تقييم واقع فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في محافظة جدة من وجهة نظر المعلمين

إعداد

د /إبراهيم عبده صعدى

قسم علم النفس التربوي – كلية التربية

جامعة جدة

الملخص:

هدفت الدراسة في سؤالها الرئيس إلى تقييم فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة؟ بغية الوقوف على واقع هذه التجربة والوصول إلى توصيات تؤدى إلى تحسين وتطوير تلك المنظومة وتتكامل في الوقت نفسه مع ما تم إجراؤه من دراسات تناولت تقييم برامج التربية الخاصة في مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يسعى إلى تقييم فعالية فصول التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في محافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (98)معلماً ,تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة ,ممن يقدمون خدمات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام وكان توزيع العينة تبعا لمتغيرات الدراسة وهي: البيئة التعليمية، التشخيص والتقييم، الهيئة التدريسية، التعاون، وبرامج فصول التربية الخاصة.

واستعانت الدراسة بمقياسً لتقييم فعالية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، أعده كل من: القريوتى وعزو والحميدى، وتشير نتائج الدراسة إلى أن جميع المتوسطات للإبعاد المتضمنة في أداة الدراسة "مقياس فعالية فصول التربية الخاصة " وهى إبعاد: البيئة التعليمية، عمليات التشخيص والتقييم، الهيئة التدريسية، التعاون، وبرامج فصول التربية الخاصة، قد تراوحت من 3,34إلى 3,6وهى قيم تتعدى (3)التي تم اعتمادها نقطة قطع للدلالة على فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

Assess the effectiveness of special education classes attached to public schools in Jeddah

The study aimed ultimately to assess the effectiveness of the special education classes that are appended to the schools of public education in Jeddah in order to stand on this experience and get into some recommendations that help improve and develop this system, and however get integrated with what have so far been conducted in the studies that evaluated the programs of special educations at other areas in the kingdom of Saudi Arabia .

This study has used the descriptive surveillance method that aims at evaluating the effectiveness of special education classes at the schools of public education in Jeddah from the point of view of teachers themselves. The sample of the study consisted of those who provide special education services. (98) Teachers have been haphazardly chosen from the study environment at the schools of public education. They were distributed according to the variables of the study, namely: diagnosis and evaluation, educational environment, cooperation, and the programs of special education classes .

The study has also made use of a measure to evaluate the effectiveness of special education classes in the United Arab Emirates according to teachers' point of view, prepared by Al-Karyouti, and others (2004). Results of the current study have shown that all of the averages for the dimensions included in the tool of the study "a measure for the

special education classes effectiveness" ranged between 3,34 and 3,6 and these are values that exceed 3, and however were accredited as a cut point used to refer to the effectiveness of the special education classes that are appended with the schools of public education in Jeddah

المقدمة:

يشهد ميدان التربية الخاصة اهتماما واضحاً في الوقت الراهن من عدة جوانب من أهمها تقييم فعالية الخدمات التعليمية المقدمة من خلالها والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، ذلك في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عملياتها.

ولعلنا نستطيع أن نقول أن عملية التقييم ما هي إلا وسيلة لغاية وهى تطوير البرامج المقدمة لتلاميذ التربية الخاصة من أجل حصول جميع التلاميذ ذوي الإعاقة بلا استثناء على التعليم الملائم، وضمان تضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية والاجتماعية والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تتضمن بلوغ وتحقيق غايات التربية الخاصة، حيث يؤدى غياب عنصري التقييم والمراجعة للبرامج المقدمة في التربية الخاصة إلى انعدام فرص تطوير البرامج والخدمات والتوسع والتنوع فيها وفق الأهداف المتطلب تحقيقها لديها.

