المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد العاشر، العدد الثاني، 417:405
تشرين الأول (2021)

بحث رقم 8

معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلمّي التربية الخاصة

ساره مبارك جمعه مبارك

دكتوراه في التربية الخاصة- وزارة التربية والتعليم- دولة الكويت

mubaraksara3mjm@gmail.com

استلام البحث: 2021/4/4 مراجعة البحث: 2021/5/9 قبول البحث: 2021/6/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.2.8

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلمّي التربية الخاصة

ساره مبارك جمعه مبارك
دكتوراه في التربية الخاصة- وزارة التربية والتعليم- دولة الكويت
mubaraksara3mjm@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.2.8 **قبول البحث:** 2021/6/17 **مراجعة البحث:** 2021/5/9 **استلام البحث:** 2021/4/4

الملخص:

هدفت الدراسةُ التعرفِ على المعوقات التي تواجه دمج االأطفال ذوي الإعاقة في مدارسِ التعليم العام بدولة الكويت من وجهةِ نظرِ معلمّي التربيةِ الخاصةِ؛ والفروقُ بينهما وفقاً لمتغيري جنس المعلمِ وخبرتهِ التدريسيّة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونتْ العينة من (180) معلماً ومعلمةً وتمّ استخدامُ استبانةٍ من (إعداد الباحثةِ)، ومكونة من 16 فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها. وأشارتْ النتائجُ النتائجُ أن النسبة العامة لمعوقات دمج االأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بلغت (68.6%)، وبمتوسط حسابي (3.34) وقد كان من أبرز تلك المعوقات غيابَ تفعيلِ التشريعاتِ وتعديلِ الأنظمةِ والقوانين التي تُلزم المدارسَ العامةَ على تطبيقِ الدمجِ، وبوزن نسبي (87.8%)، وبمستوى معوقات مرتفعٍ، تلاهُ معوق صرامةَ أساليبِ التقييمِ المتبع، بوزن نسبي (83.6%)، وحصل معوق عدم مرونة المناهج على وزن نسبي (79.6%)، ومن المعوقات التس حصلت على وزن نسبي منخفض، معوق عدم وجودِ جهةٍ مرجعيةٍ لإدارةُ الدمج إذ حصل على وزن نسبي (49.4%) تلاه معوق أجواءَ السياساتِ المحليةِ غير داعمةٍ للدمج، وبوزن نسبي (48.2%) وجاء في الرتبة الأخيرة معوق عدم وجود حوافز ماديةٍ للمدارسِ التي تطبقه، وحصل على وزن نسبي (46.4%). وأظهرتْ النتائجُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتَ دلالةً إحصائيةٍ للمعوقاتِ تعزى لمتغيرِ جنس المعلمِ وجاءت الفروقُ لصالحِ الإناث، ووجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ احصائيةٍ وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة التدريسية (5 إلى 10 سنوات) (الاكثر من 15 سنة).

الكلمات المفتاحية: الإعاقة العقلية؛ دمج؛ الكويت؛ معلمي التربية الخاصة.

1. المقدمة:

لقدْ حظيَ ميدانُ التعليم الدامج بإهتمامٍ بالغاً في المجتمعات الإنسانيّة، بإعتبارهِ مشروعٌ وطني معقدٍ يتطلّبُ معلمين عاميّن ومربيّن خاصين، وقادةٍ، وغيرهم منْ الموظفين المهنيين لكسرِ الأنظمةِ والمعتقداتِ والإتفاقياتِ السابقة التي تبرر العزلَ والفصلَ بل وتدعمهُ، بإستحداث مجتمعاتٍ مدرسية تنعم بالتنوع البشريّ بممارساتِ انسانيّة مبنية على أسسٍ علميّةٍ تعززها قاعدةٌ معرفيةٌ مناسبة، تمدّها بالبحوثِ والممارساتِ التي تسهمُ في التطويرِ على جميع الأصعدة. وفي حقيقة الأمر هي السعي إلى إيصال االأطفال ذوي الإعاقة إلى بيئةٍ أقرب لبيئتهم اليوميّة وأقل تقييداً بتداعيات الدمج المجتمعيّ الكامل التي لها الأثرُ الواضحُ على حياتهم بالكامل، أملاً في تحقيقِ المشاركةِ الاجتماعيةِ لهم.

ومع ما أثارهُ مفهوم " الدمج" من نقاشٍ سعى إلى إزالة التميز بين التعليم العام والتعليم الخاص؛ بتحقيقِ تعليمٍ يتناسب مع الجميع بغضِ النظرِ عن وجودِ الإعاقة بتباين مستواها وأسوةً بغيرِ ذي الإعاقةِ بالإنتقالِ من التعليم الخاص إلى التعليم العام في مقاعدَ دراسيةٍ في المدارسِ المحلية، الأمر الذي يستدعي غربة للنظام التعليمي السائِد بإعادة تنظيمهِ بما يكفلُ وصولُ ذوي الإعاقة للإندماجِ الكاملِ من تهيئةٍ للمرافق والصفوفِ وموائمة المناهج ترسيخاً للعدالةِ الاجتماعيةِ. (Konza, 2008)

لذلك، يجبُ الوقوفُ على المعوقاتِ التي تحولُ دونَ دمج االأطفال ذوي الإعاقة في مدارسِ التعليم العام في دولةِ الكويت كما يراها معلميّ التربيةِ الخاصةِ؛ فذلك يمهّد لتقديم الإقتراحاتِ المناسبةِ لهم لنصلُ للحظةِ التي نرى بها هذه الفئةِ بين طلابنا وفي كل مدارسنا قاطبة بل في سياقاتِ المجتمع كُلها لنراهم وقد تجاوزوا التحديات والعقبات التي تسلهم ذلك الحق بأن يكونوا أفراداً منتيجينَ وفاعلينَ في مجتمعاتنا.

وبمتابعة الحديث حولَ تاريخ دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التربية العام، فعلى مدى الثلاثة عقود الماضية شهدت سياسات الولايات المتحدة بشأن تدريس الطلبة الذين يعتبروا مؤهلين للحصول على خدمات التعليم الخاص العديد من التغييرات، وقد أصبحت هذه السياسات تسير نحو الشمول بنحو متزايد، فقد بدأ المجتمع في قبول الأفراد ذوي الإعاقة بشكل أكبر وهذا الأمر جعل المدارس تبدأ في تغيير ممارساتها لتعكس هذه القيم الجديدة، فحدوث هذه التغييرات يتطلب تحولاً في تفكير المدراء والمعلمين والطلاب وصناع السياسات، وعلى وجه التحديد تلك الجوانب التي تتعلق بتوفير الخدمات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة، حيث يتطلب القانون أن يتم تعليم جميع الطلبة في بيئة أقل تقييداً إلى الحد الأقصى والمدى المناسب اعتماداً على القدرة على نجاح تنفيذ حاجات الطالب الفردية في البرنامج التعلمي المقدم له، ونتيجة لذلك، أصبح أكثر الطلبة الذين يتلقون خدمات التعليم الخاص يتلقون التعليم في الفصول الدراسية في التعليم العام، وهذا يتطلب أن يكون جميع المعلمين على استعداد أفضل للتدريس ويتطلب استعداداً كاملاً من الطلبة من ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة أيضاً. (Dawson & Scott, 2013)

وعند الإشارة للموضوعات التي يتضمنها تعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية في الفصول العامة، فلن يكون من الممكن وضع منهاج بديل لكل الموضوعات المختلفة وبكل مستوياتها وفقاً للمستويات المختلفة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية والذين يشكلون مجموعة غير متجانسة من حيث الحاجات التعليمية ومستوى القدرات، نظراً لذلك فإنه عند التخطيط لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية ضمن المدارس العامة، ينبغي القيام بذلك في دقة وحذر، بحيث يتحقيق التوازن في تلبية احتياجاتهم إضافة إلى حاجات زملائهم الآخرين داخل نفس الغرفة الصفية، ويعتمد نجاح ذلك إلى حد كبير على توافر الخبرة للمعلمين، وقدرتهم على التنسيق وتقاسم المسؤوليات. (Djk & Balakrishanan, 2012)

وفي دراسة قام بها براون ونويك (Brown & Nowicki,2013)، عرضت بعض الاستراتيجيات القائمة على الأدلة لتعزيز دمج الطلبة من ذوي الاعاقات العقلية والتي تتضمن تكييف المنهاج، تحليل المهام والأهداف الكبيرة إلى أهداف أصغر متسلسلة، الاستفادة من الوسائل البصرية لتوضيح المفاهيم والأفكار، كما أكدت الدراسة على أن العديد من هذه الاستراتيجيات مستخدمة عموماً بشكل عالمي ومتفق عليها لأنها ذات أثر في تعزز التعليم الجامع في المدارس العامة، كما أكدت الدراسة على أن البيئات الدامجة لذوي الإعاقات العقلية يجب أن تتصف بالمرونة لتستوعب الفروق الفردية والحاجات المختلفة للطلبة.

