	٧
المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الموارد والبيئة المدرسية		٣,٥٥٦	٠,٥٩٢	كبيرة	

*عبارات معكوسة الاتجاه، ارتفاع متوسطها يعني انخفاض المعوق، والعكس صحيح

تشير نتائج الدراسة إلى أن معوقات الموارد والبيئة المدرسية تُعد من أبرز التحديات التي تعترض تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم، حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٣.٥٥٦) بانحراف معياري (٠.٥٩٢)، وهو ما يعكس تحقق المعوقات بدرجة كبيرة. ويُشار هنا إلى أن هذا المتوسط تم حسابه بعد عكس درجات العبارات معكوسة الاتجاه؛ لضمان دقة التقدير وعدم انحراف نتائج التحليل الإحصائي عن واقع الاتجاهات الفعلية.

تُعد العبارة "تصميم المدرسة لا يراعي الاحتياجات اللازمة لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم طلاب التعليم العام" من أكثر العبارات دلالة على وجود عوائق بنيوية ملموسة في البيئة المدرسية، تليها مباشرة عبارة "أعداد الطلاب في الفصل يعوق نجاح تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم طلاب التعليم العام"، وهما تمثلان أعلى متوسطين ضمن هذا البعد. ويعكس هذا الترتيب تكرار الإشارة في الأدبيات التربوية إلى أهمية البنية التحتية والتصميم الفيزيائي للمدرسة في دعم استراتيجيات الدمج الشامل (Ainscow & Miles, 2008؛ Warnock, 2011؛ Florian & Black-Hawkins, 2011؛ Kavale & Mostert, 2004). فالازدحام داخل الفصول، وعدم ملاءمة التصميم المدرسية، يشكلان عوائق مباشرة أمام تهيئة بيئة تعليمية تستوعب الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين ذوي الإعاقة.

ومن بين المعوقات التي تحققت بدرجة كبيرة أيضاً، أشارت النتائج إلى أن "معظم المرافق والتجهيزات في البيئة المدرسية لا تتلاءم بشكل يتناسب مع احتياجات طلاب ذوي الإعاقة"، إضافة إلى أن "تنظيم الفصل لا يتناسب مع تعليم طلاب ذوي الإعاقة من حيث (السعة، الإضاءة، المثيرات البصرية، ... إلخ)". وتدل هذه النتائج على قصور في الاستجابة لمبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning)، وهو ما يتطلب استثمارات مؤسسية لتطوير البيئة الفيزيائية والتعليمية داخل المدارس، كما أكد عليه كل من (Rose et al., 2006; Loreman, 2017; Warnock, 2010).

كما كشفت النتائج عن أن العبارة "يتوفر في الفصل الوسائل التعليمية والأجهزة والتقنيات التي تساعد في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة" كانت متحققة بدرجة ضعيفة، ما يعني أنها تمثل معوقاً كبيراً، وتُظهر افتقار بيئة الفصل إلى الدعم التكنولوجي والتجهيزي اللازم، وهي نتيجة تتفق مع ما أشار إليه (Alquraini and Gut, 2012) من أن غياب الموارد التقنية المتخصصة يُضعف من فاعلية تطبيق التعليم الشامل، ويحد من قدرة المعلمين على تقديم الدعم التربوي اللازم. وتدعم هذه النتيجة أيضاً بيانات الدراسة التي أظهرت أن المتوسط لهذه العبارة لم يتجاوز (٢٠.٤١٦)، وهو ما يعكس وجود معوق فعلي يتعلق بنقص الأدوات التعليمية الضرورية. (Kavale & Mostert, 2004).

أما المعوقات التي تحققت بدرجة متوسطة، فقد شملت العبارة "توفر إدارة المدرسة الدعم الكافي لتطبيق التعليم الشامل"، تليها عبارة "إدارة المدرسة لديها الخبرة الكافية لتنفيذ وتطبيق التعليم الشامل"، ثم "توجد غرف مصادر مناسبة في المدرسة تساعد على تطبيق التعليم الشامل"، و"يتوفر عدد كافٍ من معلمي التربية الخاصة لتطبيق التعليم الشامل"، وأخيراً "لدي الموارد الكافية التي تساعدني على تطبيق التعليم الشامل".

ورغم أن صياغة هذه العبارات تحمل مضموناً إيجابياً، فإن تحققها بدرجة متوسطة يعكس وجود قصور تربوي نسبي في هذه الجوانب، وهو ما يدل على أن البيئة المدرسية لا تزال تفتقر إلى الحد المطلوب من الدعم المؤسسي والبشري والتجهيزي اللازم لتفعيل التعليم الشامل بصورة فعالة. ويمكن تفسير ذلك، أن نجاح الدمج يتطلب توفير قيادة مدرسية متمكنة، ومعلمين مؤهلين، وموارد كافية، إضافة إلى بيئة تعليمية محفزة (Fullan, 2007؛ محمد، ٢٠٢١؛ المطيري والربيعان، ٢٠١٩). وتتفق نتائج الدراسة مع ما نتائج دراسات عربية واجنبية عديدة (مثل: الخطيب، ٢٠١٦؛ Alnahdi, 2020؛ UNESCO, 2020) حول ضرورة إعادة هيكلة البيئات المدرسية لتكون أكثر شمولاً من خلال دعم التجهيزات، وتوفير الموارد، وبناء قدرات القيادات المدرسية والمعلمين، مما يسهم في تيسير الدمج الحقيقي داخل مدارس التعليم العام.