كما أفرزت المشاهدات في الميدان الحاجة الملحة إلى مكون المساءلة والمراقبة في برامج التربية الخاصة حيث يسهم هذا المكون –كما تشير الدراسات- دوراً هاماً في علاج أوجه القصور في البرامج المقدمة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ورعاية المجتمع لأبنائه خاصة المعاقين منهم وتوفير ما يلزمهم من خدمات وإتاحة الفرص لهم للاندماج في الأنشطة المجتمعية للمشاركة في الجهود التنموية هذا يعد من المؤشرات الهامة على المستوى الحضاري الذي وصل إليه ذلك المجتمع خاصة بعد تطور النظرة الاجتماعية نحو الإعاقة خلال الخمسين عاماً الأخيرة، وأصبح المجتمع الإنساني أكثر تفهماً لخصائص ذوي الاحتياجات، وأن الحياة الطبيعية للمعاقين حق لهم، وهذه الحياة لا تتحقق إلا عن طريق الاهتمام وتقديم ألوان الرعاية المختلفة لهذه الفئات بواسطة برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وفهمهم كغيرهم من المواطنين أن لهم حقوقاً وعليهم واجبات شأنهم في ذلك شأن أي مواطن عادى.

وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن حقوق المساواة والتكافؤ التعليمي لذوي الإعاقة وحاجتهم إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من التلاميذ غير ذوي الإعاقة انطلاقا من أهمية وضرورة تلبية الاحتياجات التي تفرضها طبيعة الإعاقة، التي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات وجودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء التلاميذ ليحققوا مستوىً مقبولاً من المهارات الأكاديمية والاجتماعية.

ونتيجة للتحولات والتطورات التي شهدها ميدان التربية الخاصة، في محافظة جدة حدث تقدم كبير في مجال تقديم الخدمات التشخيصية والتربوية والاجتماعية للأشخاص المعاقين. وقد تسارع هذا التقدم خلال السنوات القليلة الماضية متوجاً بصدور نظام رعاية ذوى الإعاقات سنة 1421هـ، وما تمخض عنه من إنشاء المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين لرسم السياسات وكمظلة تنسيقية بين جميع الجهات المسئولة عن تقديم الخدمات وكذلك صدور القواعد المنظمة للتربية الخاصة في عام ١٤٢٢هـ (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢هـ).

ويرى كل من درعان و أبو الحسن (٢٠٠٩ م) أن المتابع لتطور الخدمات المقدمة لذوى الإعاقات في المملكة العربية السعودية يجد الكثير من نقاط التوافق مع المعايير الدولية والعالمية بهذا الشأن خاصة مع ما حددته وثيقة القواعد الموحدة التي أصدرتها الأمم العامة في عام ١٩٩٣م، وقد حددت هذه الوثيقة مجموعة من تدابير التنفيذ لتحقيق التكافؤ في المشاركة وتقديم الدعم التعليمي لكافة فئات التلاميذ المعاقين.

ويعد دمج التلاميذ ذوى الإعاقات في مدارس التعليم العام توجه للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، واستطاعت وزارة التربية والتعليم أن تسير بخطوات حقيقية في سبيل دمج الفئات الخاصة في البيئيات التعليمية العادية. بنسبة تصل إلى 80%من أعداد التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة الملتحقين بفصول الدمج في المدارس العادية ولم يبق سوى 20% من التلاميذ داخل المعاهد (الموسى ٢٠٠٧).

واستند المتبنون لتلك الفلسفة إلى ما أوضحته العديد من الدراسات كدراسة (Freeman and Alkin, 2000) من أن فرص التلميذ ذا الإعاقة لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوفر النموذج المناسب الذي يمكن تقليده في تلك المهارات وغيرها بين مجمل التلاميذ العاديين الذين يشاركونه تلك المدرسة فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي مرتبطة بشكل أو بآخر بالتغيرات الانفعالية والنفسية الإيجابية التي تحدث للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من جراء تحسن مفهوم الذات لديهم، والذي غالبا يعمل على تطويره لديهم التحسن في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية، كما أن هذين الجانبين يسهمان بشكل واضح في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين مما يتيح فرصاً أفضل لهؤلاء التلاميذ لاكتساب المهارات التعليمية.