وأشار دي جي و بالاكريشنان (Djk & Balakrishanan,2012)، أنه بناءاً على أهداف المنهاج المطروحة، ستُلبى احتياجات الطلاب ذوي الاعاقات العقلية، ومن هنا من الواجب معرفة ان هؤلاء الطلبة ليس بالضرورة أن يتابعوا التعليم ليصلوا إلى التعليم العالي، لذلك فإن المناهج الموصى بها لهم يجب أن يراعي تزويدهم بتعليم يؤهلهم لحياة مستقلة قدر المستطاع في مجتمع قد لا يكون داعماً لاحتياجاتهم دائماً، وعليه فإنه ينبغي أن تكون الأهداف الفرعية التي تؤدي لتحقيق الهدف المنشود لهم يشتمل على الحماية والعناية من البيئة المحيطة بهم، القدرة على توصيل احتياجاتهم وآرائهم للغير، والوعي بأنهم جزء من مجتمع كبير، والقدرة على تميز ما هو ملائم للتصرف بالمجتمع، والحاجة الاساسية للعناية بالذات.

كما ويعد (التنويع)، أحد الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية والذي يشير لتدريس المحتوى التعليمي بطريقة مختلفة تبعاً للاختلافات الموجودة بين المتعلمين، وتؤكد هذه الاستراتيجية على الاعتراف بالاختلاف بين الطلبة في مختلف النواحي، وهذا الاختلاف يحتم على المعلم التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها بما يراعي تلك الاختلافات، كما ويجب الإشارة أن التنويع يمكن تطبيقه وفق تنويع الاستراتيجيات التي تتضمن (تنويع مدخل التدريس، تنويع محتوى المنهج، تنويع في طرق التقييم، التنويع في تنظيم حجرة الصف، تجميع الطلبة وتقسيمهم ضمن مجموعات، طريقة تفاعل المعلمين مع الطلبة. (عامر، 2011)

كما إن إحدى الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي تشجع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية للوصول الى المنهاج هي التعليم التعاوني، والذي يشير الى التعليم من من خلال مجموعة من الطلبة جنباً الى جنب بوجود مستويات مختلفة من الطلبة ضمن المجموعة الواحدة (AL-quraini & Gut, 2012).

وقد أشارت دراسة عامر (2011) الى أن العالم العربي يواجه تحديات مختلفة تتمحور حول عدم امتلاكه القوة الكافية لتحقيق التعليم للجميع، وهذا التحدي يتزايد جزئياً مع خروجه عن مضمون الدمج الشامل، فاتجاهات البرامج ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة التي تقدم للمعلمين تفتقر لمهارات العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج.

أما على الصعيد المحلي يعد مفهوم الدمج حديث نسبياً بالمنطقة العربية والخليجية إذ أن التعليم الدامج يمارس ضمن نطاق المدارس الدولية التابعة للقطاع الخاص في حين قد غيبت وكما يبدوا عن المدارس الحكومة العامة في الخليج مع بروز بعض الدوال الخليجية بتحقيقها نجاحات مرموقة في التعليم الدامج كدولة قطر والبحرين، أما البلدان العربية الأخرى كمصر ولبنان فمازالت تخطوا خطواتها الأولى نحو أنظمة تعليمية تحوي الجميع لتظهر تكل الخطوات بصور تجارب منفصلة. (Weber, 2012).

معوقات دمج الأفراد ذوي الإعاقات العقلية:

هناك مجموعة من المشكلات التي تظهر في كثير من الأحيان في عملية دمج ذوي الاعاقات العقلية، حيث أن من الصعب تلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب ذو إعاقة عقلية في مدرسة عامة، خاصة مع الطلبة ذوي الإعاقة الشديدة، إضافة إلى صعوبة التكيف مع البيئة المدرسية السائدة والصعوبات الكبيرة في الحصول على التعليم الذي يحتاجون إليه. (Djk & Balakrishnan, 2012)

إن تأثير الدمج على الإنجازات التعليمية للطلاب ذوي الاعاقات العقلية، ما زال إلى حد قريب قيد البحث، فهناك رأي أنه على الرغم من أنهم قد يستفيدون اجتماعياً من الدمج، فإنهم قد يتعرضون لخطر تقديم التعليم الأكاديمي غير متميز وفعال، فقد تصبح الحاجة إلى تعليم عالي الجودة أمر هام في مواكبة ركوب عجلات التعليم الشامل السريعة، حيث يشير الأدب التربوي أن نسبة قليلة من الطلبة ذوي الإعاقات العقلية موجودة فعلياً في فصول التعليم العام، رغم أن هناك افتراض كامل وراء دمجهم في التعليم العام وفق القوانين، يُعزى سبب ذلك إلى افتقارهم إلى المهارات الاجتماعية مع الآخرين، وضعف قدراتهم المتعلقة بالسلوك التكيفي .(Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris , 2012)

وفي هذا السياق، ووفقاً للمركز الوطني لإحصاءات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 2011، فأن ما نسبته حوالي (76.3٪) من الطلاب ذوي الإعاقة يتلقون شكلاً من أشكال التعليم في الفصول الدراسية للتعليم العام، ومع ارتفاع تلك النسبة فإن الطلاب من ذوي الإعاقات النمائية ومنها الإعاقة العقلية يعتبروا أقل احتمالا لتلقيهم تعليمهم في بيئات ذات دمج شامل تماماً.(Dawson & Scott, 2013).

إذ أن دمج ذوي الإعاقات العقلية ينطوي على العديد من العوائق من أبرزها تلك التي تتعلق بما يتطلبه الدمج الشامل من كوادر مؤهلة ومدربة قادرة على تعليم الطلبة ورصد أهدافهم التعليمية ومستويات التقدم التي يحرزونها وغيرها من المهارات، إضافة إلى الصعوبات المتعلقة بضرورة تعليم الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المهارات اليومية والمساعدة الذاتية، وهذا ليس بالسهل على المعلمين القيام به داخل الفصل العادي، لما يتطلبه عملهم من تركيز داخل الفصل على التعليم الاكاديمي حيث قلة الوقت المتاح لمثل تلك المهارات الجانبية التي يحتاجها الطلبة، كما ويتطلب الدمج وقت كبير وإضافياً حتى يحقق الطلبة ذوي الإعاقة الأهداف التعليمية المتوقعة منهم مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس الفصل، كما ويتطلب الدمج دعم اصحاب القرار والسياسات في الدول التي تتبنى الدمج وتعتبره مطلباً أساسياً لأفرادها، حيث أنه يحتاج إلى سياسات وتشريعات تؤكد قيامه ومتابعة تطبيقه على أرض الواقع، لإضافة إلى ما يحتاجه من تمويل مادي ومصادر تمويل وميزانية مستمرة (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012) ،

