

# معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة

هند فالج علي الشلوي \*\*

بندر بن ناصر العتيبي \*

---

\* جامعة الملك سعود

\*\* جامعة الملك سعود

# معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة

العزل والفصل في مدارس خاصة. يدعم ذلك العديد من الدراسات التربوية كدراسة جون وكاثرين [1] التي أكدت نتائجها أن ذوي الإعاقة يتمتعون بقدرات وإمكانات تؤهلهم للاندماج في التعليم العام مع أقرانهم غير المعاقين متى ما تم تقديم البرامج التعليمية التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

يركز الدمج التعليمي على تقديم الخدمات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام، ومتعددي العوق بشكل خاص، بغض النظر عن درجة الإعاقة في المراحل التعليمية المختلفة من خلال إلحاقهم بالفصول الدراسية العادية، ومتابعة تعليمهم العام في الظروف المدرسية نفسها التي يعيشها أقرانهم العاديين، مع تزويدهم بالخدمات التعليمية والاجتماعية التي يحتاجون إليها. وتشير الدراسات إلى أن دمج التلاميذ متعددي العوق في التعليم العام في مرحلة مبكرة يسهم بقدر كبير في تطور نموهم بوضوح، الأمر الذي يساعد في تقبل الأفراد الآخرين لهم، والحياة في بيئة طبيعية بعيدة عن العزلة والوحدة الاجتماعية [2].

وقد شهد العقدان الماضيان اهتماماً متزايداً برعاية ودمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال العمل على توفير بيئات تعليمية واجتماعية أكثر استيعاباً، وأقل تقييداً. وقد تركزت هذه الجهود المبذولة على دمج ذوي الإعاقات البسيطة، في حين لم تحظ فئة متعددي العوق بالرعاية الكافية على الرغم من الحاجة الماسة لذلك [3].

وبالرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها المملكة العربية السعودية في هذا المضمار، إلا أن هناك تحديات كبيرة في مجال الدمج التعليمي لمتعددي العوق في مدارس التعليم العام، وإن المتابع لحركة الدمج في مدارس التعليم العام يلاحظ أن الغالبية العظمى ممن يجري دمجهم سواء كانوا تلاميذ أو تلميذات هم من ذوي الإعاقات البسيطة، مع الاكتفاء بتقديم الخدمات التعليمية لمتعددي العوق في معاهد التربية الخاصة [4].

إن تشريعات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية تؤكد على أن حق التعليم مكفول لكل الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية

الملخص\_ هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة، حيث تم اختيار (80) معلماً و(71) معلمة في جميع معاهد التربية الخاصة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة أولية خاصة لمعرفة معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أهم معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة تعود لبعيد المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة ومن ثم المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف متغير الجنس ومتغير نوع التخصص لمعلمي ومعلمات متعددي العوق في معاهد التربية الخاصة. كما أشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام في الأبعاد المرتبطة بمعوقات الخدمات المساندة والبيئة المكانية تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة لمعلمي ومعلمات متعددي العوق، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في البعد المرتبط بالبيئة التعليمية تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة معلمي ومعلمات متعددي العوق. كذلك أوضحت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام في البعد المرتبط بالبيئة التعليمية تعود لاختلاف مكان عمل معلمي ومعلمات متعددي العوق في معاهد التربية الخاصة، في حين اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المرتبطة بالخدمات المساندة، والمرتبطة بالبيئة المكانية تعود لاختلاف مكان عمل أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، الدمج، تعدد العوق، معاهد التربية الخاصة.

## 1. المقدمة

شهد العالم تطورات كبيرة في تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وأصبح دمجهم في التعليم العام حقيقة على أرض الواقع، حيث تغيرت النظرة السلبية لهؤلاء الأفراد إلى نظرة مستقبلية جديدة تقوم على الدمج التعليمي، لا

العوق في مدارس التعليم العام، سواء كانت هذه المعوقات خاصة بتعديل محتوى المنهج، أو توفير بيئة مدرسية أو صفية مناسبة، أو تغيير في استراتيجيات التدريس، أو في تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو دمج هذه الفئة، أو تطوير التفاعل الفعال بين معلم التعليم العام ومعلم العوق المتعدد.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تحاول أن تسلط الضوء على معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام، سواء كانت التعليمية أو التجهيزية أو المكانية من وجهة نظر معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة، ممن يقومون بتدريس فصول تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض.

ومن ثم فقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما هي معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

#### أسئلة الدراسة

1- ما المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة؟

2- ما المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة؟

3- ما المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر كل من معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة نحو معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام، تُعزى إلى (الجنس، المؤهل التعليمي، نوع التخصص، سنوات الخبرة، مكان العمل)؟

### 3. الإطار النظري والدراسات السابقة

احتياجات الأفراد متعددي العوق:

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بالأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في شتى شؤون الحياة، وتقدم سبل الرعاية كافة، وما زالت تبذل الجهود لهؤلاء الأفراد للوصول بهم إلى أقصى قدر ممكن من الاعتماد على الذات والاستقلالية.

الخاصة ممن لديهم القدرة على التعلم، بغض النظر عن درجة الإعاقة، إلا أن واقع الحال يشير إلى أن هناك معوقات وصعوبات تجعل من الصعب دمج التلاميذ متعددي العوق داخل مدارس التعليم العام، وهذا ما تم تأكيده في دراسة كل من شكيكا وراولنسون وهاملتون [7] حيث اتضح من نتائج هذه الدراسة وجود معوقات تعليمية، بالإضافة إلي وجود مخاوف من قبل الأهالي تجاه دمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام.

### 2. مشكلة الدراسة

نص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على أهمية تربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ومن ضمنهم التلاميذ والتلميذات متعددي العوق، من خلال استحداث برامج فصول خاصة في مدارس التعليم العام تهدف إلى تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والتواصلية للتلاميذ المعاقين [8].

ومع أن الدليل التنظيمي لم يستثنى فئة من فئات الإعاقة من حق التعليم في المدارس العادية، إلا أن المتابع للواقع الفعلي لتطبيق فلسفة الدمج يجد أن برامج الدمج في المدارس العادية اقتصر فقط على فئة ذوي الإعاقات البسيطة، مع إدراك العاملين في مجال التربية الخاصة أن بقاء التلاميذ متعددي العوق في معاهد ومدارس التربية الخاصة يعزز البيئة الاجتماعية المعزولة، والتي تسهم في عزلهم اجتماعياً، وبالتالي عدم توفير بيئة واقعية لتنمية المهارات الاستقلالية والتواصلية، مما يجعلهم عبئاً على المجتمع [3].

وقد يعود عدم وجود برامج الدمج في المدارس العادية للتلاميذ والتلميذات متعددي العوق إلى مجموعة من العوامل، منها أن البيئة المدرسية - سواء الأكاديمية أو المكانية - ليست معدة بطريقة مناسبة، أو أن تكون هناك معوقات مرتبطة بتأهيل معلمي ومعلمات التلاميذ والتلميذات متعددي العوق [9].