في ضوء هذه النتائج، يُمكن الاستنتاج أن معوقات الموارد والبيئة المدرسية تُشكل عنصراً حاسماً في نجاح أو فشل برامج التعليم الشامل. وبالتالي، فإن تطوير البنية التحتية، وإعادة تصميم الفصول الدراسية، وزيادة عدد معلمي التربية الخاصة، وتعزيز الدعم المؤسسي، كلها تمثل مداخل حيوية لتجاوز هذه المعوقات (Booth & Ainscow, 2011؛ Loreman, 2017؛ Kavale & Mostert, 2004؛ Warnock, 2010). كما يتضح الحاجة إلى خطط استراتيجية شاملة تضمن التكامل بين مكونات النظام التعليمي كافة، لتحقيق شمولية حقيقية تراعي الفروق الفردية، وتكفل فرص تعليم عادلة لجميع الطلاب.

المحور الثاني: معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل:

حسبت الدراسة مؤشرات المتوسط الوزني، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني ودرجة تحقق كل عبارة في ضوء مؤشرات ليكرت. والجدول ٧ يوضح قيم هذه المؤشرات:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
٩	زيادة الأعباء التدريسية تجعل من الصعب على الحفاظ على موقف إيجابي في جميع الأوقات	٤,٠٩٠	٠,٩٦٩	كبيرة	١
١	لم يتم تدريبي بشكل جيد للعمل داخل فصول التعليم الشامل	٣,٩٨٩	١,٠٠٢	كبيرة	٢
٨	إجراء التعديلات التي تتناسب مع الاستراتيجيات التعليمية المتبعة لنجاح تطبيق التعليم الشامل*	٣,٨٢٠	٠,٩٠٨	ضعيفة	٣
١٠	المناهج الدراسية الحالية لا تسهم في تعزيز التعليم الشامل	٣,٧٥٣	٠,٩٨٨	كبيرة	٤
٦	أتيح العديد من الفرص للطلاب لإنجاز المهام باستخدام آليات الحذف والإضافة وإتاحة مزيد من الوقت*	٣,٧٤٢	٠,٩٥٦	ضعيفة	٥
٤	أستخدم فنيات تدريس متنوعة أثناء الشرح مع الطلاب ذوي الإعاقة*	٣,٦٦٣	٠,٩٨٤	ضعيفة	٦
٥	أستطيع إدارة الصف بوجود طلاب ذوي الإعاقة*	٣,٤٧٢	١,١٧٤	ضعيفة	٧
٣	ليس لدي القدرة على تلبية احتياجات التعليم الشامل وما يتطلبه من تجهيزات وترتيبات خاصة	٣,٤٦١	١,١٥٤	كبيرة	٨
٧	لا أرغب بالعمل داخل فصول التعليم الشامل	٣,٢٢٥	١,٢٣٦	متوسطة	٩
٢	لا أقبل وجود معلم آخر مشارك في عملية التدريس داخل الفصل	٢,٩١٠	١,٤٣٠	متوسطة	١٠
المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل		٣,٠٧٣	٠,٥٥٧	متوسطة	

*عبارات معكوسة الاتجاه، ارتفاع متوسطها يعني انخفاض المعوق، والعكس صحيح

تشير بيانات جدول (٧) إلى أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (٣.٠٧٣) بانحراف معياري (٠.٥٥٧)، وهو ما يعكس وجود درجة متوسطة من المعوقات ذات الصلة بالجوانب المهنية والتنظيمية في سياق تطبيق التعليم الشامل. هذا المستوى يوضح تحديات قائمة لا يمكن إغفالها، على الرغم من عدم وصولها إلى حد المعوقات المرتفعة، وهو ما يفتح المجال أمام مبادرات تطويرية تستهدف تعزيز فاعلية بيئات الدمج المدرسي.

أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم، فيما يتعلق بالعملية التعليمية، قد تحققت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام للدرجات على هذا البعد (٣.٠٧٣) بانحراف معياري (٠.٥٥٧)، وذلك بعد عكس ترتيب درجات العبارات ذات الاتجاه المعكوس لضمان دقة المتوسط الكلي. وتشير هذه النتيجة إلى وجود تحديات واقعية يواجهها المعلمون داخل بيئات التعليم الشامل، بما يعكس الحاجة إلى تطوير الجوانب التنظيمية والمهنية المرتبطة بتطبيق هذا النوع من التعليم.

ويلاحظ أن هناك أربع عبارات جاءت بدرجة تحقق كبيرة، تمثل أبرز المعوقات المرتبطة بالعملية التعليمية. فقد جاءت العبارة "زيادة الأعباء التدريسية تجعل من الصعب الحفاظ على موقف إيجابي في جميع الأوقات" في المرتبة الأولى بمتوسط (٤.٠٩٠)، مما يدل على أن الضغوط المهنية تعد من أبرز التحديات التي تؤثر على أداء المعلم وحالته النفسية، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه كل من Kavale and Mostert (2004) و Gauthier (2017) بشأن العلاقة بين عبء العمل والاحترق المهني في سياقات الدمج. كما كشفت النتائج عن ضعف في إعداد المعلمين، حيث سجلت العبارة "لم يتم تدريبي بشكل جيد للعمل داخل فصول التعليم الشامل" متوسطاً (٣.٩٨٩)، في إشارة واضحة إلى الحاجة الماسة لتأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة بما يواكب متطلبات التعليم الشامل.