وعلى الرغم من البحوث التي تشير إلى الآثار الإيجابية للدمج، والسياسة الاتحادية والتشريعية في معظم دول العالم والتي تعزز فكرة الوصول إليها مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقات العقلية، إلا أنه لا يزال هناك جدل في الفكرة المحيطة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية في الفصول الدراسية العامة، فقد وجد الباحثون أن المعلمين لا يعتقدون أن تدريس الطلاب ذوي الإعاقات العقلية هي مسؤوليتهم، كما يشعرون بأنهم غير مستعدين لتدريسهم فهم يشعرون أنهم ليسوا طلابهم وبالتالي فإنهم لا يتحملون مسؤوليتهم ومسؤولية تعليمهم. (Dawson & Scott, 2013)

كما يمثل القبول الاجتماعي معيقاً بارزاً لدى تلك الفئة، حيث يشكل تحدٍ كبير لدمجهم بشكل ميسر، فهم عرضة أكثر من غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى للاستبعاد الاجتماعي والمواقف السلبية والتحيز المسبق ضدهم، حيث أن عدم الاهتمام المجتمعي وقلة الوعي، والأحكام المسبقة عن دمجهم تعد عقبة أمام تنفيذ الدمج لهم وأخذ فرصتهم الحقيقة فيه. (Djk & Balakrishnan, 2012)

وقد كشفت دراسة ديليك ترامونتانو وكيت (Deluce, Tramontano & Kett, 2014) عن معوقات الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المرحلةِ الابتدائيةِ في زمبابوي والوقوف على الأسباب التي تدفعُ االأطفالَ ذوي الإعاقةِ إلى التسرب من المدارس الدامجة، وقد تكونت عينةُ الدراسة من (183) معلماً و(186) من مقدمي الرعاية وأباء االأطفال ذوي الإعاقة، وأظهرت النتائجُ أنّ هناك جملة من المعوقات التي حالت دون استمرار مشروع الدمج الشامل لتقتصر على ثلاث سنوات فقط، إذ أوضح المعلمون أنّ نقصَ التدريبِ المقدمِ للمعلمين واللازم لتطوير المهارات للتعاملِ مع االأطفال ذوي الإعاقة وغياب المعلم المساعد في الصف الدراسيَّ، وعدم توفر التكنولوجيا المساعدة علاوةً على ضعف الموارد المالية حال دون نجاح الأمر. ومن جهةٍ أخرى أبدى مقدمو الرعاية والآباء من أفراد العينة بأنّ التكاليف المالية وعدم توفر وسائل النقل أحد المعوقات الدافعة للتسرب من المدارس الدامجة. واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الآراء المقدمة تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة حسنين (2015) التي هدفت الى الكشف عن معوقات تحقيق أهداف دمجِ التلاميذِ ذوي الإعاقةِ العقليةِ في المدارسِ العاديةِ من وجهةِ نظر معلميهم في مدينة الرياضِ وفي ضوء بعض المتغيرات: (جنس المعلم، المرحلة التدريسية)، مستخدمة استبانة من إعداد الباحثةَ طور لتحقيق هذه الغاية وطُبق على (110) معلماً بواقع (70 معلماً، و40 معلمة). واشارت نتائجها الى ان: المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية في المرتبة الأولى تلتها المعوقات الي ترتبط بالفرد ذي الإعاقة العقلية وأسرته، لتأتي في المرتبة الأخيرة المعوقات المجتمعية، وأظهرت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات "المعوقات المرتبط بالإدارة المدرسية" والمعوقات المرتبطة بالمجتمع" تعزى لجنس المعلم ولصالح المعلمات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة التدريسية للمعلم.

وقامت الرفاعي (2018) بدراسةٍ هدفت إلى تحديد معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الدامجة الواقعة في مدينة دمشق وذلك من وجهة نظر معليمهم، وشملت الدراسة (80) معلماً وتمّ استخدام مقياس (اعداد الباحثة) شمل على (79) فقرة لجمع البيانات. وكشفت النتائج أن معوقات المناهج الدراسية والمقررات أتت أولاً، يليها في المرتبة الثانية للمعوقات المرتبطة بالتلاميذ، وفي المرتبة الثالثة تأتي المعوقات المرتبطة بطرائق التدريس والتقنيات

التعليمية والبيئة الصفية، ومن ثم المعوقات المتعلقة بمعلم الصف وبعدها المعوقات المتعلقة بالمجتمع، لتأتي بالمرتبة السادسة المعوقات المرتبطة بالتشخيص ثم تلك المعوقات التي تتعلق بأولياء أمور التلاميذ لتحتل المعوقات التي تتعلق بغرف المصادر في تلك المدارس المرتبة الأخيرة. مما يؤكد على رصد تلك المعوقات المرتبطة بالمناهج وواتجاهات مقدميها من معلمين وطرائق التدريس المتعبة لتعليم التلاميذ وتوفير التشخيص الملائم لتقديم الحلول المناسبة.

وقام أبو خيران وآخرون (2019) في محافظة بيت لحم بدراسةٍ هدفتْ إلى الكشف عن التحديات التي تعيقُ دمج االأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف العاديةِ، من وجهة نظر المعلمين، وفق متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، ونوع اعاقة التلاميذ وغيرها من المتغيرات، وتكوّنت عينة الدراسة من (340) معلماً ومعلمة للصفوف العامة الدامجة لذوي الإعاقة، واستخدم الباحثون استبانة تم تطويرها لتحقيق غايات الدراسة مستخدمين منهجاً وصفياً لتأتي النتائج موضحة الصعوبات التي تعلقت بالطلبة ذوي الإعاقة والمعلمين وأولياء الأمور والإدارة المدرسية، وبيئة العمل المدرسية، ومناهجها، إضافة إلى الإدارة الصفية والأنشطة الصفية والأساليب التعليمية والاتجاهات السائدة. مناديةً بضرورة دعم الدمج عبر تذييل الصعوبات التي تواجههُ بتقديم تدريب للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها، وتحقيق الشراكة بين القطاعات المختلفة محلياً من جهة وبين معلمي التربية الخاصة والعامة من جهة أخرى ضماناً لتحقيق الغايات المرجوة.

وسعياً الى تعرف الصعوبات التي تواجة الهيئة التعليمية والإدارية في المدارس الدامجة في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومدراء المدارس، والطاقم الاداري، ومعلمات التربية الخاصة قام الاصقه (2019) بدراسةٍ تقيسُ الصعوبات المتعلقة بالمعلمات والصعوبات المتعلمة بالطالبات، والصعوبات المتعلقة بالمباني المدرسية والصعوبات المتعلقة بالمجتمع المدرسي، إضافةً إلى المقترحات التي تسهم في الحد من تلك الصعوبات التي تعيق دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية. وتكونت العينة من (60) فرد، منهم (3) مشرفين تربويين و(3) مدراس و(11) من الطاقم الاداري و(43) معلمة تربية خاصة. وأشارت النتائج إلى وجود العديد من الصعوبات التي تتمثل بصعوبات متعلقة بالمتعلمات، كقلةِ عددهنّ في المدارس العادية، واتجاهات الطالبات السلبية نحو ذوي الإعاقة، وعدم تهيئة المباني المدرسية وعدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لذوي الإعاقة.