ونظراً لأن برامج العوق المتعدد غير موجودة في مدارس التعليم العام، وبالتالي تكاد تخلو هذه المدارس من معلمين ومعلمات متعددي العوق، فإننا سنلقي الضوء على أكثر الأفراد ارتباطاً بمعرفة حاجات هؤلاء الأفراد، سواء كانت الأكاديمية، أو مهارية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، أو السلوكية، وهم معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة، وذلك للتعرف بقدر أكثر وضوحاً ودقة على معوقات دمج متعددي

خاصة، ففي دراسة لتيرنر، بالدوين، كلينيرت، كيرنز [12] عن أهم الحاجات التي يحتاجها الأفراد متعددي العوق، شملت عينة الدراسة 60 طالباً موزعة على 36 مدرسة في ولاية كنتاكي الأمريكية، حيث اتضح من نتائجها أهمية المنهج الملائم سواء كان من خلال تطويعه أو تكيفه ليتناسب مع قدرات وإمكانات وحاجات الأفراد متعددي العوق، بالإضافة إلى أهمية توافر الخطط التربوية الفردية، وذلك لتفاوت قدرات كل طالب على حدة، كما أشارت الدراسة إلى دور البيئة التعليمية المساندة لاكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية في ظروف طبيعية من خلال تصميم برامج داعمة، وأخيراً أهمية التعليم ضمن مجموعات لتعزيز الجانب النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

ولا يمكننا إغفال حاجات الأفراد متعددي العوق الاجتماعية، فهم بحاجة مستمرة للانتماء في المجتمع، وذلك من خلال تكوين صداقات مع أقرانهم مما يسهم في تنمية الجانب النفسي والاجتماعي، وبالتالي يتحسن مفهوم الذات لديهم، مما يزيد من فرص تقبلهم في المجتمع [4].

وقد أكدت بعض الدراسات ومنها دراسة تيرنر وفريدريكسون [13] على أهمية تصميم برامج لتطوير المهارات الاجتماعية للأفراد متعددي العوق، حيث إنها من أهم الحاجات التي يحتاجها هؤلاء الأفراد كي يصبحوا أفراداً فاعلين في المجتمع [11].

ومما لا شك فيه أن الأفراد متعددي العوق بحاجة ماسة إلى توظيف التكنولوجيا في شؤون حياتهم كافة، إذ تعد الحاجة التكنولوجية من أهم الحاجات الضرورية لهؤلاء الأفراد، حيث أكدت العديد من الدراسات الحديثة كدراسة كل من كوبي وزيفياني [14] على أهمية التقنية المساعدة للأفراد متعددي العوق، إذ إنها تُعد وسيلة في رفع مستوى الاستقلالية، وتقدير الذات، وبالتالي السيطرة على البيئة والتفاعل فيها من خلال التواصل مع من حولهم، كما تظهر أهمية تفعيل هذه الحاجة لدى الأفراد متعددي العوق في تطوير مهارات الحركة والكتابة والقراءة والانتباه، مما يجعلهم قادرين على التكيف التعليمي ضمن مبدأ الدمج الشامل في مدارس التعليم العام.

معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام:

إن سياسة الدمج في المملكة العربية السعودية تُطبق على فئتين من فئات التربية الخاصة، إحداهما تُقدم الخدمات التعليمية لها بصورة أساسية، بالإضافة إلى تقديم برامج التربية الخاصة

وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة إلا أن فئة متعددي العوق ما زالت تواجه بعضاً من جوانب القصور المختلفة، وذلك لتفاوت قدراتهم وحاجاتهم، مما يؤثر سلباً على إمكانية تفاعلهم في المجتمع [5].

إن افتقار الأفراد متعددي العوق إلى كثير من الحاجات يؤثر على مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي والجسمي والانفعالي وأيضاً التربوي. وعند الحديث عن أبرز الحاجات التي يحتاجها الأفراد متعددي العوق فإن أولى تلك الحاجات هي الحاجات الشخصية والجسمية، حيث إن هؤلاء الأفراد يحتاجون وبقدر كبير إلى الدعم المستمر في التنقل والحركة، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الحركية، مما يؤدي إلى القصور في العناية بالذات، وقصور في مهارات الحياة اليومية، والتوجه الذاتي، كما أن بعضهم بحاجة إلى رعاية طبية مستمرة تتمثل في الفحص الدوري، وتوفير كل ما يلزم من خدمات وأجهزة مساعدة. كما أن النمو الجسمي للأفراد متعددي العوق يُعد من الحاجات التي نعتمد عليها الحاجات الأخرى كافة، وتتمثل في الحاجة إلى الغذاء الصحي المناسب الذي يساعد على القدرة على القيام بالمهام الأدائية والحركية والنفسية كافة بصورة جيدة، بالإضافة إلى الحاجة إلى النوم الذي يشكل عنصراً مهماً في إحاطة الأعضاء كافة بالنمو السليم، وأخيراً الحاجة إلى الوقاية من الحوادث سواء كانت حروقاً أو كسوراً أو جروحاً [10].

ومما لا شك فيه أن حاجات الأفراد متعددي العوق الانفعالية أمر في غاية الأهمية، إذ إن لها انعكاساً إيجابياً على هؤلاء الأفراد مما يسهم في تكيفهم النفسي والاجتماعي. وتتمثل هذه الحاجات في الحاجة إلى الاستقلالية والحرية، وتقدير الذات، والحاجة للحب والحنان، وتتحقق كل هذه الحاجات من خلال الأفراد المحيطين بهم ابتداءً من الوالدين والإخوة والأصدقاء، حيث إنهم يشكلون دوراً مهماً في إكسابهم الأمان والثقة، مما يوجد سقفاً عالياً من التقدير الإيجابي للذات لديهم، كما أن المعلمين لا ينفصون أهمية في تنمية ما تم ذكره سابقاً، وتتركز أهميتهم في تعديل سلوكياتهم والوصول بهم إلى جعلهم أفراداً أسوياء مقارنة بأقرانهم في المجتمع من حيث انفعالاتهم ومشاعرهم [11].

كما تحتل الحاجات التربوية النصيب الأكبر من اهتمام أصحاب القرار، وذلك تحقياً للقوانين التي تم تشريعها للأفراد ذوي الإعاقة بصورة عامة، والأفراد متعددي العوق بصورة

إن نجاح دمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام يعتمد على نشر ثقافة دمجهم في مدارس التعليم العام، حيث إن لهم الحق في التعليم في البيئات الأقل تقييداً مساواة بأقرانهم العاديين. ويكون ذلك من خلال توعية التلاميذ العاديين عن هذه الفئة، لكي يتعرفوا على قدراتهم وإمكاناتهم، والمشاركة معهم في الفعاليات والمهرجانات التي تزيد من فرص التفاعل، وبالتالي سهولة تقبلهم في مدارس التعليم العام، والتعامل معهم.

كذلك من المهم أن يكون هناك توعية للكادر التعليمي والإداري، وضرورة التكاتف بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، والوقوف جنباً إلى جنب فيما يخدم نجاح الدمج التربوي لهذه الفئة، والوصول بهم لأفضل سبل الدمج المجتمعي الفعال، وذلك من خلال التعرف على خصائصهم وحاجاتهم، وبالتالي تغيير النظرة السلبية نحوهم، والاعتراف بأنهم فئة فعالة ومنتجة إذا تم تقديم طرق التعليم والتدريب والتأهيل اللازمة لذلك، كما يلعب أولياء أمور التلاميذ متعددي العوق دوراً كبيراً في إمكانية دمج أبنائهم في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال المقابلات، والدورات الإرشادية، والاجتماعات الدورية بين أعضاء فريق العمل في المدرسة، مما ينمي لدى تلك الأسر القدرة على توفير أشكال الدعم كافة التي تسهم بدورها في تقوية المهارات الذاتية والمسؤولية لهؤلاء التلاميذ، وبالتالي تزيد من فرص تقبل أفراد المجتمع التربوي لهم [17].