وفي المرتبة الثالثة، سجلت العبارة "المناهج الدراسية الحالية لا تسهم في تعزيز التعليم الشامل" متوسطاً (٣.٧٥٣)، ما يعكس قصوراً في مرونة المناهج وقدرتها على الاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين، وهو ما أكدته Lakkala et al. (2019) بشأن ضرورة تصميم المناهج وفق

مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) أما العبارة الرابعة "ليس لدي القدرة على تلبية احتياجات التعليم الشامل وما يتطلبه من تجهيزات وترتيبات خاصة"، فقد حصلت على متوسط (٣.٤٦١)، بما يدل على وجود معوقات مادية وتقنية تشمل ضعف التجهيزات وقلة الموارد الداعمة.

أما العبارات التي كانت درجة تحققها متوسطة، فقد شملت "لا أرغب بالعمل داخل فصول التعليم الشامل" بمتوسط (٣.٢٢٥)، يليها "لا أقبل وجود معلم آخر مشارك في عملية التدريس داخل الفصل" بمتوسط (٢.٩١٠). وتشير هذه النتائج إلى تباين في الاتجاهات المهنية لدى المعلمين، حيث يُظهر بعضهم ترددًا أو مقاومة للعمل في بيئات الدمج، بينما يُظهر آخرون استعدادًا نسبيًا لتبني نماذج التعاون المهني، مثل التدريس التشاركي، وهو ما يمثل فرصة للتطوير. وفي المقابل، جاءت بعض المعوقات بدرجة تحقق ضعيفة، وهي العبارات ذات الاتجاه الإيجابي، والتي كانت متوسطاتها مرتفعة، مما يشير إلى ضعف تحقق المعوقات المقابلة لها. ومن هذه العبارات: "إجراء التعديلات التي تتناسب مع الاستراتيجيات التعليمية المتبعة لنجاح تطبيق التعليم الشامل" (٣.٨٢٠)، و"أُتيح العديد من الفرص للطلاب لإنجاز المهام باستخدام آليات الحذف والإضافة وإتاحة مزيد من الوقت" (٣.٧٤٢)، و"أستخدم فنيات تدريس متنوعة أثناء الشرح مع الطلاب ذوي الإعاقة" (٣.٦٦٣)، و"أستطيع إدارة الصف بوجود طلاب ذوي الإعاقة" (٣.٤٧٢). وتعكس هذه النتائج وجود ممارسات واعدة لدى عدد من المعلمين في مجالات تكييف استراتيجيات التدريس، وتوفير التيسيرات الأكاديمية، واعتماد التعليم المتمايز، مما يشير إلى توفر بعض القدرات التي يمكن البناء عليها في خطط تطوير التعليم الشامل.

وتتفق هذه النتائج مع كل من (WEAC, 2018؛ محمد، ٢٠٢١؛ Lakkala et al., 2019؛ Unianu, 2012)، التي أكدت تلك الدراسات أن فعالية التعليم الشامل تتطلب معالجة المعوقات التنظيمية والمهنية، وتوفير دعم مؤسسي متكامل يشمل تطوير المناهج، وتأهيل المعلمين، وتوفير الموارد المناسبة. كما تؤكد أهمية الاستثمار في الاتجاهات الإيجابية والكفاءات المتوفرة، بما يساهم في بناء بيئة تعليمية دامجة تدعم التنوع وتراعي احتياجات جميع المتعلمين.

المحور الثالث: معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل":

حسبت الدراسة مؤشرات المتوسط الوزني، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث ودرجة تحقق كل عبارة في ضوء مؤشرات ليكرت. والجدول ٨ يوضح قيم هه المؤشرات:

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
٨	يستطيع طلاب ذوي الإعاقة المشاركة في الأنشطة المدرسية داخل فصول التعليم الشامل*	٣,٧٣٠	١,٠١٦	ضعيف	١
٢	يستطيع طلاب ذوي الإعاقة إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم المتواجدين معهم في فصول التعليم الشامل*	٣,٥٦٢	١,٠٥١	ضعيف	٢
٣	عدم تقبل طلاب التعليم العام أقرانهم ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم الشامل مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي	٣,٥٥١	٠,٩٦٢	كبيرة	٣
٩	وجود طلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل يؤثر على كفاية وقت الحصة الدراسية مما يؤثر على عملية التعليم	٣,٥١٧	١,١٢٥	كبيرة	٤
٧	تؤثر السمات الجسمية والعقلية واللغوية لدى طلاب ذوي الإعاقة على نجاح تطبيق التعليم الشامل	٣,٤٠٤	١,٠٤٨	كبيرة	٥
٥	يشعر طلاب ذوي الإعاقة بالاختلاف عن أقرانهم في التعليم العام في فصول التعليم الشامل مما يشعرهم بالإحباط	٣,٣٩٣	٠,٩٥٧	متوسطة	٦
٦	وجود طلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل يقلل من انتباه الطلاب التعليم الشامل	٣,٣٦٠	١,١٤٦	متوسطة	٧
١	يتقبل طلاب التعليم العام تواجد أقرانهم من ذوي الإعاقة بجوارهم في فصول التعليم الشامل*	٣,٢٥٨	١,٠٧٨	متوسطة	٨
١٠	يلتزم طلاب ذوي الإعاقة بالأنظمة ويستجيبون لطلبات وأوامر المعلمين داخل فصول التعليم الشامل*	٣,١٩١	٠,٨٨٧	متوسطة	٩
٤	يستطيع طلاب ذوي الإعاقة ضبط سلوكياتهم داخل فصول التعليم الشامل*	٣,٠٠٠	١,٠٥١	متوسطة	١٠
المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"		٣,٠٤٨	٠,٦٠٩	متوسطة	