وفي المقابل أجرى مزيان ونبيل وفاتح (2019) دراسةً هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الدمج الأكاديمي لذوي الإعاقة، وأكثر فئات الإعاقة تعرضاً لها؛ مستخدمين منهجًا وصفيًا تحليلاً على عينة تكونت من (80) اداريا ومعلماً لذوي الإعاقة في ولاية بويرة بالجزائر. وقد أشارت النتائج إلى وجود صعوبات تتعلق في البيئة المدرسية، وعدم ملائمة المناهج التدريسية وتطبيقها والوسائل المادية المتاحة للطلبة ذوي الإعاقة، علاوةً على قلة أدوات التقييم لذوي الإعاقة التي تعيق عملية تقديم الاختبارات التحصيلية لهم، وبناءً على ذلك أوصى الباحثون إلى أهمية سنَّ القوانين والتشريعات الداعمة للدمج والعمل على تهيئة كلٍ من العاملين مع ذوي الإعاقة والأطفال من غير ذوي الإعاقة، ونوه الباحثون إلى ضرورة التدرج في تطبيق الدمج التعليمي بدءاً من مرحلة رياض االأطفال وصولاً إلى المراحل التعليمية العليا.

وللتعرف على مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل في فلسطين من وجهة نظر معلمهم في المدارس العامة؛ أُجريت دراسة على عينة قوامها (100) معلماً ومعلمة بواقع (48) معلمة و(52) معلم، وتمّ استخدام استبانة، طبقت على عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة اتت بمستوى عال وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الصعوبات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية، في حين اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الصعوبات ذاتها وفقاً للمرحلة الدراسية لتأتي لصالح معلمي المرحلة الأساسية؛ مما يجعل الصعوبات اكثر شدة في تلك المرحلة، وأوصت بالأخذ بدعم التعليم الدامج عبر اجراءات تؤخذ على صعيد الدولة بتوفير كافة التسهيلات المادية والمعنوية والتأهيلية اللازمة. (مصري وعجوة، 2020)

وبمراجعة الأدب المرتبط بموضوع الدراسة التي حظيت بإهتمام العديد من الباحثين في الدمج والمطالبين بتحقيقه، إذ لوحظ تشابه الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات في أهدافها؛ فهي تهدف كسابقاتها إلى البحث في تحديد المعوقات التي تحول دون دمج تعليمي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة. في حين تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث مكان الدراسة وبعض متغيراتها. وقد تم الاستناد على تلك الدراسات في عرض النتائج ومناقشتها.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

الإعاقةُ العقليةُ إحدى الإعاقاتِ التي عُرفت على مرِ العصورِ بتاريخها الطويل المكتّظ بأحداثٍ وقراراتٍ مجتمعيةِ وقوانين دوليّة وتغييرٍ في المسمياَّت، وممارساتِ، واتجاهاتِ عديدةٍ، تناولتْ ما بين الرفض إلى التقبل؛ وتراوحت بين انتهاكٍ للحقوق واهمال تارةً وإلى توعيةٍ ورعايةٍ تارةً أخرى، وصولاً بذلك إلى الوقتِ الذي أصبح به التعليمُ والتربية أحدَ حقوقهم الأساسية. وأفادَ هاريس Harris (2016) بأن نسبةُ الإعاقةِ العقليةِ تتراوح بين (1٪ و 3٪) ، على مستوى العالمِ بمعدلٍ انتشارٍ مرتفعٍ إلى حدٍ ما.

فأخذتْ دولةُ الكويتِ إلى توفيرِ حياةٍ كريمةٍ لرعاياها، وأولت اهتماماً كبيراً بفئاتِ التربيةِ الخاصةِ والتي تعد الإعاقةُ العقليةُ أحد فئاتها، وتوّجت رعايتها لهم على توفير خدماتٍ تعليميةٍ وتدريباً علاجياً، وبالرغم مما يُبذل لهم من جهودٍ فإنه يُنظر إلى تلك الجهود المبذولةِ وتحديداً ما يُبذل في دمج ذوي الاعاقات العقليّة في الكويت لا يصلُ إلى مستوى الطموح بواقعٍ يميلِ إلى استثناءِ الأطفال ذوي الإعاقة عن أقرانهم بحجة الرعاية والاهتمام في مدارس التابعة للتربية الخاصة دون تحقيق أحد الفضائل الجيدة بحقهم ألا وهي الدمج ؛ من خلال الخبرة العملية اللباحثة أثناء عملها في مدارس التعليم العام

فقد كانت غالبية المدارس تركز على تقديم تعليم للأطفال من غير ذي الاعاقة بل وقد يُحال من قد يُلاحظ عليه ظهور أي أخر نمائي بعد تطبيق كافة الاجراءات اللازمة من تقييم من قبل المختصين ليم احالته إلى مدارس التربية الخاصة؛ لذا جاءت فكرة هذه الدراسة، ليقدم محتوى مبنياً على الأسس العلمية ويصف بشكل حاسم المعوقات التي تحول دون تطبيق الدمج التعلي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. بالإضافة إلى إبراز الحاجة إلى إجراء دراسةٍ للتعرفِ على المعوقاتِ التي تحولُ دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت ومن وجهة نظر معلميَّ التربية الخاصة.

2.1. أسئلة الدراسة:

1. ما معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولةِ الكويت من وجهة نظرِ معلميّ التربية الخاصة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير (جنس المعلم، خبرته التدريسية)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تطوير أداة للكشف عن معوقات تطبيق الدمج التعليمي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارسِ العامة.
2. التعرف على التحديات التي تحول دونَ تطبيق الدمج للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت.

4.1. أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة تنبعُ من الموضوعِ الذي عرضتهُ، وهو التعرفُ على المعوقات التي تحولُ دون دمجِ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام في دولةِ الكويت من وجهةِ نظرِ معلميّ التربيةِ الخاصةِ.

- **الأهمية النظرية:**

1. من الممكن أنْ تثري هذه الدراسةُ المكتبةَ العربيةَ والكويتية، بمحتوى يصفُ المعوقات التي تحول دونَ دمجِ االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارسِ العامةِ في دولةِ الكويت من وجهةِ نظر معلميَّ التربية الخاصة.
2. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في توفيرِ المعارفِ والمعلوماتِ حول الدمج التعليمي بمعوقاتهِ مما يمهد لإيجاد الحلول لتخطيها.

- **الأهمية التطبيقية:**

1. قد تُسهم في رفعِ الدافعيّة المهنيةِ لمعلميّ الأطفال ذوي الإعاقة من خلال حثهم على زيادة كفاءتهم الأدائية في العملِ مع الطلبةِ.
2. قد توفر الدراسة أداة للتعرف على معوقات تطبيق الدمج التعليمي في المدارسِ العامةِ، مما قد يدفعُ الممارسين والمسؤولين إلى إتخاذ القرارات المناسبة حول سن الإجراءات المطلوبة لتذييل المعوقات تسهيلاً للدمج.
3. تقديم التوصيات للجهات المختصة لإعادة النظر في برامج إعداد معلمي التعليم العام قبل الخدمة لتضم برامج التربية الخاصة في الجامعات بكلياتها.

5.1. حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- **الحدود البشرية:** وهي عينة من معلمي مدارس التربية الخاصة في الكويت: (مدرسة التربية الفكرية للبنات، مدرسة التربية الفكرية للبنين).
- **الحدود المكانية:** أُجريت هذه الدراسة في محافظة (حولي) بمدرسة التربية الفكرية-بنين، ومدرسة التربية الفكرية- بنات.
- **الحدود الزمانية:** أُجريت الدراسة خلال شهر اكتوبر من العام 2020\2021م.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة وتعمم نتائجها وفقاً لما يلي: خصائص الأداة المستخدمة فيها؛ والتي تمّ تطويرها لتحقيق أهداف الدراسة، وبما امتازت به من خصائص سيكومترية مقبولة، بالاضافة إلى جدية المطبق في الاستجابة بدقة وموضعيةٍ، وكما تم تحديد عينة الدراسة، إذ بالإمكان تعميم النتائجِ ضمن المجتمعِ الذي تمّ اختيار العينة منه.