2- إعداد معلمي التلاميذ متعددي العوق:

يُعد الكادر التعليمي من أهم العناصر الرئيسية التي يعتمد عليها نجاح أو فشل برنامج الدمج في مدارس التعليم العام، حيث كشفت دراسة المعيق [18] عن أهم المعوقات التي تعيق معلمي التلاميذ متعددي العوق تمثلت في حاجتهم إلى التدريب على استخدام البرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التعرف على صفات وخصائص التلاميذ متعددي العوق، وأخيراً حاجة هؤلاء المعلمين في التدريب إلى إدارة الصف، والوقت، والتعامل مع المشكلات السلوكية. ومن الضروري وقبل البدء بتنفيذ أي برنامج دمج في مدارس التعليم العام العمل على إعداد المعلم إعداداً مناسباً للتعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة، حيث أشارت السعيد [19] إلى أنه يتم تحقيق ذلك عن طريق أسلوبيين، أحدهما إعداد المعلم ما قبل العمل، ويتم من خلال التحاق المعلم بمجاله، والآخر عن طريق إعداد المعلم في أثناء العمل، ويتم ذلك بعد التحاق المعلم بمجاله. كما أشارت القواعد

كخدمات مساندة، وتوجد في مدارس التعليم العام، وهؤلاء هم: التلاميذ الموهوبون، وذوو صعوبات التعلم، وذوو العوق الجسدي والحركي وضعاف البصر، وأخيراً التلاميذ المضطربون سلوكياً وتواصلياً، أما الفئة الأخرى فتوجد في معاهد التربية الخاصة، أو الفصول الملحقة في مدارس التعليم العام، وهؤلاء هم: التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، وذوو العوق السمعي، وذوو اضطراب التوحد، وأخيراً التلاميذ متعددي العوق [15].

ومن خلال ملاحظة ومتابعة التجربة الواسعة للمملكة العربية السعودية في مضمير دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، نلاحظ وبوضوح تام أن الفئة الأكثر استفادة من هذا النوع من الدمج هم الأفراد ذوو الإعاقات البسيطة فقط. الأمر الذي يلفت نظرنا للفئات الأخرى، كالتلاميذ متعددي العوق، والتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والبحث عن الأسباب والمعوقات التي تحول دون دمج تلك الفئات مع أقرانهم العاديين [5].

وقد أشار الجوزين ويزلديك [16] لبعض المعوقات التي قد تعيق تعليم التلاميذ متعددي العوق في المدارس العادية، كنفص الخدمات المقدمة لهؤلاء التلاميذ، ونقص وعي العاملين بحاجاتهم، وأخيراً المعلومات الخاطئة عن المشكلات التي تواجههم. من هذا المنطلق من المفيد أن نذكر بعض المعوقات التي ربما تكون سبباً في عدم دمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام، ومنها ما يلي:

أولاً/المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية لدمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام:

يتطلب نجاح دمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد في تنمية قدراتهم العقلية والانفعالية والجسمية والاجتماعية، ويمكن إيجاز أكثر العناصر الرئيسية ارتباطاً بالبيئة التعليمية، والتي قد يؤدي عدم توافرها بصورة فعالة إلى أن تكون عائقاً حقيقياً في قدرتهم على التعلم، ومن ذلك ما يلي:

1- تقبل دمج التلاميذ متعددي العوق:

تتعدد الحاجات التي يحتاجها التلاميذ متعددي العوق، إذ إن من أبرزها الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، حيث إن رفض هذه الفئة وعدم تقبلها يزيد من تدني مستوى مفهوم الذات لديهم، والشعور بالدونية، وبالتالي عزلهم، مما يؤدي إلى انخفاض درجة قبولهم في المجتمع [10].

دراسة دوننج وهاردن [1] أن أحد معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام تمثل في عدم مناسبة طرق التدريس المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء تعديلات مناسبة على طرق التدريس لتمكين دمجهم في البيئات الطبيعية.

وتُعد العملية التعليمية عملية جوهرية في مجملها، حيث تركز على كل من التلميذ والمعلم والمحتوى التعليمي؛ لذلك فإنه من الضروري توفير أشكال الدعم كافة لهذه العناصر الأساسية لضمان وفعالية التعليم بنجاح.

وقد أشار براودر وسبونر [22] إلى أن أشكال الدعم التعليمي للتلاميذ متعددي العوق اشتملت على التالي:

- التصميم الشامل للتعليم عن طريق استخدام الوسائل المتنوعة للمشاركة، أو التعبير، أو التقديم للتلاميذ متعددي العوق، والتلاميذ العاديين على حد سواء بما يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم.

- الدعم البيئي من خلال الاستجابة للمنبهات الطبيعية وتعزيزها.
- التعليم المحدد من التلميذ عن طريق استخدام المعززات المرئية، أو السمعية، أو الدائمة.

- التدريس ضمن مجموعات صغيرة، مع مراعاة استخدام الوسائل البديلة للاستجابة.

- التعليم المجتمعي من خلال المشاركة في أنشطة المجتمع بفعالية.

- التعليم الفردي ضمن سياقات عامة في المدرسة والمجتمع.

5- توافر التقنيات التعليمية المساعدة للتلاميذ متعددي العوق:

للتقنيات التعليمية دور بالغ الأهمية في تأهيل وتدريب وتدريب التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مما يسهم ذلك في الاندماج التعليمي والاجتماعي، حيث تساعد هذه التقنيات هؤلاء التلاميذ على التكيف النفسي وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي تزيد فرص تفاعلهم في المجتمع.

وقد تم تعريف التقنيات التعليمية بأنها: "أكبر من مجرد وسيلة تعلم أو جهاز أو أداة أو أسلوب أو نظام، إذ إنها تحتوي على ذلك، وتقوم بتوظيفه داخل استراتيجية معينة لتطوير الموقف التعليمي القديم، وتحويله إلى موقف تعليمي حديث يكون للمتعلم دور أساسي فيه" [23].

إن نجاح استخدام التقنية المساعدة من قبل المعلمين بفعالية مع التلاميذ متعددي العوق سيؤثر في إمكانية دمجهم في

التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة [20] في المملكة العربية السعودية إلى شروط لمعلمي التلاميذ متعددي العوق اشتملت على:

1- حصول المعلم على درجة البكالوريوس في مسار العوق المتعدد أو الشديد، وفي حالة عدم توافر ذلك فيُكتفى بمعلم متخصص في أي من الإعاقات الموجودة لدى الفرد ذوي العوق المتعدد.

2- أن يكون المعلم حاصلاً على مؤهل تربوي جامعي، بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة مسار عوق متعدد أو شديد، وأن لا تقل مدته سنة دراسية كاملة، مع خبرة لا تقل عن سنتين في تعليم التلاميذ متعددي العوق أو الشديد.

3- توفر المنهج التعليمي للتلاميذ متعددي العوق:

إن أهم ما يحتاجه التلاميذ متعددي العوق لنجاح عملية الدمج في مدارس التعليم العام الدعم المتمثل في المناهج التعليمية من خلال تصميم مناهج خاصة تحتوي على تعديلات أساسية في كل من المضمون، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس وفقاً لما يتناسب مع إمكانيات وقدرات هؤلاء التلاميذ.

وقد أشار هارينج [21] إلى أهمية توافر اعتبارات أساسية عند تصميم مناهج التلاميذ متعددي العوق، تمثلت في ضرورة تشكيل فريق متعدد التخصصات للتعامل مع هؤلاء التلاميذ، نظراً لتفاوت قدراتهم وحاجاتهم، بحيث يصمم المنهج شاملاً لمهارات الحياة اليومية والمدرسية، والاجتماعية، والترفيهية، والمهنية، وأن تتضمن عملية التعلم اكتساب المهارات كافة، وإتقانها، وربطها بحياة التلاميذ الواقعية، وبالتالي إمكانية تعميمها في مواقف وظروف مشابهة مما يستدعي المعلمين إلى ضرورة التنوع والابتكار في استخدام الوسائل التعليمية وطرق التدريس الحديثة [4].

وقد أكدت العديد من الدراسات، كدراسة الغانم [9] ودراسة شكسيكا وآخرين [7] على وجود صعوبات تعليمية تعيق دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام، تتمثل في إعداد المناهج التعليمية بما يتوافق مع قدرات وحاجات التلاميذ متعددي العوق.