*عبارات معكوسة الاتجاه، ارتفاع متوسطها يعني انخفاض المعوق، والعكس صحيح

تشير نتائج الدراسة إلى أن معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم، فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول التعليم الشامل، متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام للدرجات ٣٠.٤٨ مع انحراف معياري ٠.٦٠٩. تم عكس ترتيب درجات العبارات المعكوسة لضمان دقة المتوسط الكلي، ويعكس هذا المتوسط وجود معوقات حقيقية تمس عملية الدمج التربوي داخل الفصول، لكنها ليست مرتفعة للغاية، مما يشير إلى وجود نجاحات جزئية في تنفيذ التعليم الشامل إلى جانب تحديات تنظيمية واجتماعية وتربوية مستمرة.

تُظهر النتائج أن أعلى المعوقات المرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم تتعلق بعدم تقبل طلاب التعليم العام لزملائهم من ذوي الإعاقة داخل الفصول، الأمر الذي يؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي لهؤلاء الطلاب. فقد حصلت العبارة "عدم تقبل طلاب التعليم العام أقرانهم ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم الشامل مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي" على متوسط ٣.٥٥١، ويمكن تفسير ذلك، هناك اتجاهات غير داعمة تؤثر على الأبعاد النفسية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة، مما يبين أهمية القبول الاجتماعي كعنصر أساسي لنجاح الدمج (Kavale & Mostert, 2004; Warnock, 2010).

كما أظهرت النتائج تحديات تنظيمية مرتبطة بتوقيت الحصة الدراسية، حيث يعاني المعلمون من ضيق الوقت نتيجة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، ما قد يؤثر على سير العملية التعليمية لبقية الطلاب، كما تشير العبارة "وجود طلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل يؤثر على كفاية وقت الحصة الدراسية" بمتوسط ٣.٥١٧ إلى هذه المشكلة. إضافة إلى ذلك، تؤكد السمات الجسمية والعقلية واللغوية للطلاب ذوي الإعاقة وجود تباينات فردية كبيرة تتطلب خطط تدريس متميزة ومهارات متقدمة من المعلمين لضمان دمج فعال (متوسط ٣.٤٠٤).

من الجانب النفسي والانفعالي، تشير النتائج إلى أن شعور طلاب ذوي الإعاقة بالاختلاف عن أقرانهم قد يولد إحباطًا، إذ بلغ متوسط العبارة المتعلقة بذلك ٣.٣٩٣، مما يؤكد ضرورة التدخلات النفسية والدعم الاجتماعي لتعزيز التكيف النفسي والاجتماعي لهؤلاء الطلاب. أما السلوكيات داخل الصف، فيظهر من متوسط ٣.٠٠٠ على عبارة "يستطيع طلاب ذوي الإعاقة

ضبط سلوكياتهم داخل فصول التعليم الشامل" وجود تحديات متوسطة تستوجب برامج متابعة وتدريب سلوكي لضمان بيئة صفية مناسبة (Gauthier, 2017; WEAC, 2018). وعلى الرغم من هذه المعوقات، أظهرت النتائج مؤشرات إيجابية تمثلت في قدرة الطلاب ذوي الإعاقة على المشاركة في الأنشطة المدرسية (متوسط ٣.٧٣٠) وإقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم (متوسط ٣.٥٦٢)، ويمكن تفسير ذلك، بوجود إمكانيات جيدة للدمج الاجتماعي يمكن البناء عليها. كما بينت النتائج التزام طلاب ذوي الإعاقة بالأنظمة داخل الفصل بدرجة متوسطة، مما يعزز أهمية دعم المعلمين لهؤلاء الطلاب في التخطيط السلوكي والتوقعات الصفية. كما اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات التي تؤكد على أهمية بيئة مدرسية داعمة تعزز التفاعل الإيجابي بين الطلاب، وتؤكد على أن التحديات التنظيمية والاجتماعية والنفسية تشكل عوائق رئيسية أمام التطبيق الفعال للتعليم الشامل (Cross & Traub, 2004; Hutter- Pishagi & Shelton, 2004). ومن ثم، فإن تطوير برامج تأهيل المعلمين، وتحديث المناهج، وتوفير بيئة مدرسية متكاملة الدعم تعد من الخطوات الضرورية لتذليل هذه المعوقات وتحقيق بيئة دمج ناجحة، مما يدل على أن بعض جوانب الدمج الاجتماعي مفعلة بشكل جيد. يمكن اعتبار هذه النتائج مؤشراً مشجعاً لبناء سياسات وبرامج تستهدف تعزيز نقاط القوة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الشامل.