وترى الخشرمى (2004) أن إيجاد المكان التربوي المناسب للتلاميذ ذوى الإعاقات لم يعد العبء الأكبر لدى العاملين في ميدان التربية الخاصة، فقد أخذت المدرسة العادية تحتل الصدارة من حيث ملاءمتها لكثير من هؤلاء التلاميذ، وأخذت بالتالي تتركز الجهود على إحداث تغييرات مهمة وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم بدمج التلاميذ ذوي الإعاقات مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية.

وبناءً على ذلك فإن إتاحة التعليم في البيئات التعليمية الطبيعية "المدرسة العادية "يتطلب أن تعد تلك المؤسسات بشكل مناسب وكاف بحيث تساهم بدورها في تطوير مهارات تلاميذها من ذوى الإعاقات، وقد يتطلب ذلك الإعداد التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في عملية الدمج حيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرنامج وإحداث بعض التعديلات في تفاصيل وملامح البيئة التعليمية لكي تساهم في تحقيق التقدم المطلوب.

وقد حققت وزارة التربية التعليم بالمملكة تلك النسبة العالية في الدمج التعليمي من خلال التوسع في أنشاء غرف المصادر Resource Room، وهى مكان معين يتم إعداده وتجهيزه بمواد وأجهزة خاصة ويعمل به معلم أو أكثر ممن أعدوا إعدادا خاصا للاضطلاع بمهمة تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يذهبون إليه -طبقا لجدول معين -للحصول إلى مساعدة في جوانب معينة أو الذين يحتاجون على إرشاد للتغلب على صعوبة ما. وتعد غرفة المصادر إحدى الأساليب الحديثة التي شاع استخدامها في مجال التربية الخاصة، بهدف تقديم الخدمات للمعوقين مع وجودهم في المدارس العادية (درعان و آخرون، ٢٠٠٩).

وفي سبيل استمرارية فعالية منظومة الدمج تأتى عملية التقييم باعتبارها جزءاً أصيلا لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، ومحاولة منظمة من خلال أدوات تتصف بالعلمية والدقة يمكن الحكم من خلالها على مدى نجاح البرنامج التعليمي أو فشله باعتبار التقييم تغذية راجعة لتدلنا على مقتضيات الوضع الحالي ومقترحات تطويريه حال ثبوت قصوره أو تدنيه.

ويرى البستان (١٩٩٩) أنه وفي إطار وظيفية التقييم التربوي ومن خلال عملياته المتنوعة كالتشخيص والعلاج والوقاية، ولكل منها غايتها التي تسعى إليها وأدواتها ووسائلها التي تساعد على تحقيق أهدافها بتشخيص جوانب القوة لتعزيزيها، وجوانب الضعف أو القصور لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم والتطور الحاصل في مجالات الحياة كافة وهو ما يمكن في النهاية من تحسين تلك البرامج وزيادة فاعليتها.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الثروة البشرية من أغلى الثروات التي تحرص المجتمعات المعاصرة على تنميتها واستثمارها في تحقيق ما تصبوا إليه من تقدم وازدهار، وترى هذه المجتمعات أن العامل الأساسي في تحقيق أهداف التنمية هو الإنسان مهما كانت وظيفته ومهما كانت ظروفه وإمكاناته فالمجتمع في حاجة إلى كل يد تبنى وكل فكر ينير الطريق، لذا تحرص هذه المجتمعات عل تقديم فرص الحياة المتكافئة لكل أفرادها على أساس تكافؤ الفرص للجميع.

وفى ضوء ذلك لم تعد مجتمعات عالم اليوم تقصر خططها وجهودها وخدماتها على الأسوياء من أبنائها - بل اتسع نطاق هذه الخطط والجهود والخدمات بحيث أصبحت تهتم إلى جانب اهتمامها بالعاديين من أبنائها – بالأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة ويؤكد على ذلك أصحاب المدخل التنموي الذين يركزون على الأداء الاجتماعي. أن ذوي الاحتياجات الخاصة كأفراد يمكن استثارة قدراتهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة ليحققوا درجه مناسبة من فهم النفس، وتحقيق الذات، وكذلك فهم الآخرين والتعامل معهم، وأيضاً الإحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة.