4- توافر طرق التدريس المناسبة للتلاميذ متعددي العوق:

مما لا شك فيه أن تقدم التلاميذ متعددي العوق في العملية التعليمية يعتمد مباشرة على ما يمتلكه المعلم من مهارات وكفايات في استخدام طرق تدريس ناجحة وفعالة، إذ كشفت

مدارس التعليم العام، وبالتالي الحد من عزلتهم في المراكز والمدارس الخاصة، والعمل على تهيئتهم من خلال استخدام هذه التقنيات للانتقال إلى حياة الكبار [16].

كما أن عدم تفعيل التقنية المساعدة، أو الفشل في استخدامها يجعل منها عائقاً يمنع من اندماج التلاميذ متعددي العوق في أقل البيئات تقييداً، حيث كشفت دراسة بينز [24] عن المعوقات التي قد تعيق استخدام المعلمين للتقنية المساعدة، تمثلت في الصعوبات المتعلقة بكيفية استخدام تقنية لمعلومات، ونقص المعرفة بخصائص وحاجات ذوي الإعاقة، وعدم الثقة والقدرة بكيفية التعامل مع هذه التقنية المساعدة، وأخيراً نقص الإمكانيات المادية وعدم توافرها [25].

ثانياً: المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية لدمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام:

تُعد البيئة التعليمية في مدارس التعليم العام البيئة المثلى والأنسب للتلاميذ متعددي العوق، وذلك لضمان انخراطهم اجتماعياً وأكاديمياً في ظل ظروف طبيعية تنعكس إيجابياً على الفرد والمجتمع، وقد أشارت يحيى [11] إلى أهمية تصميم وتهيئة البيئة لاستخدامات التلاميذ متعددي العوق على النحو التالي:

1. أهمية مراعاة تصميم البيئة وفقاً لمتطلبات الوصول الشامل من حيث مطابقة المقاييس بالمعايير التصميمية، والإنارة، والألوان، ومتطلبات البناء، مثل الأبواب والمرافق الصحية.
2. أهمية إجراء تعديلات على أسس التصميم والتخطيط المعماري بما يتناسب مع متطلبات وحاجات هؤلاء التلاميذ.
3. التغلب على المعوقات الفنية كافة التي قد تعيق اندماج هؤلاء التلاميذ ومواصلة تفاعلهم وتعلمهم في المجتمع، وذلك عن طريق إجراء تعديلات جوهرية في كل من التصميم المعماري، وتوزيع الفراغات والعناصر المعمارية، كالأرضيات، والجدران، والأبواب، والنوافذ، والمصاعد.

كما أشارت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة [20] إلى مستلزمات المكانية والتجهيزية للتلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام، تمثلت في الآتي:

1. أن تكون غرفة الصف للتلاميذ متعددي العوق مشابهة لغرف صف التلاميذ العاديين من حيث المساحة، مع أهمية وجود نافذة في أبواب هذه الغرف من جهة واحدة.
2. توافر البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ متعددي العوق من

حيث التكيف، والإضاءة، والتهوية.

3. توفير البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ متعددي العوق من حيث توافر الأثاث، والأجهزة، والوسائل التعويضية والتعليمية.
4. الأخذ بعين الاعتبار عدد التلاميذ متعددي العوق في الفصل الخاص، حيث لا يزيد عن خمسة تلاميذ، وفي الفصل العادي لا يزيد عن تلميذين، مع أهمية توافر معلم مساعد.
5. توافر وسائل الأمن والحماية من الأخطار في البيئة التعليمية للتلاميذ متعددي العوق.

وتُعد البيئة المحررة من العوائق للتلاميذ متعددي العوق من أهم الحقوق والمطالب التي يسعى لتحقيقها كل متخصص ومسؤول، إذ إن وجود تلك المعوقات قد يحرم هؤلاء التلاميذ من حقهم في مواصلة تعلمهم وتكيفهم النفسي والاجتماعي، وبالتالي حرمانهم من المشاركة الطبيعية في المجتمع، حيث أشارت العديد من الدراسات التربوية كدراسة كلا من الغانم [9] ودراسة سيمونس وبايليس [26] إلى وجود معوقات مرتبطة في البيئة المكانية تعيق دمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام.

ثالثاً: المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة لدمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام:

تُعد الخدمات المساندة إحدى العمليات الشاملة التي يتم من خلالها تقديم الخدمات كافة التي يحتاجها التلاميذ ذوي الإعاقة، سواء كانت خدمات صحية، أو طبية، أو نفسية، أو مهنية، أو اجتماعية من أجل ضمان أكبر قدر ممكن من الاستقلالية والاعتماد على الذات لهؤلاء التلاميذ في شتى جوانب حياتهم [27].

وعلى الرغم من التطور الذي تشهده المملكة العربية السعودية في مجال خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة إلا أن واقع تقديم الخدمات المساندة لا يصل إلى المستوى المطلوب، حيث أشار القريني [28] إلى العديد من العوائق التي تعيق تقديم الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة في الوطن العربي، تمثلت على النحو الآتي:

1. افتقار اللوائح والأنظمة الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة للمعرفة والتنظيم في تقديم الخدمات المساندة.
2. افتقار اللوائح والأنظمة الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة لنظام المحاسبة والجزاء عند القصور في تقديم الخدمات المساندة بالصورة المناسبة والفعالة.

2- المؤهل التعليمي: جاءت الغالبية العظمى من أفراد العينة من حملة شهادة البكالوريوس، وعددهم (94) بنسبة (87,0%)، ثم حملة شهادة الماجستير، وعددهم (6) بنسبة (5,6%)، ثم يليهم حملة شهادة الدبلوم، وعددهم (5) بنسبة (4,6%)، وأخيراً المؤهلات التعليمية الأخرى، وعددهم (3) بنسبة (2,8%).

3- نوع التخصص: كانت الغالبية العظمى من أفراد العينة ممن تخصصهم إعاقة فكرية، وعددهم (54) بنسبة (50,0%)، يليهم ممن تخصصهم إعاقة سمعية، وعددهم (21) بنسبة (19,4%)، ثم ذوو التخصصات الأخرى، وعددهم (20) بنسبة (18,5%)، وأخيراً ممن تخصصهم تعدد العوق، وعددهم (20) بنسبة (18,5%).

4- سنوات الخبرة: كان أكثر أفراد العينة ممن كان عدد سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وعددهم (83) وبنسبة (76,9%)، يليهم أفراد العينة ممن عدد سنوات خبرتهم (من 5 إلى 10 سنوات)، وعددهم (13) بنسبة (12,0%)، يليهم من عدد سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، وعددهم (12) بنسبة (11,1%).

5- مكان العمل: جاءت الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة يعملون في معاهد التربية الفكرية، وعددهم (70) وبنسبة (64,8%)، يليهم من يعملون في معاهد الأمل، وعددهم (25) وبنسبة (23,1%)، ويليهم أخيراً من يعملون في معاهد النور، وعددهم (13) وبنسبة (12,0%).

#### د. أدوات الدراسة

تتلخص أدوات الدراسة في إعداد استبانة أولية خاصة لمعرفة معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة. وقد تم بناء فقرات الاستبانة من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تكونت الأداة من ثلاثة أبعاد تضمنت (43) عبارة تعكس الأبعاد الرئيسة للدراسة، موزعة على النحو التالي:

البعد الأول: المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام، وتتضمن (17) عبارة.

البعد الثاني: المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام، وتتضمن (13) عبارة.

البعد الثالث: المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام، وتتضمن (13) عبارة.

خامساً: صدق أداة الدراسة

3. نقص برامج إعداد وتدريب فريق عمل الخدمات المساندة بكيفية تقديم تلك الخدمات.