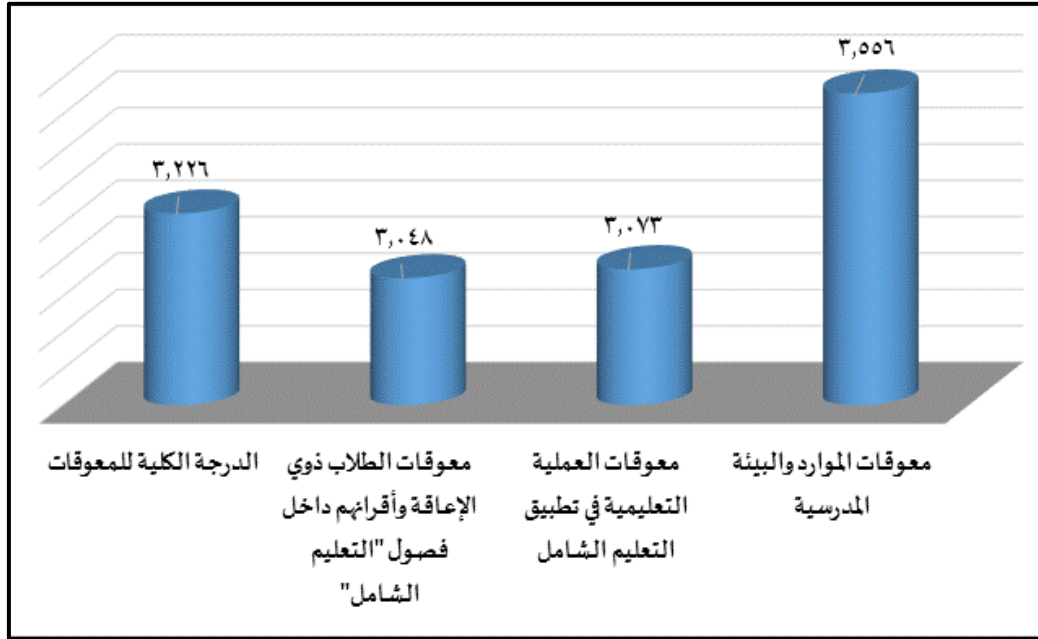
ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للدراسة الحالي والمتعلق بمعوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم، يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (٩)

معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط العام	معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة
١	كبيرة	٠,٥٩٢	٣,٥٥٦	معوقات الموارد والبيئة المدرسية
٢	متوسطة	٠,٥٥٧	٣,٠٧٣	معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل
٣	متوسطة	٠,٦٠٩	٣,٠٤٨	معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"
	متوسطة	٠,٥٨٦	٣,٢٢٦	الدرجة الكلية للمعوقات

يتضح من الجدول السابق أن معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية على الاستبانة ٣.٢٢٦ بانحراف معياري ٠.٥٨٦، وجاء في الترتيب الأول معوقات الموارد والبيئة المدرسية بمتوسط وزني ٣.٥٥٦ وانحراف معياري ٠.٥٩٢ ومتحققة بدرجة كبيرة، وفي الترتيب الثاني معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل بمتوسط وزني ٣.٠٧٣ وانحراف معياري ٠.٥٥٧ ومتحققة بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الثالث معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل" بمتوسط وزني ٣.٠٤٨ وانحراف معياري ٠.٦٠٩ ومتحققة بدرجة متوسطة، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (١)

معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم

ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ترجع لاختلاف (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، الدورات التدريبية في التعليم الشامل)؟".

١- بالنسبة لتغير النوع:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة والتي ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة والتي ترجع لاختلاف الجنس (درجات الحرية = ٢٦٥)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	الجنس	معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة
٠,٠١	٢,٦٦٧	٥,٥٠٣	٣٤,٥٣٥	معلم	معوقات الموارد والبيئة المدرسية
		٥,٣٧٤	٣٦,٣٢٧	معلمة	
٠,٠١	٤,٧٦٢	٥,٢٥١	٢٨,٩٢١	معلم	معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل
		٥,٤٣٧	٣٢,٠٧٨	معلمة	
٠,٠١	٣,٠١٣	٥,٩٥٤	٢٩,٢٠٢	معلم	معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"
		٦,٠٣٣	٣١,٤٣٨	معلمة	
٠,٠١	٤,٢٧٩	١٢,٣٨٦	٩٢,٦٥٨	معلم	الدرجة الكلية للمعوقات
		١٤,٣٩١	٩٩,٨٤٣	معلمة	

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠.٠١ في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الإناث.
- تشير هذه النتيجة أن المعلمات قد يكون لديهن تقيمات مختلفة لمعوقات التعليم الشامل مقارنة بنظرائهن من المعلمين الذكور. وقد يرجع ذلك إلى عدة عوامل، منها اختلاف

الحساسية تجاه قضايا الدمج الاجتماعي والاهتمام بالتفاصيل التربوية التي قد تظهر بشكل أكبر لدى الإناث. كما أن الجنس في السياق التعليمي قد يؤثر على الإدراك والتقييم، حيث يُظهر بعض الباحثين أن المعلمات قد يكنّ أكثر استعدادًا للتعبير عن التحديات التي تواجههم في تطبيق التعليم الشامل (Gauthier, 2017).؛ (WEAC, 2018) وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة (المطيري & الربيعان, ٢٠١٩)،