في إطار ما سبق تأتى مشكلة الدراسة كمحاولة بحثية لتقييم برامج التربية الخاصة من خلال البحث في فعالية الفصول الملحقة بالمدارس العادية التي تعد الشكل الأكثر تواجداً بنسبة تتعدى 80% من حجم منظومة التربية في المملكة العربية السعودية رغم البدايات المتواضعة للدمج التي أشارت إلى العديد من الدراسات خاصة دراسات الموسى المتتابعة (١٩٩٢، ١٩٩٩، ٢٠٠٧) التي وضحت بطء انتشار فصول التربية الخاصة الملحقة في عام 1410هـ، وأنها ظلت محدودة في بعض المدارس الأهلية والحكومية حتى عام 1417هـ. ومنذ ذلك التاريخ تزايدت برامج الدمج بشكل كبير وملحوظ حتى الوقت الراهن وقت إعداد هذه الدراسة والآن بعد مرور أكثر من ربع قرن على بدء التجربة فإن الأمر يحتاج إلى مزيد من الدراسات التقييمية في سبيل الوقوف على واقع هذه التجربة والوصول إلى توصيات تؤدى إلى تحسين وتطوير تلك المنظومة وتتكامل في الوقت نفسه مع ما تم إجراؤه من دراسات تناولت تقييم برامج التربية الخاصة في مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية التي تتميز بالاتساع الجغرافي الكبير.

وعليه تحددت مشكلة الدراسة في الآتي: ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين؟ ويتفرع عن الأسئلة التالية:

١. ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد البيئة التعليمية؟
٢. ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد عمليات التشخيص والتقييم؟
٣. ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد الهيئة التدريسية؟
٤. ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد التعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام؟

٥. ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد البرامج في المقدمة فصول التربية الخاصة؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

-إظهار نقاط القوة و الضعف في فصول التربية الخاصة المدمجة من أجل تقدير فعالية تلك الفصول للمستويات وخصائص الفئة المقدمة من اجل اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

-الوقوف على المشكلات التي تواجه معلمي تلك البرامج من وجهة نظرهم لمحاولة علاجها من قبل المهتمين بها.

-يعد تقييم مستوى فعالية تلك الفصول خطوة هامة لمعرفة صحة الاتجاه الذي تسير فيه، كما أنه يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعة لها، والأساليب المستخدمة في تأهيل معلميها.

- تُوفر الدراسة أداة ومعايير لتقييم فعالية فصول التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات في المملكة العربية السعودية يمكن استخدامها في برامج تعليمية أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم في الممارسات المهنية المقدمة في فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، بغية تقديم التوصيات والمقترحات العلمية المناسبة لأصحاب القرار لحل المشكلات التي تواجهها هذه البرامج وبالتالي تحسين منظومة الدمج الحالية والتي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة.

وبشكل أكثر دقة هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي: التعرف على جوانب القوة في الممارسات المهنية المقدمة في فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة، التعرف على جوانب الضعف في الممارسات المهنية المقدمة في فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على تقييم فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت نتائج هذه الدراسة على المحاور المدرجة في تقييم البرامج داخل أداة الدراسة، كما تتحدد نتائج الدراسة بمدى اهتمام وموضوعية أفراد الدراسة في إجابتهم على أدوات الدراسة.

الحدود الزمنية: اقتصرت هذه الدراسة على الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

التقييم: ASSESMENT

اصطلاحاً: فحص منهجي والهدف منه الإجابة عن أسئلة معينة، والحكم على القيمة الكلية لجهد مبذول لتحقيق غاية، واستخلاص الدروس التي تفيد في تحسين اتخاذ الإجراءات ووضع الخطط واتخاذ القرارات في المستقبل.

إجرائياً: ويعرف في هذه الدراسة بأنه مجموع العلامات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المستخدم.