4. نقص المعرفة لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة بأهمية الخدمات المساندة ودورها الفعال.

وقد كشفت دراسة كل من العتيبي والسرطاوي [6] عن أهم الخدمات التي يفتقر لها التلاميذ متعددي العوق تمثلت في كل من الخدمة الصحية المدرسية، وخدمة علاج اللغة والكلام، والخدمة النفسية، والخدمة الاجتماعية، وأخيراً خدمة العلاج الطبيعي، وخدمة العلاج الوظيفي.

#### 4. الطريقة والإجراءات

##### أ. منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي عن طريق جمع المعلومات عن مشكلة الدراسة، وقد تحقق المنهج في هذه الدراسة من خلال:

1. الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة في بناء إجراءات الدراسة.

2. تطبيق دراسة ميدانية من خلال توزيع استبانات على أفراد عينة الدراسة.

3. تحليل النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات.

##### ب. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض للعام الحالي 1437-1436هـ، والبالغ عددهم (151) معلماً ومعلمة.

##### ج. عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض، حيث بلغ إجمالي عدد المعلمين ما يقارب (80) معلم في جميع معاهد التربية الخاصة موزعين على معهد التربية الفكرية شرق وغرب الرياض ومعهد النور وأخيراً معهد الأمل شرق الرياض. كما بلغ إجمالي عدد معلمات برامج تعدد العوق ما يقارب (71) معلمة في جميع معاهد التربية الخاصة موزعين على معهد التربية الفكرية غرب وشرق الرياض ومعهد الأمل غرب وشرق الرياض ومعهد النور.

خصائص عينة الدراسة:

1- الجنس: كان هناك تقارب في أعداد أفراد عينة الدراسة بين كلٍ من الذكور والإناث، حيث كانت نسبة الذكور (52,8%)، بينما كانت أفراد عينة الدراسة من الإناث بنسبة مئوية (47,2%).



فقرة موزعة على أبعاد الدراسة، واشتمل بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية على (20) عبارة، وبعد المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة على (13) عبارة، وأخيراً بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية حيث اشتمل على (10) عبارات.

2. صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم التطبيق بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة. جداول (1) و(2) تُظهر كيفية حساب صدق الاتساق الداخلي.

1. الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لأداة الدراسة والتي عُرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل، وذلك للتعرف على آرائهم من حيث سلامة صياغة عبارات الأداة، ومدى وضوح العبارات، ومناسبتها لأهداف الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات.

بعد استيفاء أداء المحكمين تم حصر ما فيها من ملاحظات، وإجراء التعديلات المطلوبة بما يتلاءم مع مقترحات المحكمين، حيث اشتملت الأداة في صورتها النهائية على (43)

### جدول 1

معاملات ارتباط بنود أداة الدراسة بالدرجة الكلية للبعد المنتميه إليه

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	البعد
**0,7899	11	**0,2528	1	المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية
**0,8326	12	**0,3234	2	
**0,7659	13	**0,5415	3	
**0,3189	14	**0,5443	4	
**0,6381	15	**0,6246	5	
**0,4952	16	**0,2866	6	
*0,2390	17	**0,6596	7	
**0,2742	18	**0,8436	8	
**0,3314	19	**0,8415	9	
**0,5481	20	**0,8144	10	
**0,7721	8	**0,5701	1	المعوقات المرتبطة بالخدمات
**0,7714	9	**0,6841	2	المساندة
**0,7851	10	**0,7433	3	
**0,8105	11	**0,7019	4	
**0,7949	12	**0,6977	5	
**0,7504	13	**0,8042	6	
		**0,7042	7	
**0,9183	6	**0,8696	1	المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية
**0,9057	7	**0,8711	2	
**0,9206	8	**0,8795	3	
**0,8906	9	**0,9030	4	
**0,8421	10	**0,9268	5	

التعليمية)، فقد كانت دالة عند مستوى 0,05 مما يدل على صدق بنود الاستبانة.

يتضح من خلال نتائج الجدول (1) أن معاملات الارتباط عالية، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 ما عدا الفقرة رقم (17) من البعد الأول (المعوقات المرتبطة بالبيئة

جدول 2

معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية

معاملات الارتباط	البعد
**0,5097	المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية.
**0,7573	المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.
**0,7831	المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.

يلاحظ من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية أن معامل الارتباط قوي، ودالة إحصائياً عند مستوى 0,01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول 3

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	البعد
0,89	20	المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية.
0,94	13	المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.
0,97	10	المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.
0,93	43	الثبات الكلي لأداة الدراسة.

يتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات جميع أبعاد الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث انحصرت معاملات الثبات بين (0,89، 0,97)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، كما يتضح ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة، حيث بلغ (0,93)، مما يدل على قبول ثبات الاستبانة بوجه عام.

5. النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:  
للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية لدمج متعددي العوق في مدارس

جدول 4

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية لدمج متعددي العوق في

مدارس التعليم العام

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يجد التلاميذ/التلميذات العاديين صعوبة في قبول تعليم التلاميذ/التلميذات متعددي العوق معهم في مدارس التعليم العام.	24	42	26	14	3,72	0,96	6	
2	البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق يفترق لفريق متعدد التخصصات.	39	48	17	3	4,12	0,84	2	
3	الفريق متعدد التخصصات لا يهتم	36,1	44,4	15,7	2,8	0,9	3,39	1,05	10

			3,8	16,0	33,0	32,1	15,1	%	بمشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
11	0,99	3,34	3	18	38	34	13	ت	4 الفريق متعدد التخصصات لا يهتم بتوقعات أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			2,8	17,0	35,8	32,1	12,3	%	
13	1,11	3,25	5	27	24	37	13	ت	5 كفاءة المعلم ضعيفة في تطوير مناهج التعليم العام لما يخدم التلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			4,7	25,5	22,6	34,9	12,3	%	
1	0,79	4,29	1	1	13	44	49	ت	6 المناهج التعليمية في التعليم العام لا تراعي الفروق الفردية للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			0,9	0,9	12,0	40,7	45,4	%	
14	1,11	3,22	8	18	38	30	14	ت	7 توقعات الكادر التعليمي منخفضة تجاه قدرات التلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			7,4	16,7	35,2	27,8	13,0	%	
20	1,15	2,80	14	32	27	25	7	ت	8 كفاءة المعلم/المعلمة ضعيفة في استخدام أساليب تدريس تتناسب مع التلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			13,3	30,5	25,7	23,8	6,7	%	
16	1,18	2,90	14	29	27	28	9	ت	9 كفاءة المعلم/المعلمة ضعيفة في استخدام وتصميم الوسائل التعليمية للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			13,1	27,1	25,2	26,2	8,4	%	
18	1,18	2,87	14	31	26	27	9	ت	10 كفاءة المعلم/المعلمة ضعيفة في استخدام التقنية المساعدة الخاصة بالتلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			13,1	29,0	24,3	25,2	8,4	%	
19	1,23	2,83	15	34	22	24	11	ت	11 مستوى معرفة المعلم/المعلمة ضعيفة بخصائص واحتياجات التلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			14,2	32,1	20,8	22,6	10,4	%	
17	1,14	2,89	12	32	28	28	8	ت	12 كفاءة المعلم/المعلمة التدريسية في تصميم الأنشطة التعليمية للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق ضعيفة.
			11,1	29,6	25,9	25,9	7,4	%	
15	1,16	3,00	11	27	33	25	12	ت	13 كفاءة المعلم/المعلمة ضعيفة في إعداد وتصميم أساليب التقويم التي تقيس فاعلية البرنامج التعليمي للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق
			10,2	25,0	30,6	23,1	11,1	%	
5	0,93	3,88		11	20	47	29	ت	14 فرص التدريب لتطوير كفاءة المعلم/المعلمة في تعليم التلاميذ/التلميذات متعددي العوق قليلة.
				10,3	18,7	43,9	27,1	%	
12	1,11	3,32	7	18	31	36	15	ت	15 مستوى تهيئة الكادر التعليمي في تقبل التلاميذ/التلميذات متعددي العوق ضعيف.
			6,5	16,8	29,0	33,6	14,0	%	
8	1,02	3,45	2	18	33	36	17	ت	16 محدودية الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة لوضع الخطط المناسبة لتعليم التلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
			1,9	17,0	31,1	34,0	16,0	%	
9	1,15	3,43	4	25	19	39	20	ت	17 وجود التلاميذ/التلميذات متعددي العوق في الصفوف العادية يؤثر سلباً على البرنامج الدراسي.
			3,7	23,4	17,8	36,4	18,7	%	