6.1. مصطلحات الدراسة وتعريفها الإجرائي:

- **الدمج التعليمي inclusive education**: نهجٌ تعليميٌّ قائم على استجابة المعلمين للتنوع والإختلافات بين الأفراد وقبوله وتجنب التهميش ورفضه عند التعامل مع المتعلمين بما يحملونه من تبيان بينهم.(Florian& spratt,2013).
- **الإعاقة العقلية (ID) Intellectual Disability**: بأنها إعاقة تتصف بوجود قصور واضح في الأداء الوظيفي العقلي، والسلوك التكيفي؛ اللذين يمثلهما القصور في المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والتكيفية العملية، ويظهر هذا القصور قبل سنّ الثامنة عشرة وفق تعريف الجمعية

الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية AAIDD American Association on Intellectual and Development Disabilities, Schalock et al). (2010, 2010 ويُعرف إجرائيًّا الأطفال ذوو الإعاقة العقلية في هذه الدراسة بأنّهم الأطفال المشخصون رسميًّا بالإعاقة العقلية بدرجة بسيطة؛ وفق نتائج اختبارات الذكاء ومقاييس السلوك التكيفي، والذي يتراوح معامل ذكائهم بين (55-70) درجة على مقياس وكسلر للذكاء، دون وجود إعاقات أخرى مصاحبة، والملتحقون بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت.

- **معلمي التربية الخاصة:** هم المعلمون حملةُ درجة البكالوريوس أو الدبلوم بتخصص التربية الخاصة والمؤهلين لتعليم ورعاية االأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامةِ والخاصةِ.

2. الطريقة والإجراءات:

1.2. منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والذي يعدّ منهجاً مناسباً لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي االأطفال ذوي الإعاقة العقلية البالغ عددهم (220) معلماً، الملتحقين في إحدى المدرستين التاليتين: مدرسة التربية الفكرية - بنين، ومدرسة التربية الفكرية-بنات في دولة الكويت؛ واختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية عشوائيًّا لتبلغ (30) معلماً، ومن خارج عينة الدراسة الفعلية؛ كما اختيرت عينة الدراسة الفعلية عشوائيًّا لتبلغ (180) معلماً، بواقع (92) معلماً للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، و(88) معلمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	92	51.1
	انثى	88	48.9
الخبرة التدريسية	من 5 إلى 10 سنوات	38	21.1
	من 10 إلى 15 سنة	106	58.9
	أكثر من 15 سنة	36	20.0
المجموع		**180**	**100.0**

3.2. أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة حول بمعوقات الدمج التعليمي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت، وقد تمّ بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب والدراسات المتعلقة بالموضوع وغيرها مثل (أبو خيران ودومينجو وبيرث، 2018)، (Djk & Balakrishanan, 2012)، (الرفاعي، 2018)، (Deluce, Tramontano & Kett, 2014)، وتمّ تطويرها استنادًا على مفهوم الدمج التعليمي؛ وتمّت صياغة فقراتها، فتكونت بصورتها الأولية من (18) فقرة. وتمّ عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص بالتربية الخاصة والادارة المدرسية والقياس والتقويم، كما تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية تضم (30) معلمًا ومعلمة لالأطفال ذوي الإعاقة العقلية من خارج أفراد عينة الدراسة. لتظهر بالوصف التالي:

4.2. الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة:

- **صدق الأداة:**

تمّ استخراجُ صدق المقياس؛ وذلك عن طريق صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق التكوين الفرضي كالتالي:

أ. **صدق المحكمين:** تمّ عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص بالتربية الخاصة والادارة المدرسية والقياس والتقويم، إذ بلغ عددهم تسعة؛ وتم إجراء التعديلات المناسبة والاحتفاظ بالفقرات التي حققت نسبة اتفاق (80%) من حيث مضمون الفقرة، سلامة صياغتها، ومدى مناسبتها للعينة. اذ أفاد المحكمون بضرورة تعديل صياغة بعض الفقرات باستبدال بعض المفردات لتتناسب مع هدف الاستبانة ومحتواها، على سبيل المثال لا الحصر: تم تعديل صياغة فقرة (1) "عدم كفاءة المعلمين تعود لإفتقارهم الى التدريب المناسب للتعامل مع ذوي الإعاقة" لتصبح "المعلمون يفتقرون إلى التدريب المناسب اللازم للتعامل مع االأطفال ذوي الإعاقة" حتى يتضح المعنى المقصود منها.

ب. **صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم استخراج معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تم حذف فقرتين (8 ، 17) كما هو موضح في الجدول(2): وهما الفقرة (8) والتي تنص على "عدم وجود كوادر مؤهلة للعمل معهم في المدارس العامة" اذ بلغت ارتباطها بالدرجة الكلية (060.) والفقرة (17) التي تنص على "غياب التنسيق بين الجهات المتخصصة بالتشخيص ووزارة التربية والتعليم وإدارة التربية

الخاصة" وبلغت درجة ارباطها بالدرجة الكلية (.111)؛ وذلك لارتباطهما الضعيف في الاستبانة، لتضم الاستبانه بصورتها النهاية (16) فقرة. وجدول (2) يبين معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية بعد حذف الفقرات الضعيفة.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لاستبانة المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

رقم الفقرة	نص الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	المعلمين يفتقرون إلى التدريب المناسب اللازم للتعامل مع االأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	.842**
2	أجواء السياسات المحلية أو الوطنية غير داعمة لدمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية	.453*
3	المعتقدات السلبية التي يحملها أولياء امور االأطفال ذوي الإعاقة العقلية تحول دون تطبيق الدمج التعليمي.	.921**
4	عدم تهيئة المباني المدرسية لاستقبال ذوي الاعاقات العقلية باحتياجاتهم المختلفة	.865**
5	غياب التعاون بين المدارس العامة والخاصة يعيق دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	.536**
6	عدم وجود رؤية واضحة قائمة على المساواة وقبول الجميع في التعليم العام.	.435*
7	غياب الشراكة في التخطيط ووضع استراتيجيات الدمج بين الأهالي والمؤسسات التعليمية.	.437*
8	عدم وجود كوادر مؤهلة للعمل معهم في المدارس العامة	.060
9	الاتجاهات السلبية لمعلمي التربية العامة نحو الدمج تحول دون تطبيقه.	.396*
10	عدم وجود تمويل وحوافز مادية للمدارس العامة التي تطبق الدمج.	.444*
11	عدم مرونة المناهج لتتناسب مع التباين النمائي بين المتعلمين.	.407*
12	صرامة أساليب التقييم المتبعة في المدارس العامة.	.469**
13	محدودية مصادر التعليم المتاحة	.438*
14	كبر حجم العبء التدريسي لمعلم التربية العامة يحول دون تقبله للدمج.	.538**
15	البيئة الصفية غير مناسبة لاستيعاب فئات مختلفة متباينة القدرات من المتعلمين.	.474**
16	غياب تفعيل التشريعات وتعديل الأنظمة والقوانين التي تلزم المدارس العامة على تطبيق الدمج.	.713**
17	غياب التنسيق بين الجهات المتخصصة بالتشخيص ووزارة التربية والتعليم وإدارة التربية الخاصة.	.111
18	عدم وجود جهة مرجعية يمكن من خلالها ادارة وتنسيق عملية الدمج بوضع معايير تطبيقه دقيقة لكل فئة من فئات	.748**

***دال إحصائياً عند مستوى .05 **دال إحصائياً عند مستوى .01**

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لأداة الدراسة تراوحت بين (0.396 و0.921) وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لأداة الدراسة المتعلقة بمعوقات دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

- **ثبات الأداة:**

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وبلغ معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي (0.868) وهي قيمةٌ مرتفعةٌ وتدل على ثبات الأداة.

- **طريقة تطبيق الأداة وتصحيحها:**

أولًا: طريقة التطبيق: يتمُّ تطبيق الأداةِ عبرَ استجاباتِ المعلمين على فقراتِ الاستبانة، بإختيار الاستجابة المعبرة عن الفقرات التي تمثل التحديات التي تحول دون تطبيق الدمج التعليمي في المدارس العامة لالأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم. حيث يتمّ وضع علامة (x) أسفلُ العبارة المناسبة لكل فقرة.