فعالية: EFFECTIVE

إجرائياً: هي قدرة فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة على تحقيق أهدافها التي أنشئت من اجلها وإحداث تأثير في حياة التلاميذ ذوى الإعاقات الملتحقين بمتوسط أعلى من ٣ باستخدام مقياس فعالية الفصول " أداة الدراسة المستخدمة".

الفصول العادية: NORMAL CLASSROOM

اصطلاحاً: تعد الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية شكلاً من أشكال الدمج الأكاديمي، ويطلق عليها اسم الدمج المكاني حيث يلتحق الطلبة ذوى الإعاقات مع الطلبة العاديين في نفس المبنى المدرسي، ولكن في صفوف خاصة بهم أو وحدات صفية خاصة بهم في نفس الموقع المدرسي ويتلقى الطلبة ذوى الإعاقات في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة في غرفة المصادر.

إجرائياً: فصل دراسي في مدارس التعليم العام التابعة لإدارة التعليم بمحافظة جدة التابعة لإدارة التعليم بمكة المكرمة تتلقى فيه فئة محددة من ذوي الإعاقات برامجها التربوية معظم أو كامل اليوم الدراسي.

الإطار النظري:

الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة فلسفته، فعاليته

مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

يقصد بالفئات الخاصة كما وضحها فاروق الروسان (٢٠٠٠: ٦٠) بأنها الفئات التي تعانى بشكل واضح من مظاهر الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، حيث لا يشمل هذا المصطلح فئات أخرى مثل الموهبة والتفوق وصعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية واللغوية البسيطة، وقام بتعريف كل فئة كالآتي:

أ- الإعاقة البصرية:

أظهرت تعريفات عديدة للإعاقة البصرية، منها التعريف القانونيLegal Definition حيث يشير ذلك التعريف للإعاقة البصرية إلى أن الشخص المعاق بصريا من وجهة نظر الأطباء هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة أبصاره Visual Acuity عن ٢٠/٢٠٠ قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة مائتي قدم يجب أن يقرب إلى مسافة ٢٠ قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر كفيفاً حسب هذا التعريف، أما التعريف التربوي Educational Definition فيشير إلى أن الشخص المعاق بصريا هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل Braille Method. (فاروق الروسان - ٢٠٠٠: ٦١)

ب- الإعاقة السمعية:

ظهرت عدة تعريفات للإعاقة السمعية، فالطفل المعاق سمعياً كلياً To Tally Deaf Child هو ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره وكنتيجة لذلك فلم يستطع اكتساب اللغة ويطلق على هذا الطفل مصطلح الطفل المعاق سمعياً الأبكم Deaf Mute Child أما الطفل المعاق سمعياًHard Hearing فيعرف على أنه ذلك الطفل الذي فقد جزءاً من قدرته السمعية وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية.

وقد أشار نيبدلر Kneedler (35 :1984) بأن المجموعات الموصوفة بأي من الصفات التالية تعد فئات خاصة:

- الإعاقة السمعية. - الإعاقة البصرية.
- التخلف العقلي. - الإعاقة الجسمية.
- الإعاقة التعليمية. - الإعاقة الانفعالية.
- اضطراب النطق واللغة. - الموهوب والنابغة.

الحاجات التعليمية للفئات الخاصة:

يقصد بالحاجات التعليمية كما يعرفها حلمي أبوموتة (٢٠٠٢: ٦٢) بأنها مجموعة التسهيلات التربوية المادية منها والبشرية التي تسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه طلاب الفئات الخاصة أثناء دراستهم للمنهج وتلبى المتطلبات التعليمية اللازمة لنموه التعليمي للوصول به إلى مستوى الطلاب الأسوياء من نفس المرحلة العمرية.

ولطلاب الفئات الخاصة باختلاف أنواع الإعاقة حاجات كثيرة منها النفسية والاجتماعية والتعليمية، ويشير ولفرد برينان (١٩٩٠: ٣٣) بأن الحاجة التعليمية توجد حين يؤثر أي عجز جسمي حسي عقلي انفعالي اجتماعي أو جميعها على التعليم إلى الحد الذي يكون فيه الوصول إلى أهداف المنهج واستخدامه بشكل جزئي أو كلى أمراً صعباً وبالتالي يكون توفير منهج خاص أو معدل أو تعديل خاص لظروف البيئة ضروريا إذا كان لابد من تربية الطالب بفاعلية وبشكل مناسب.