في معاهد التربية الخاصة؟" تم استخراج المتوسط الحسابي لكل عبارة، ومن ثم ترتيب هذه العبارات بحسب البنود التي حظيت بأعلى درجة تأثير. ويوضح الجدول (5) المتوسطات لبنود بعد المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة والذي يتضمن (13) عبارة، كما يتضمن ترتيب هذه البنود وفقاً لأعلى المتوسطات تقديراً.

تدريبية لتنمية الكوادر البشرية للتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بشكل عام. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق

جدول 5

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة لدمج متعددي العوق في

مدارس التعليم العام

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	فريق البرنامج التربوي الفردي لا يحدد بدقة الخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	23	38	32	10	3	3,64	1,02	1
2	فريق البرنامج التربوي الفردي لا يتابع بدقة تقديم الخدمات المساندة المشار لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	17	35	34	19	18,1	3,48	0,97	6
3	فريق البرنامج التربوي الفردي لا يقيم مستوى الخدمات المساندة المشار لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	20	36	34	15	14,3	3,58	0,96	2
4	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة الاستشارة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	17	39	33	15	1,0	3,53	0,96	4
5	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة العلاج الطبيعي، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	25	27	24	18	11	3,35	1,30	10
6	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة العلاج الوظيفي، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	24	26	22	22	11	3,29	1,31	12
7	لا يتوافر في المدرسة خدمات صحية تلبية حاجات التلاميذ/ التلميذات متعددي العوق كوجود ممرض/ ممرضة للتعامل معهم.	27	29	22	17	11	3,42	1,31	8
8	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة العلاج النفسي، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	20	35	27	19	4	3,46	1,11	7
9	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة	26	28	28	18	2	3,57	1,11	3

			2,0	17,6	27,5	27,5	25,5	%	الدعم الاجتماعي بواسطة اختصاصي اجتماعي، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
9	1,18	3,36	8	15	34	26	21	ت	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة علاج اللغة والكلام، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
			7,7	14,4	32,7	25,0	20,2	%	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة الحماية الغذائية بواسطة اختصاصي تغذية، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
11	1,20	3,34	9	15	33	26	21	ت	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي التقنيات المساعدة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
			8,7	14,4	31,7	25,0	20,2	%	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة الحماية الغذائية بواسطة اختصاصي تغذية، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
13	1,30	3,17	11	26	24	22	22	ت	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة التنقل والحركة بواسطة وسائل نقل ملائمة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
			10,5	24,8	22,9	21,0	21,0	%	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة التنقل والحركة بواسطة وسائل نقل ملائمة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
5	1,16	3,49	5	17	30	29	25	ت	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة التنقل والحركة بواسطة وسائل نقل ملائمة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
			4,7	16,0	28,3	27,4	23,6	%	لا يوفر فريق البرنامج التربوي الفردي خدمة التنقل والحركة بواسطة وسائل نقل ملائمة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.

### 3,43

### \*المتوسط العام للبعد

بواسطة وسائل نقل ملائمة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.

6. فريق البرنامج التربوي الفردي لا يتابع بدقة تقديم الخدمات المساعدة المشار إليها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.

7. فريق البرنامج التربوي الفردي لا يوفر خدمة العلاج النفسي، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.

إن من أهم المعوقات المرتبطة بالخدمات المساعدة التي اتفق عليها معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة أن البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق لا يوفر خدمتي العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي والتقنية المساعدة، وهذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسة الغانم [9] والتي أكدت على أن أهم المعوقات المرتبطة بالخدمات المساعدة هي خدمة العلاج الطبيعي والوظيفي، وتوافر التقنية المساعدة، مما يعيق دمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام.

كذلك أكدت نتائج هذه الدراسة على أن البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق لا يوفر خدمة التنقل والحركة بواسطة وسائل نقل ملائمة، وهذه النتيجة اتفقت مع ما أشارت إليه نتائج دراسة لآخان [30] والتي أظهرت وجود

يظهر الجدول (5) وجهات نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة حول درجة موافقتهم على عبارات البعد الثاني والذي يشير إلى المعوقات المرتبطة بالخدمات المساعدة. حيث كان المتوسط العام لهذا البعد (3,43) والذي يقع عند وصف موافق.

ويمكن ترتيب العبارات ذات العلاقة ببعد المعوقات المرتبطة بالخدمات المساعدة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية كالتالي:

1. أن فريق البرنامج التربوي الفردي لا يحدد بدقة الخدمات المساعدة في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ / التلميذات متعددي العوق.
2. فريق البرنامج التربوي الفردي لا يقيم مستوى الخدمات المساعدة المشار لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
3. فريق البرنامج التربوي الفردي لا يوفر خدمة الدعم الاجتماعي بواسطة اختصاصي اجتماعي، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
4. فريق البرنامج التربوي الفردي لا يوفر خدمة الاستشارة، ولا يشير لها في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.
5. فريق البرنامج التربوي الفردي لا يوفر خدمة التنقل والحركة

معوقات مرتبطة بالخدمات المساندة تعيق دمج التلاميذ متعددي العوق في مدارس التعليم العام، تمثلت في صعوبة تنقل هؤلاء التلاميذ إلى تلك المدارس بسبب معوقات خاصة في البيئة المطلوبة لحركتهم وتنقلهم، ومعوقات خاصة بوسائل النقل نفسها، وعدم توافرها بالموصفات المناسبة لهم. في القابل اختلفت نتائج هذه الدراسة عن ما جاء في دراسة سيمونس وبابليس [26] والتي كشفت أن أهم المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة تركزت في جهل فريق العمل في مدارس التعليم العام بخصائص ومهارات التلاميذ متعددي العوق إذ أن ذلك سيجعل من الصعب تحديد الخدمات المساندة لهم وبالتالي صعوبة النظر بتطبيق سياسة دمج هؤلاء التلاميذ في مدارس

التعليم العام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص على: "ما المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية لدمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة؟" تم ترتيب العبارات التي حصلت على أعلى تقدير، وذلك من خلال استخراج المتوسط لكل عبارة، حيث اشتمل على (10) عبارات. ويوضح الجدول (6) المتوسطات لبنود بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية. كما يتضمن الجدول ترتيب هذه البنود وفقاً لأعلى المتوسطات تقديراً من وجهة نظر عينة الدراسة.