ثانيًا: طريقة التصحيح: يتمّ حساب درجات فقرات الاستبانة على التدريج الخماسي (دائماً: 5)، (غالباً:4)، (أحيانًا:3)، (نادراً: 2)، (أبدًا:1)، واعتمد المعيار التالي للحكم على المتوسطات (القيمة العليا- القيمة الدنيا) مقسوماً على عدد المستويات ((5-1) /3) = 1.33، ليكون المستوى: المنخفض من (1-2.33)، والمتوسط من (2.34 - 3.66)، والمرتفع من (3.67-5).

4.3. المعالجات الإحصائية:

تم ترميزُ وإدخال البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for social sciences(SPSS) ومعالجتها إحصائياً عبر استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولةِ الكويت من وجهة نظرِ معلميّ التربية الخاصة.

2. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار تحليل التباين الثنائي واختبار شافيه للمقارنات البعدية؛ للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير (جنس المعلم، خبرته التدريسية).

3. نتائج الدراسة ومناقشتها

1.3. الإجابة عن السؤال الأول ونصه "ما معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولةِ الكويت من وجهة نظرِ معلميّ التربية الخاصة؟"

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وجدول (3) يبين تلك النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابيةُ والانحر افاتُ المعياريةُ ومستوى المهوقات التي تحول دونَ دمجِ االأطفالِ ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة مرتبةً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى المعوق
1	15	غياب تفعيل التشريعات وتعديل الأنظمة والقوانين التي تلزم المدارس العامة على تطبيق الدمج.	4.39	.751	%87.8	مرتفع
2	11	صرامة أساليب التقييم المتبعة في المدارس العامة.	4.18	.916	%83.6	مرتفع
3	10	عدم مرونة المناهج لتتناسب مع التباين النمائي بين المتعلمين.	3.98	.939	%79.6	مرتفع
4	1	المعلمون يفتقرون إلى التدريب المناسب اللازم للتعامل مع االأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	3.97	.912	%79.4	مرتفع
5	13	العبء التدريسي الكبير لمعلم التربية العامة يحول دون تقبله للدمج.	3.96	.936	%79.2	مرتفع
6	14	البيئة الصفية غير مناسبة لاستيعاب فئات مختلفة متباينة القدرات من المتعلمين.	3.92	.811	%78.4	مرتفع
7	7	غياب الشراكة في التخطيط ووضع استراتيجيات الدمج بين الأهالي والمؤسسات التعليمية.	3.71	.689	%74.2	مرتفع
8	8	الاتجاهات السلبية لمعلمي التربية العامة نحو الدمج تحول دون تطبيقه.	3.62	.853	%72.4	متوسط
9	5	غياب التعاون بين المدارس العامة والخاصة يعيق دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	3.46	.929	%69.2	متوسط
10	4	عدم تهيئة المباني المدرسية لاستقبال ذوي الاعاقات العقلية مع احتياجاتهم المختلفة	3.42	1.062	%68.4	متوسط
11	3	المعتقدات السلبية التي يحملها أولياء امور االأطفال ذوي الإعاقة العقلية تحول دون تطبيق الدمج التعليمي.	3.10	1.434	%62.0	متوسط
12	6	عدم وجود رؤيةٍ واضحةٍ قائمةٍ على المساواةِ وقبول الجميع في التعليم العام.	3.07	.863	%61.4	متوسط
13	12	محدودية مصادر التعليم المتاحة	2.91	.899	%58.2	متوسط
14	16	عدم وجود جهة مرجعية يمكن من خلالها ادارة وتنسيق عملية الدمج بوضع معايير تطبيقيةٍ دقيقة لكل فئة من فئات الإعاقة.	2.47	1.085	%49.4	متوسط
15	2	أجواء السياسات المحلية أو الوطنية غير داعمة لدمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية	2.41	.667	%48.2	متوسط
16	9	عدم وجود تمويل وحوافز مادية للمدارس العامة التي تطبق الدمج.	2.32	.796	%46.4	منخفض
		المتوسط الكلي	3.43	**.292**	**%68.6**	متوسط

يبين جدول (3) أن المتوسط الكلي لمستوى المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بلغ (3.34) وبمستوى متوسط، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.32 و 4.39)، حيث جاء في الفقرةُ (غياب تفعيل التشريعات وتعديل الأنظمة والقوانين التي تلزم المدارس العامة على تطبيق الدمج) بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي (4.36) وبمستوى معوقات مرتفع، تلاه الفقرة (صرامة أساليب التقييم المتبعة في المدارس العامة). بمتوسط حسابي (4.18) وبمستوى معوقات مرتفع، ثم الفقرة (عدم مرونة المناهج لتتناسب مع التباين النمائي بين المتعلمين) بمتوسط حسابي (3.89) وبمستوى معوقات مرتفع, في حين جاءت الفقرات

بالرتبة الاخيرة كالتالي الفقرة (عدم وجود جهة مرجعية يمكن من خلالها ادارة وتنسيق عملية الدمج بوضع معايير تطبيقيةٍ دقيقة لكل فئة من فئات الإعاقة) بمتوسط حسابي (2.47) وبمستوى معوقات متوسط، ثم الفقرة (أجواء السياسات المحلية أو الوطنية غير داعمة لدمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية) بمتوسط حسابي (2.41) وبمستوى معوقات متوسط، في حين جاءت الفقرة (عدم وجود تمويل وحوافز مادية للمدارس العامة التي تطبق الدمج) بالترتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (2.32) وبمستوى معوقات منخفض.

وهذا يمكنُ تفسيره استنادًا على ما أظهرتهُ مجموعةٌ من الدراسات التي تفيد بأنّ هناك العديد من الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة العقلية متمثلةً بصعوباتٍ مرتبطةٍ بغياب تفعيل التشريعات بالرتبة الاولى مؤكد على أن التشريع لايعد ضمان لنيل الحقوق إنما يقتضي الأمرُ تطبيقاً على أرض الواقع ومتابعتها عبر الجهات المختصة، وان ساليب التقييم المستخدمة والمناهج المقدمة تحدُّ من الدمج لعدم مرونتها، فالمعلم مقيد بتطبيق المحتوى العلمي وفق الأساليب التقييمية المحددة مما يؤكد على اهمية اتباع التعليم المتمايز، الذي يدعو إلى موائمة المناهج بأساليب التقييم والتدريس المختلفة لتتناسب مع متلقي التعليم وهو ما أكدته دراسة مزيان ونبيل وفاتح (2019)، ودراسة براون ونويك (Brown and Nowicki,2013) ، التي تؤكد على اهمية تعزيز دمج الطلبة من ذوي الاعاقات العقلية عبر تكييف المنهاج، واستخدام الاستيراتيجيات المبنية على الأدلة في بيئات تعليمية مرنة تتناسب مع المدى الواسع من الفروق الفردية بين الطلبة. كما ويرى دي جي وبالاكريشنان (Djk and Balakrishnan,2012) أنه بناءاً على أهداف المنهاج المطروحة، ستُلبى احتياجات الطلاب ذوي الاعاقات العقلية، ومن هنا علينا معرفة ان هؤولاء الطلبة ليس بالضرورة أن يتابعو التعليم ليصلوا إلى التعليم العالي، لذلك فإن المناهج الموصى به لهم يجب أن يراعي تزويد الطلبة بتعليم يؤهلهم لحياة مستقلة قدر المستطاع في مجتمع قد لا يكون داعماً لاحتياجاتهم دائماً، وعليه فإنه ينبغي أن تكون الأهداف الفرعية التي تؤدي لتحقيق الهدف المنشود لهم يشتمل على الحماية والعناية من البيئة المحيطة بهم، القدرة على توصيل احتياجاتهم وآرائهم للغير، والوعي بأنهم جزء من مجتمع كبير، والقدرة على تميز ما هو ملائم للتصرف بالمجتمع، والحاجة الاساسية للعناية بالذات.