٢- بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم

حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة وفقاً لسنوات الخبرة

الدرجة الكلية	معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"		معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل		معوقات الموارد والبيئة المدرسية		سنوات الخبرة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
أقل من ٥	٩٨,١٦١	٧,١٩٠	٣٢,٣٥٥	٤,٤٠٨	٣٢,٠٣٢	٦,١٣٠	٣٣,٧٧٤
٥-١٠	٩٥,٥٢٧	٢,١١٦	٣٠,٣٠٩	٢,٦٦٨	٢٩,٧٤٥	٣,٢٢٥	٣٥,٤٧٣
من ١٥ فأكثر	٩٦,٩١٧	٤٥٦,٦	٣٠,٢١٥	٦,٣١٩	٣٠,٨٠٧	٥,٨٧٥	٣٥,٨٩٥

جدول (١٢)

دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل
للطلاب ذوي الإعاقة باختلاف سنوات الخبرة

معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معوقات الموارد والبيئة المدرسية	بين المجموعات	١١٩,٥٩٦	٢	٥٩,٧٩٨	١,٩٩٨	٠.١٣٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٩٠٢,١٣٤	٢٦٤	٢٩,٩٣٢		
	الكلية	٨٠٢١,٧٣٠	٢٦٦			
معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	١٠٦,٩٤٨	٢	٥٣,٤٧٤	١,٧٣١	٠.١٧٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٨١٥٣,٦٣٦	٢٦٤	٣٠,٨٨٥		
	الكلية	٨٢٦٠,٥٨٤	٢٦٦			
معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"	بين المجموعات	١٢٣,٢٣٥	٢	٦١,٦١٨	١,٦٧٠	٠.١٩٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٧٤١,٤٣٩	٢٦٤	٣٦,٨٩٩		
	الكلية	٩٨٦٤,٦٧٤	٢٦٦			
الدرجة الكلية للمعوقات	بين المجموعات	١٤٨,٨٥٧	٢	٧٤,٤٢٩	٠,٣٧٨	٠.٦٨٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٠٣٧,٦٦٠	٢٦٤	١٩٧,١١٢		
	الكلية	٥٢١٨٦,٥١٧	٢٦٦			

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

يمكن تفسير ذلك بأن التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل غالباً ما تكون مرتبطة بعوامل إدارية وتنظيمية مشتركة في البيئة التعليمية، مثل ضعف التجهيزات والمناهج غير الملائمة أو الضغوط الإدارية، مما يجعلها تؤثر بشكل متساوٍ على جميع المعلمين. وهذا يتماشى مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن عوامل النظام والسياسات التربوية هي المحدد الأساسي في تقييم معوقات التعليم الشامل، في حين أن تأثير سنوات الخبرة قد يكون ثانوياً أو غير ظاهر في مثل هذه السياقات (الفوزان، ٢٠١٦؛ هوساوي وراجح، ٢٠١٥؛ المطيري والربيعان، ٢٠١٩؛ Unianu، ٢٠١٢).

١- بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة والتي ترجع لاختلاف المستوى التعليمي (ما قبلي الجامعي، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم
حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة وفقاً للمستوى التعليمي

الدرجة الكلية	معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"		معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل		معوقات الموارد والبيئة المدرسية		المستوى التعليمي
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
ما قبل الجامعي	٩٦,٨٧٩	٦,٢٦١	٢٨,٧٢٧	٦,٨٨٩	٣١,٠٩١	٥,٨٢٥	٣٧,٠٦١
بكالوريوس	٩٦,٥٨٥	٥,٤٥٥	٣٠,٥٠٨	٤,٥٩٣	٣٠,٧٥٤	٥,٢٢٨	٣٥,٢٢٣
ماجستير فأعلى	٩٧,٦٤١	٨,٣٧١	٣١,٨٤٦	٨,٣٣٢	٣٠,٣٠٨	٦,٣٤١	٣٥,٤٨٧

والجدول السابق يوضح قيم دلالات المتوسطات عبر المعوقات الثلاث والانحرافات المعيارية وكذلك المتوسط والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمعلمين والمعلمات على المقياس. وعلى الرغم من تفاوت القيم إلا أنه في المستوى التعليمي يتضح أن مرحلة البكالوريوس متقاربة على معوقات العملية التعليمية ومعوقات الطلاب ذوي الإعاقة في قيم المتوسطات بالرغم من وجود تفاوت أوضح في قيم الانحراف المعياري لمعوقات الطلاب ذوي الإعاقة مما يعني تفاوت نسبي في الفروق الفردية للأراء على هذا البعد. ومن ناحية أخرى اتضح أن مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا اتضح تقارب واضح جداً أو شبه تطابق في قيم المتوسط على المحور الأول معوقات الموارد البيئية والمدرسية ربما نتيجة التدريب الميداني أو طبيعة الدراسة التي تؤثر بطريقة أو بأخرى فيما يتعلق بالتعامل مع تلك المعوقات فعلياً أثناء التدريب الميداني. وفيما يلي الجدول ١٤ يوضح دلالات الفروق في ضوء اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه.