### جدول 6

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية لدمج متعددي العوق في

#### مدارس التعليم العام

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تصاميم المباني المدرسية متوافقة مع متطلبات الوصول الشامل المناسبة للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	22	16	17	25	26	2,84	1,48	7
2	تتوافر ممرات ومنحدرات تساعد التلاميذ/ التلميذات متعددي العوق على الحركة والتنقل في المدرسة.	26	11	26	24	18	3,03	1,42	3
3	مساحة الفصل المدرسي ملائمة لحركة وتنقل التلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	25	20	18	25	16	3,13	1,42	1
4	الفصل المدرسي مزود بعوازل للصوت.	15	13	17	26	32	2,54	1,42	10
5	المباني المدرسية يتوافر بها متطلبات الأمن والسلامة المناسبة للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	19	15	26	27	19	2,89	1,35	6
6	المباني المدرسية يتوافر بها صالات وغرف للأنشطة غير المنهجية (كالأعمال الفنية والتربية الرياضية) مهيأة بالتجهيزات المناسبة للتلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	21	20	19	27	20	2,95	1,41	5
7	المباني المدرسية يتوافر بها عدد كاف من الفصول الدراسية المهيأة لتلبية حاجات التلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	23	13	27	25	18	2,98	1,39	4
8	يتوافر في المباني المدرسية عيادة صحية مهيأة بكافة المستلزمات الضرورية لتلبية حاجات التلاميذ/ التلميذات متعددي العوق.	23	12	20	27	24	2,84	1,46	7
9	توفر الوحدة الصحية بالتنسيق مع المدرسة	24	13	12	30	28	2,77	1,52	9





ضرورة النظر إلى كل ما يُعد معوقاً مكانياً، والعمل على إزالته بكل الوسائل والطرق العلمية الحديثة.

جدول 7

المتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لأبعاد معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط*الحسابي	الأبعاد
2	0,61	3,40	المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية.
1	0,86	3,43	المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.
3	1,28	2,89	المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.
	0,57	3,30	الدرجة الكلية للمعوقات.

التعليم العام، تُعزى إلى (الجنس، نوع التخصص، سنوات الخبرة، مكان العمل)؟" ولإجابة على هذا السؤال فقد تم تقسيمه كما يلي:  
أولاً: الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس):

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:  
والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي ومعلمات برامج تعدد العوق في معاهد التربية الخاصة نحو معوقات دمج متعددي العوق في مدارس

جدول 8

اختبار (ت) دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام باختلاف نوع العينة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نوع العينة	البعد
غير دالة	0,093	1,70	0,61	3,50	57	ذكر	المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية
			0,59	3,30	51	أنثى	
غير دالة	0,401	0,84	0,72	3,50	57	ذكر	المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.
			1,00	3,35	50	أنثى	
غير دالة	0,685	0,41	1,19	2,84	57	ذكر	المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.
			1,38	2,94	50	أنثى	
غير دالة	0,317	1,00	0,56	3,35	57	ذكر	الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق.
			0,59	3,24	51	أنثى	

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع العينة.  
ثانياً: الفروق باختلاف نوع التخصص:

يتضح من الجدول (8) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة، المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق، مما يشير إلى عدم

جدول 9

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعددي العوق باختلاف التخصص

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
غير دالة	0,328	1,16	0,43	3	1,28	بين المجموعات	المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية.
			0,37	104	38,06	داخل المجموعات	
غير دالة	0,491	0,81	0,60	3	1,80	بين المجموعات	المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.
			0,74	103	76,25	داخل المجموعات	
غير دالة	0,110	2,06	3,28	3	9,83	بين المجموعات	المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.
			1,59	103	163,55	داخل المجموعات	
غير دالة	0,581	0,66	0,22	3	0,65	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق.
			0,33	104	34,54	داخل المجموعات	

حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع التخصص لأفراد العينة.

ثالثاً: الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

#### جدول 10

اختبار تحليل التباين الأحادي دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام باختلاف عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية.	بين المجموعات	2,38	2	1,19	3,38	0,038	دالة عند مستوى 0,05
المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.	داخل المجموعات	36,96	105	0,35			
المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.	بين المجموعات	1,66	2	0,83	1,13	0,327	غير دالة
المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.	داخل المجموعات	76,39	104	0,74			
الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق.	بين المجموعات	1,68	2	0,84	0,51	0,603	غير دالة
	داخل المجموعات	171,70	104	1,65			
	بين المجموعات	0,70	2	0,35	1,07	0,348	غير دالة
	داخل المجموعات	34,49	105	0,33			

تعزى لسنوات الخبرة نحو سياسة الدمج.

كما يتضح من الجدول (10) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0,05 في بعد (المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعدد العوق في مدارس التعليم العام في هذا البعد، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق جدول (11):

#### جدول 11

يوضح اختبار شيفيه مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام والمتعلقة بالبيئة التعليمية باختلاف عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	الفرق لصالح
أقل من 5 سنوات	3,11				
من 5-10 سنوات	3,72	*			من 5-10 سنوات
أكثر من 10 سنوات	3,40				

الخبرة (من 5-10 سنوات)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من 5-10 سنوات).

يتضح من الجدول (9) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة، المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة

يتضح من الجدول (10) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة، المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة. وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة درويش [31] والتي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات

\* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0,05. يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة عند مستوى 0,05 في بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي

رابعاً: الفروق باختلاف مكان العمل:

جدول 12

اختبار تحليل التباين الأحادي دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعدد العوق في مدارس التعليم العام باختلاف

مكان العمل

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
غير دالة	0,696	0,36	0,14	2	0,27	بين المجموعات	المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية.
			0,37	105	39,07	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى 0,01	0,011	4,67	3,22	2	6,43	بين المجموعات	المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.
			0,69	104	71,62	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى 0,01	0,005	5,49	8,28	2	16,56	بين المجموعات	المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.
			1,51	104	156,82	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى 0,05	0,021	4,03	1,26	2	2,51	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعدد العوق.
			0,31	105	32,68	داخل المجموعات	

المساندة، المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعدد العوق، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعدد العوق في مدارس التعليم العام في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف مكان عمل أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق جدول (13):

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (ف) غير دالة في بعد: (المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعدد العوق في مدارس التعليم العام في البعد المرتبط بالبيئة التعليمية تعود لاختلاف مكان عمل أفراد العينة. كما يتضح من الجدول (19) أن قيم (ف) دالة عند مستوى 0,05 فأقل في الأبعاد: (المعوقات المرتبطة بالخدمات

جدول 13

يوضح اختبار شيفيه مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات دمج متعدد العوق في مدارس التعليم العام باختلاف مكان العمل

البعد	مكان العمل	المتوسط الحسابي	معهد التربية الفكرية	معهد الأمل	معهد النور	الفرق لصالح
المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة.	معهد التربية الفكرية	3,52	*			معهد التربية الفكرية
	معهد الأمل	3,54		*		معهد الأمل
	معهد النور	2,77			*	معهد التربية الفكرية
المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية.	معهد التربية الفكرية	2,93	*			معهد التربية الفكرية
	معهد الأمل	3,29		*		معهد الأمل
	معهد النور	1,91			*	معهد التربية الفكرية
الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعدد العوق.	معهد التربية الفكرية	3,34	*			معهد التربية الفكرية
	معهد الأمل	3,38		*		معهد الأمل
	معهد النور	2,89			*	معهد التربية الفكرية

أفراد العينة الذين يعملون في (معهد التربية الفكرية)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يعملون في (معهد التربية الفكرية).  
2. توجد فروق دالة في بعد المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة بين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد النور)، وبين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد الأمل)، وذلك لصالح أفراد

\* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0,05  
يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة عند مستوى 0,05 على النحو التالي:  
1. توجد فروق دالة في بعد المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة بين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد النور)، وبين

5. تفعيل دور فريق متعدد التخصصات لتحديد الخدمات المساندة للتلاميذ/التلميذات متعددي العوق، ومتابعة مدى التقدم في ذلك.
6. مراعاة توفير التقنيات المساعدة في مدارس التعليم العام لتسهيل إمكانية دمج التلاميذ/التلميذات متعددي العوق، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها.
7. إعادة النظر في تصاميم المباني المدرسية في مدارس التعليم العام وفقاً لمتطلبات الوصول الشامل.