ولا يمكن أن نتجاهل أهمية وجود جهة مرجعية يمكن من خلالها إدارة وتنسيق عملية الدمج بوضع معايير تطبيقيةٍ دقيقة لكل فئة من فئات الإعاقة وتقديم تمويل وحوافز مادية للمدارس العامة التي تطبق الدمج لتتفقَ مع نتيجة الدراسة (مصري وعجوة، 2020)، حيث أشار المجلس الوطني للإعاقة أن مجال التعليم الخاص يحتاج لتحولات نموذجية من النظام التعليمي الحالي إلى نظام تعليمي يوفر مجموعة واسعة من التعليم الذي لا يتجزأ عن التعليم العام المنظم والذي يوفر الدعم والخدمات من خلال النظام التعليمي العادي ومن خلال استخدام المرافق العامة، فكيف يمكننا خلق نوع من التغيير والتحول الحقيقي في التعليم والذي يضمن دمج الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية بالكامل؟ الحل يكمن في مشروع واحد متعدد الأبعاد، فعلى مستوى سياسات الدولة فالاصلاح التعليمي عليه أن يركزعلى النتائج الايجابية لجميع الطلبة، كما يجب التركيز على توفير موارد التطوير المهني فعلينا تطوير سياسة تثقيفية تنظم المسؤولية المشتركة لاحتياجات جميع الطلبة، وتضمن أن يكون لدى والمعلمين والمهتمين والخبرة لضمان تقديم تعليم متباين لجميع الطلاب كل حسب مستواه، فليس فقط تغيير المسميات التي نستخدمها لوصف الاشخاص ذوي الاعاقة من مسمى إلى آخر هو ما سيقضي على الوصمة وعملية التمييز وعزل الاشخاص ذوي الاعاقات العقلية وأسرهم، بل تغيير الثقافة وفهم الاعاقة هو الطريق الصحيح، مثلاً اذا اردنا أن نعرف طرق تعليم الطلبة ذوي الاعاقات العقلية هذا سيعتبر مفيد ولكن يعتبر وضع المعرفة بين أيدي المعلمين حول كيفية تقديم التعليم لطلبة بأكثر من مسوى وتحقيقهم للمحتوى التعليمي للمادة ضمن قدراتهم يعتبر أكثر أهمية. (Smith,2010)

2.3. الإجابة عن السؤال الثاني ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير (جنس المعلم، خبرته التدريسية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير (جنس المعلم، خبرته التدريسية)، وجدول (4) يبين تلك النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير (جنس المعلم، خبرته التدريسية)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	92	3.26	.239
	انثى	88	3.61	.223
الخبرة	من 5 إلى 10 سنوات	38	3.50	.282
	من 10 إلى 15 سنة	106	3.38	.271
	أكثر من 15 سنة	36	3.51	.335

يبين جدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير (جنس المعلم، خبرته التدريسية)، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي، وجدول (5) يبين تلك النتائج.

جدول (5): تحليل التباين الثنائي لدرجات المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير (جنس المعلم، خبرته التدريسية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.938	1	5.938	120.900	*.000
الخبرة	.878	2	.439	8.942	*.000
الخطأ	8.644	176	.049		
الكلي	**15.249**	**179**			

***دال إحصائياً عند مستوى 05.**

يبين جدول (5) ان قيمة "ف" للمعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس بلغت (120.900)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية للمعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الاناث.

كما يبين الجدول (5) ان قيمة "ف" للمعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة بلغت (8.942)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية للمعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم اجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية، وجدول (6) يبين تلك النتائج.

جدول (6): اختبار شافيه للمقارنات البعدية للمعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	من 10 إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة
من 5 إلى 10 سنوات	.1219 *	-.0036
من10 إلى 15 سنة		-.1255 *
أكثر من 15 سنة	3.51	

يبين جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة وجاءت الفروق بين ذوي الخبرة من (5 إلى 10 سنوات) والخبرة (من 10 إلى 15 سنة) وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة (5 إلى 10 سنوات). ووجود فروق في المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة وجاءت الفروق بين ذوي الخبرة (من 10 إلى 15 سنة) والخبرة (أكثر من 15 سنة) وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة (الاكثر من 15 سنة). وعدم وجود فروق بين الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) والخبرة (أكثر من 15 سنة).

ووفقًا لنتائج السؤال الثاني؛ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعوقات التي تحول دون دمج االأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير جنس المعلم والتي أتت لصالح الإناث والذي يرجع إلى الطبيعة البيولوجية للأنثى بملاحظة التفاصيل الدقيقة والربط بين الوقائع المحيطة وتماشياً مع غريزة الأمومة التي جُبلت عليها بتقديم الدعم والرعاية اللازمة إلا أن هذه النتيجة أتت معارضةً لنتائج كلٍ من دراسة (Deluce, Tramontano & Kett, 2014) ودراسة (حسنين، 2015). وبمتابعة مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة معوقات الدمج والتي تعزى للخبرة التدريسية وجاءت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية (5-10) سنوات، والذي قد يُعزى إلى حقيقة حداثة التحاقهم بالسلك التدريسي وإدراكهم أهمية الدمج التعليمي ومايحدث من فارقٍ على الجوانب النمائية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وكما وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ لصالح ذوي الخبرة التدريسية الأكثر من خمس عشرة سنة مقابل الخبرة من 10 – 15 سنة وقد يُعزى إلى عدم خلق فرق واضح في الجوانب النمائية لذوي الإعاقة العقلية الخاضعين للتعليم الخاص والذين تعايشوا معهم خلال خبرتهم التدريسية.

3.3. التوصيات والمقترحات:

في ضوء من تم التوصل إلية من نتائج، فإن الدراسة توصي وتقترح ما يلي:

- الدعوة إلى تفعيل التشريعات وتعديل الأنظمة والقوانين التي تلزم المدارس العامة على تطبيق الدمج.