جدول (١٤)

دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة باختلاف المستوى التعليمي

معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معوقات الموارد والبيئة المدرسية	بين المجموعات	٨٥,٤٦٢	٢	٤٢,٧٣١	١,٤٢١	٠,٢٤٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٩٣٦,٢٦٩	٢٦٤	٣٠,٠٦٢		
	الكلية	٨٠٢١,٧٣٠	٢٦٦			
معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل	بين المجموعات	١١,٣٦٥	٢	٥,٦٨٢	٠,١٨٢	٠,٨٣٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٢٤٩,٢٢٠	٢٦٤	٣١,٢٤٧		
	الكلية	٨٢٦٠,٥٨٤	٢٦٦			
معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"	بين المجموعات	١٧٤,٣١٣	٢	٨٧,١٥٧	٢,٣٧٤	٠,٠٩٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٦٩٠,٣٦١	٢٦٤	٣٦,٧٠٦		
	الكلية	٩٨٦٤,٦٧٤	٢٦٦			
الدرجة الكلية للمعوقات	بين المجموعات	٣٦,٦٧٣	٢	١٨,٣٣٧	٠,٠٩٣	٠,٩١١ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢١٤٩,٨٤٣	٢٦٤	١٩٧,٥٣٧		
	الكلية	٥٢١٨٦,٥١٧	٢٦٦			

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ترجع لاختلاف المستوى التعليمي. وتعزى النتائج لاختلاف المستوى التعليمي. هذا يعني أن المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية، يتفقون بشكل عام على طبيعة وحجم المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل. هذا التوافق قد يشير إلى أن التحديات المرتبطة بالتعليم الشامل هي تجارب مشتركة بين المعلمين، بغض النظر عن خلفياتهم التعليمية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع (العتيبي، ٢٠١٩؛ المطيري والربيعان، ٢٠١٩)

١- بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية حول التعليم الشامل:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة والتي ترجع

لاختلاف الدورات التدريبية حول التعليم الشامل (نعم تلقيت، لا لم أتلقي) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٥)

دلالة الفروق في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة والتي ترجع لاختلاف الجنس (درجات الحرية = ٢٦٥)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	الدورات	معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة
٠,٤٩٠ غير دالة	٠,٦٩٢	٥,١٠٤	٣٥,٨٩٧	نعم تلقيت	معوقات الموارد والبيئة المدرسية
		٥,٦٧٦	٣٥,٤٠٠	لا لم أتلقي	
٠,٣٩٣٦ غير دالة	٠,٨٥٦	٦,٧٣٥	٣٠,٣١٠	نعم تلقيت	معوقات العملية التعليمية في تطبيق التعليم الشامل
		٤,٩٢٢	٣٠,٩٣٣	لا لم أتلقي	
٠,٤٨٠ غير دالة	٠,٧٠٨	٦,٩٣٥	٣٠,١٠٣	نعم تلقيت	معوقات الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم داخل فصول "التعليم الشامل"
		٥,٦٤٨	٣٠,٦٦٧	لا لم أتلقي	
٠,٧٠٧ غير دالة	٠,٣٧٦	١٥,٢٥٨	٩٦,٣١٠	نعم تلقيت	الدرجة الكلية للمعوقات
		١٣,٣٩٩	٩٧,٠٠٠	لا لم أتلقي	

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم حول معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ترجع لاختلاف الدورات التدريبية حول التعليم الشامل. ويمكن تفسير ذلك أن تلقي المعلمين لدورات تدريبية في هذا المجال لم يؤثر بشكل ملحوظ على تصوراتهم للمعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل. تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن التدريب وحده قد لا يكون كافياً لتغيير تصورات المعلمين أو تقليل المعوقات المرتبطة بالتعليم الشامل. فقد يكون هناك حاجة إلى استراتيجيات تدريبية أكثر فعالية، أو دمج التدريب مع دعم مستمر وتوفير موارد إضافية لضمان تحقيق تأثير ملموس على ممارسات المعلمين وتصوراتهم (المطيري والربعان، ٢٠١٩). بينما تتعارض هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة؛ حيث أشارت دراسة (Vaz et al. (2015 إلى وجود تباين في