### المراجع

#### أ. المراجع العربية

- [2] سيسالم، كمال سالم (2006). الدمج في مدارس التعليم العام وصفوفه. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر.
- [3] العتيبي، بندر ناصر (2004). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس الإعاقات المتوسطة والشديدة - دراسة مستقبليه - دراسة نظرية، مركز بحوث كلية التربية، الرياض.
- [4] العتيبي، بندر ناصر (2002). الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة: ماهيته ومناهجه وفعاليتها. دراسة قدمت للمؤتمر القومي الثامن لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: جمهورية مصر العربية.
- [5] العتيبي، بندر ناصر (2014). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة - ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع للإعاقة والتأهيل، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- [6] العتيبي، بندر، والسرطاوي، زيدان (2009). الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددي العوق وأسرههم ومدى توافرههم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. مجلة العلوم التربوية والإسلامية، عدد 1/24.
- [8] وزارة التعليم (2015). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الأمانة العامة للتربية الخاصة. الرياض: السعودية.
- [9] الغانم، عادل عبد الله (2011). معوقات دمج تلاميذ متعددي الإعاقة بمدارس التعليم العام. مجلة الفرات، سلسلة العلوم الأساسية، جامعة دمشق: سوريا.

- العينة الذين يعملون في (معهد الأمل).
3. توجد فروق دالة في بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية بين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد النور)، وبين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد التربية الفكرية)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يعملون في (معهد التربية الفكرية).
4. توجد فروق دالة في بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية بين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد النور)، وبين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد الأمل)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يعملون في (معهد الأمل).
5. توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام بين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد النور)، وبين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد التربية الفكرية)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يعملون في (معهد التربية الفكرية).
6. توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمعوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام بين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد النور)، وبين أفراد العينة الذين يعملون في (معهد الأمل)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يعملون في (معهد الأمل).

#### 6. التوصيات

- في ضوء المعطيات والنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة فإنه يمكن الخروج بعدد من التوصيات منها:
1. عقد ورش عمل تعليمية وتدريبية لمعلمي التعليم الخاص في مدارس التعليم العام فيما يخص كيفية التعامل مع التلاميذ/التلميذات متعددي العوق، وطرق تدريسهم، وإعداد المناهج وتطويرها، وتفعيل دور التقنيات الحديثة واستخدامها.
  2. تفعيل دور أولياء أمور التلاميذ/التلميذات متعددي العوق ضمن فريق متعدد التخصصات، والوقوف على مواطن القوة والضعف، والعمل عليها لتطويرها.
  3. تفعيل وتطبيق كل ما جاءت به القواعد التنظيمية فيما يتعلق بالدمج، وعدم استثناء أي فئة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة عن غيرها في مدارس التعليم العام، وخصوصاً التلاميذ/التلميذات متعددي العوق.
  4. استحداث قسم بإدارة التربية الخاصة يعنى بالمناهج التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بوجه عام، وللتلاميذ متعددي العوق بوجه خاص.

القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

[25] الخشرمي، سحر أحمد (2012). توظيف التقنية المساعدة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي. ورقة مقدمة لمؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، عمان، الأردن.

[27] شبيطة، مها وعويد، محمد (2012). واقع الخدمات المساندة من وجهة نظر المعاقين وأولياء أمورهم. ورقة مقدمة لمؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، عمان، الأردن.

[28] القريني، تركي (2012). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي. ورقة مقدمة لمؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، عمان، الأردن.

[29] الربعاني، أحمد، والغافري، محمد (2009). صعوبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة التربية، جامعة عين شمس، 33 (1).

[31] درويش، فايزة (2006). اتجاهات المعلمين نحو دمج متعددي الإعاقات في المدارس العادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

#### ب. المراجع الاجنبية

[1] June, E. Downing, Kathryn, D. Peckham-Hardin. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students With Moderate to Sever Disabilities.vol.32,No(1),16-30.

[7] Schischka, J. Rawlinson, C., Hamilton, R. (2012). Factors affecting the transition to school for young children with disabilities. Australasian Journal of Early children,37(4),15-23.

[12] Turner, D., Bldwin, Liegh, Kleinert. Harold I., Kearns, F. (2000).The relation of state wide alternate assessment for students with severe disabilityestooother measures of

[10] القمش، مصطفى نوري (2011). الإعاقات المتعددة. عمان: دار المسيرة للنشر.

[11] يحيى، خوله أحمد (2013). مقدمة في الإعاقات الشديدة والمتعددة. عمان: دار الفكر.

[15] الموسى، ناصر علي (2008). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. دبي: دار القلم للنشر.

[16] الجوزين، بوب ويزلدك، جيم. (2013). تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات الصحية والجسمية والمتعددة. (ترجمة بندر العتيبي). الرياض: دار الناشر الدولي للنشر. (العمل الأصلي نشر عام 2006).

[17] محمد، عادل عبد الله (2012م). آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الاعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع، بحث منشور. سلطنة عمان: مسقط: الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة.

[18] المعقل، إبراهيم (2012). واقع الاحتياجات التدريبية ومعيقاتها من وجهة نظر معلمي تلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بمعاهد التربية الخاصة. ورقة مقدمة لمؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، عمان، الأردن.

[19] السعيد، هلا (2011). الدمج بين جدية التطبيق والواقع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

[20] وزارة التعليم (2002). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الأمانة العامة للتربية الخاصة: الرياض.

[22] براودر، ديان وسبونر، فريد. (2013). تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. (ترجمة بندر العتيبي، عبد الرقيب البحيري). الرياض: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر عام 2011).

[23] العصيمي، عبد العزيز محمد (2015). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمو ذوي صعوبات التعلم في منطقة

- Cipani & F. Spooner (Eds). Curriculum and instructional approaches for persons with severe disabilities (pp. 289-321). Boston, MA: Allyn & bacon.
- [24] Banes, David (2012). Personalized Technology for All: An inclusive approach, The Gulf Association 12th Multaga, Oman.
- [26] Simmons, B.& Bayliss, P. (2007). The role of special school for children with profound and multiple learning difficulties; is Segregation always best. British Journal of Special Education. Vol.34.No(1).
- [30] Lakan, R. (2013).Inclusion of children with Intellectual and Multiple instructional effectiveness. Summer, Journal of special education.
- [13] Turner, N. & Frederickson. (2003).Utilizing the classroom peer group to address children's social need; an evaluation of the circle of friends intervention approach. Winter. Journal of special education
- [14] Copley, J. & Ziviani, J. (2000).Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. Occupational therapy international,11(4).229-243.
- [21] Haring, T. & Ryndak, D. (1994). Strategies and instructional procedures to promote social interaction and relationships. In E.

# BARRIERS OF INCLUDING STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AT SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

**Bandar N. Al-Otaibi**

**Hind F. Alshalawe**

**King Saud University**

***ABSTRACT:** This study aimed to Identify Barriers of including students with multiple disabilities in general education schools from the perspective of teachers at special education institutes in Riyadh. To achieve the objectives of the study, a questionnaire prepared were applied on (108) of male and female teachers who work in multiple disabilities programs at special education institutes. Participants were divided as 57 male teachers and 51 female teachers. Findings of the study revealed that related services dimension which came in the first rank followed by barriers related to the educational environment than the one related to the work place. There were no statistical significant differences in regard to domains related to educational environment, services, and place that are due to differences in type of sample and specialization of participants. In addition, there were no statistical significant differences in regard to domains of related services and place that are due to years of experience of participants. Also there were significant differences in regard to in the domains related to educational environment that are due to difference in years of experience.*

***KEYWORDS** (Barriers, Inclusion, Multiple disabilities, Intellectual disabilities institutions)*