- تنفيذ برامج تدريبية لتحسين معرفة المعلمين والعاملين مع ذوي الاعاقات العقلية انطلاقاً من مبدأ الدمج ومتطلبات تحقيقه.
- الدعوة إلى توفير متطلبات الدمج بوضع رؤية واضحة وآلية تنفيذ بدءاً بتهيئة الأقران ومقدمي الرعاية والمجتمع، إلى تهئية المباني والمؤسسات التعليمية لاستقطاب ذوي الإعاقة.
- تنظيم عملية رصد مستمر لتنفيذ الدمج التعليمي؛ للوقوف على مسوى التقدم لسد الثغرات ومعالجتها.
- دعوة الباحثون إلى اعداد دراسات تعتمد على المنهج الوصفي، لتقييم واقع دمج الطلبة ذوي الاعاقة العقلية وغيرها من الاعاقات، وبناءً على نتائجها تقديم برامج من شأنها العمل على تعزيز دمج الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس التابعة للتعليم العام.
- بحثُ جوانب القصور المختلفة في المجالات النمائية لدى ذوي الإعاقة العقلية، وذوي اضطراب طيف التوحد، ومقارنتها باضطرابات نمائية أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. حسنين، هالة (2015). معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: 3(9): 2-24.
2. أبو خيران، نعمتي عدنان، وأبو خيران، أشرف محمدن، ديمينجو، خيسوس، وبيرث، بوريفيكاثيون (2019). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم. *المجلة العربية للنشر العلمي*: (23): 111-123.
3. الرفاعي، عالية (2018). معوقات دمج التلاميذ ذويالإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 16(13): 121-152.
4. عامر، محمود (2012). *استراتيجيات عملية لتكييف وتطويع المنهج وطرق التدريس في المدارس الدامجة*. بحث مقدم الى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. مسقط، عُمان.
5. عبير، الاصفة (2019). الصعوبات التي تواجه الهيئة الادارية والتعليمية في مدارس الدمج في مدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (6): 105-144.
6. مزيان، ابوحجاج، ونبيل منصوري، وفاتح، مزاري. (2019). الدمج الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة ميدانية على مستوى مديرية التربية لولاية البويرة، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*: 7(12): 100-106.
7. مصري، ابراهيم، وعجوة، محمد (2020). مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلميهم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: 9(1): 47-68.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Abu Khairan, N., Abu Khairan, A., Demingo, J., &Perth, P. (2019). The difficulties encountering (facing) the integration of students with disabilities in regular classes from the point of view of teachers in Bethlehem (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing*, (23):111-123.
2. Alrefaei, A. (2018). Challenges facing students with intellectual disabilities in school inclusion in the city of Damascus from the perspectives of their teachers (in Arabic). *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology,* 16(3): 121- 152.
3. Amer, M. (2012). *Practical strategies for adapting and adapting the curriculum and teaching methods in inclusive schools* (in Arabic). Research submitted to the twelfth forum of the Gulf Society for Disability. Muscat, Oman.
4. Asqa, A. (2019). Difficulties facing the administrative and educational body in integration schools in Riyadh (in Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (6): 105-144.
5. Brown, J., & Nowicki, E. (2013). A Kid Way: Strategies for including classmates with learning or Intellectual Disabilities. *Intellectual and developmental Disabilities*, 51(4): 253-262. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.4.253
6. Dawson, H., & Scott, L. (2013). Teaching Students with Disabilities Efficacy Scale: Development and Validation. *Inclusion,* 1(3): 181-196. https://doi.org/10.1352/2326-6988-1.3.181
7. Deluca, M., Tramontano, C., & Kett, M. (2014). Promoting the provision of inclusive primary education for children with disabilities in mashonaland west province, zimbabwe. *In INTED2014 Proceedings* (pp. 1816-1824). IATED.
8. Djk, C., & Balakrishanan, J. (2012). Inclusive Education for student with Intellectual Disabilities. *DCIDJ*, 23(2): 81-93.
9. Florian, L. Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European journal of special needs education,* 28(2): 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

10. Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas & Tsakiris, V. (2012). Young childrens attitude toward peers with Intellectual Disability: effect of the type of school. *Journal of applied Research in Intellectual Disability*, 25: 531-541.

11. Harris, J. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*, New York: Oxford University Press. pp42- 98.

12. Husanen, H., (2015). The Barriers of Achieving the Aims of the Inclusion of Pupils with Intellectual Impairment in the Regular School from the Teachers' Perspective .(in Arabic)**.** *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3(9): 2-24.

13. Konza, D. (2008). *Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge.* University of Wollongong, 39-64.

14. *Law No. 8 of 2010 Concerning Persons with Disabilities* (2010-08). State of Kuwait.

15. Masri, E & Ajweh, M. (2020). Level of Difficulties in Integrating Students with Disabilities into Government Schools in Hebron City from the Teachers' Viewpoint (in Arabic). *The Journal of Educational Research*, 9(1): 47-78.

16. Mezyan, B., Nabil, M., & Fateh, M. (2019). Academic integration of children field study at the level of education direction directorate of Bouira- Algeria (in Arabic)**.** *International Interdisciplinary Journal of Education*, 7(12): 100-106.

17. ALquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe Disabilities- literature review. *International Journal of Special Education,* 27(1): 1-18.

18. Schalock, L., Borthwick-Duffy, A., Bradley, J., Buntinx, H., Coulter, L., Craig, M., ... & Yeager, H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington: American association on intellectual and developmental disabilities.

19. Smith, P. (2010). *Whatever happened to inclusion? The place of students with intellectual disabilities in education*. New York.

20. Weber, A. (2012). Inclusive education in the gulf cooperation council. *Journal of educational and instructional studies in the world,* 2 (11): 85-97.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Impediments facing inclusion of children with intellectual disabilities in public education schools from special education teachers' point-of-view

Sara Mubarak J. Mubarak
PhD in Special Education, Ministry of education, Kuwait
mubaraksara3mjm@gmail.com

Received : 4/4/2021 **Revised :** 9/5/2021 **Accepted :** 17/6/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.2.8

Abstract: This study aims to identify the impediments facing inclusion of children with intellectual disabilities in Public Education Schools from Special Education teachers' point-of-view and differences between them. The study used the descriptive method. The sample consisted of (180) male and female teachers, and a questionnaire (prepared by the researcher) was used, and it consisted of 16 items whose validity and reliability were verified. The results indicated that the percentage of obstacles to integrating children with disabilities in public education schools was (68.6%) and with a mean of (3.34). One of the most prominent of these obstacles was the absence of activating legislation and amending regulations and laws that oblige public schools to implement inclusion, as it ranked first with a relative weight of (87.8). %) with a high level of obstacles, followed by (strictness of the evaluation methods followed) with a relative weight (83.6%), then (the inflexibility of the curricula) with a relative weight (79.6%), while it came: (the absence of a reference body for inclusion management) with a relative weight (49.4%). Then (the local policy environment is not supportive of integration) with a relative weight (48.2%), then (the lack of financial incentives for schools that apply it) in the last rank with a relative weight (46.4%). Results indicated that there are statistically significant differences for impediments attributed to teacher's gender variable in favor of females and there are statistically significant differences in favor of who have teaching experience (5-10 years) (more than 15 years).

Keywords: *Intellectual disabilities; Inclusion; Special education teachers; Kuwait.*

References:

1. 'amr, Mhmwd (2012). Astratyjyat 'mlyh Ltkyyf Wttwy' Almnhj Wtrq Altdrys Fy Almdars Aldamjh. Bhth Mqdm Ala Almltqa Althany 'shr Lljm'yt Alkhlyjyh Lle'aqh. Msqt, 'uman.
2. 'byr, Alasqh (2019). Als'wbat Alty Twajh Alhy'h Aladaryh Walt'elymyh Fy Mdars Aldmj Fy Mdynh Alryad. Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh, (6): 105-144.
3. Hsnyn, Halh (2015). M'wqat Thqyq Ahdaf Dmj Altlamyd Dwy Ale'aqh Alfkryh Fy Almdrsh Al'adyh Mn Wjht Nzr Alm'elmyn. Mjlt Altrbyh Alkhash Waltahyl: 3(9): 2-24.
4. Abw Khyran, N'mty 'dnan, Wabw Khyran, Ashrf Mhmdn, Dymynjw, Khysws, Wbyrth, Bwryfykathywn (2019). Als'wbat Alty Twajh Dmj Altlbh Dwy Ale'aqh Fy Alsfwf Al'adyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Fy Mhafzt Byt Lhm. Almjlh Al'rbyh Llnshr Al'lmy: (23): 111-123.
5. Msry, Abrahym, W'jwh, Mhmd (2020). Mstwa Als'wbat Alty Twajh Dmj Altlbh Dwy Ael'aqh Fy Almdras Alhkwmyh Fy Mdynt Alkhlyl Mn Wjht Nzr M'lmyhm, Mjlt Altrbyh Alkhash Waltahyl: 9(1): 47-68.
6. Mzyan, Abwhjaj, Wnbyl Mnswry, Wfath, Mzary. (2019). Aldmj Alakadymy Llatfal Dwy Alahtyajat Alkhash Fy Mrhlt Ma Qbl Almdrsh Drash Mydanyh 'la Mstwa Mdyryt Altrbyh Lwlayh Albwyrh, Almjlh Aldwlyh Altrbwyh Almtkhssh: 7(12): 100-106.
7. Alrfa'y, 'alyh (2018). M'wqat Dmj Altlamyd Dwyale'aqh Fy Almdars Aldamjh Fy Mdynt Dmshq Mn Wjht Nzr M'lmyhm. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 16(13): 121-152.