وجهات نظر المعلمين تجاه الدمج والتعليم الشامل، يُعزى إلى الاختلاف في التدريب؛ إذ تبني المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية والتدريب المنخفض مواقف سلبية تجاه التعليم الشامل أكثر من المعلمين ذوي الكفاءة والتدريب العالي. كما أظهرت دراسة (Parker 2009) وجود فروق في مواقف المعلمين تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، تعزى لاختلاف متغير التدريب. كما يُعزى هذا التباين إلى احتمال غياب أو قلة الدورات التدريبية المتخصصة والمكثفة في مجال التعليم الشامل والأطفال ذوي الإعاقة في منطقة القصيم. لو كانت هذه الدورات متوفرة بدرجات متفاوتة، لربما ظهر اختلاف في تقدير المعلمين لمعوقات التعليم الشامل ومواقفهم تجاهه وتجاه تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول العامة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- تحسين البيئة المدرسية بما يتوافق مع متطلبات التعليم الشامل، من خلال إعادة تصميم المباني المدرسية لتكون مهيأة للطلاب ذوي الإعاقة، وتوفير غرف مصادر وتجهيزات مناسبة، مع العمل على تقليل الكثافة الطلابية داخل الفصول.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة لمعلمي التعليم العام حول مفاهيم واستراتيجيات التعليم الشامل، بما في ذلك إدارة الصف الشامل، تعديل المناهج، وتوظيف التكنولوجيا المساعدة.
- تعزيز دور القيادة المدرسية في دعم تطبيق التعليم الشامل من خلال المتابعة المستمرة، وتقديم التسهيلات التنظيمية، وتحفيز المعلمين على تطوير ممارساتهم التربوية في ضوء فلسفة الدمج.
- إعادة النظر في توزيع الأعباء التدريسية للمعلمين الذين يعملون في فصول التعليم الشامل، وتوفير معلمين مساعدين أو متخصصين لدعم تنفيذ الخطط الفردية وتخفيف الضغط المهني.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الرحيلي، بيان فضل. (٢٠١٩). مدى جاهزية مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بجدة لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المديرات والمعلمات. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.
- السلمي، سهام حمادي، وسحاب، لمى عبد الحكيم. (٢٠٢٣). مُعوقات تطبيق التعليم المُدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية
- الشهراني، بسمة فهد. (٢٠٢٣). واقع ثقافة التعليم الشامل في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية.
- العتيبي، أمل بنت محمد فهد. (٢٠١٩). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٩، ع ٣٠، ٤٢ - ٨١.
- القشامي، ماجد بن حمود بن مبارك. (٢٠٢٤). معوقات استخدام أساليب التعليم بالمدارس السعودية: دراسة تحليلية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب.
- القحطاني، نوره بنت حامد بن مرعي، وربابعة، أحمد عبد الله مصطفى. (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج ٨، ع ٩، ٧٠ - ٨٣.
- الفوزان، سارة (٢٠١٦). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو الدمج الشامل لأطفال متلازمة داون بمحافظة الأحساء، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢، ٣١-٦٤.
- المالكي، ن. ب. ش. & نبيل بن شرف. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها S. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥ (١٧ الجزء الأول)، ٤٩-٨١.
- محمد، أحمد. (٢٠٢١). معوقات الدمج الشامل لأطفال التوحد بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٧٢-٢٤٣.

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

المنتشري، تماضر يوسف، النقمي، لطيفة طلق، سليمان، منى فوزي. (٢٠٢٤). تحديات دمج طلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: مراجعة منهجية. المجلة السعودية للبحوث التربوية.

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.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٣). الأسئلة الشائعة. تم الاسترجاع من <https://apd.gov.sa/faqs>

وزارة التعليم. (٢٠١٩). التعليم تزيد نسبة المستفيدين من برامج التربية الخاصة.

<https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/t-m-1441-h.aspx>
Hutter-Pishagi, P., & Shelton, L. (2004). Educational inclusion: Global perspectives. Wiley.

Ainscow, Mel, and Susie Miles. 2008. "Making Education for All Inclusive: Where Next?" Prospects 37 (1): 15-34.
doi:10.1007/s11125-008-9055-0.

Alshahrani, B. F. (2018). Obstacles to inclusion of students with special educational needs (sen) in primary mainstream girls schools in the kingdom of saudi arabia (ksa) from the perspective of special education teachers (Order No. 28131911). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2430880630). Retrieved from <https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2430880630?accountid=142908>

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education.

- Biscevic, I., Zecic, S., Mujkanovic, E., Mujkanovic, E., & Memisevic, H. (2017). Inkluzinio ugdymo įgyvendinimo kliūtys: bosnijos ir hercegovinos mokytojų nuostatos. *Special Education*, 1(36)
- Cross, T., & Traub, E. (2004). *Education for all: A guide to inclusive education*. Routledge.
- Essary, J. N. & Szecsi, T. (2018). Friendships Overcome Ignorance and Misconceptions: Teacher Candidates' Exposure to a Foreign Culture in an Online Cross-national e-pals Project. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(1), 41-57.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
- Gauthier, C. (2017). *Inclusive education and the rights of students with disabilities: Policy and practice*. Springer.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- 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. A., & Mostert, M. P. (2004). The inclusion debate: A critical review. *Journal of Special Education*, 37(2), 124-135.
- Kurth, J. A., & Gross, M. (2014). *The inclusion toolbox: Strategies and techniques for all teachers*. Corwin Press.
- Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., & Uusiautti, S. (2019). Implementing inclusive education in Lithuania: what are the main challenges according to teachers' experiences?. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2019, T. 43.

- National Center for Education Statistics. (2024). Students With Disabilities. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved [date], from <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>.
- Oyola, J. (2016). The Difference in Attitudes of Regular and Special Education Teachers Toward Inclusion (Unpublished doctoral dissertation). School of Education, Walden University.
- Parker, A. T. (2009). High school teacher attitudes toward inclusion. (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Charlotte). ProQuest Dissertations Publishing.
- UNESCO.(1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Accessed 10 April 2019. http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=139394&set=4F703E0F_3_432&gp=1&lin=1&ll=1.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- 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 education: A new look*. Routledge.
- WEAC (2018). *Inclusive education policy in Wisconsin: A guide for educators and administrators*. Wisconsin Education Association Council.
- Winzer, M., & Mazurek, K. (2020). Salamanca 25 Years Later: A Commentary on Residual Dialogues of Disability and Diversity. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 7(1), 138-148.