وتتلخص أبرز الحاجات التعليمية للمعاقين بصريا والمعاقون سمعياً فيما يلي:

الحاجة إلى تعلم القراءة والكتابة بطريقة تختلف عن تعلم الأسوياء:

فبالنسبة للمعاقين بصريا وبحكم عدم قدرة هذه الفئة على رؤية الحروف فهم لا يستطيعون تعلم القراءة والكتابة بالطريقة العادية وهذا يستدعى تعليمهم تلك المهارات بطريقة برايل.

وبالنسبة للمعاقين سمعيا يحتاجون إلى طريقة خاصة ومجهود خاص في تعلم القراءة والكتابة عن طريق لغة الإشارة أو قراءة الشفاة والتقليد والمحاكاة الصوتية وعن طريق معينات سمعية خاصة بهم.

الحاجة إلى تدريب الحواس الأخرى:

يجب التركيز على حاستا السمع واللمس للمعاق بصريا إذا أن المعاق بصريا يعتمد عليهما بشكل كبير، حيث يتم تدريبه على تمييز الأصوات ومهارات الإصغاء، وتدريبه على استكشاف الأشياء عن طريق اللمس وتنمية درجة التميز اللمسي وتختلف طبيعة التدريب الحسي المقدم حسب المراحل العمرية المختلفة.

أما بالنسبة للمعاق سمعيا فيتم التركيز على حاسة الإبصار بدرجة كبيرة جدا حيث يستعين بها في فهم الكلمات والقراءة والكتابة وغير ذلك من معارف وخبرات عن طريق تدريبهم على ملاحظة الشفاة وحركات الفم وملاحظة تعبيرات الوجه وحركات المتكلم وكذلك في فهم الإشارات اليدوية والهجاء الإصبعي، ولا نغفل أيضا باقي الحواس من اللمس والشم والتذوق فلا تقل أهمية عن حاسة الإبصار ولكل حاسة وقتها والطريقة التي تستخدم بها لفهم الكلمات والتعبير عن الأفكار والتميز بين الأشياء.

الحاجة إلى التدريب على التنقل والتوجه:

فالقدرة على الانتقال في البيئة يعتبر من أهم العوامل التي تعزز استقلالية المعاق بصريا واعتماده على نفسه من جهة وتكيفه مع مجتمعه واندماجه في الأنشطة المختلفة من جهة أخرى، وحيث أن خبرة المعاق بصريا البصرية بالبيئة الفيزيائية معدومة أو محدودة جداً، فإن تنقله من مكان لآخر يتطلب منه الاعتماد على حواسه الأخرى، والتدرب على استكشاف معالم البيئة الطبيعية حوله.

وبالنسبة للمعاق سمعيا فلا تسبب له هذه الإعاقة حاجز كبيرا بالنسبة للتنقل أو التوجه من مكان إلى أخر وذلك لامتلاكه حاسة الإبصار التي يقع عليها العبء الكبير في ذلك.

الحاجة إلى التدرب على الأنشطة الحياتية المختلفة:

فالمعاق بصريا بحاجة إلى أن يدرب على العديد من الأنشطة الحياتية مثل مهارات اللبس والاهتمام بالمظهر وإعداد الطعام وتناوله والنظافة العامة واستخدام الهاتف.. الخ.

الحاجة إلى وسائل تعليمية خاصة تتناسب وطبيعة الإعاقة:

لما كان المكفوفون يعتمدون في خبراتهم الحسية على حاستي السمع واللمس بشكل أساسي فإن الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليمهم يجب أن تركز على هاتين الحاستين وتقديم المدخلات والمعلومات من خلالهما، حيث يعتبر المكفوفون أكثر حاجة من أقرانهم إلى الوسائل التعليمية لتعويض الحرمان البصري ولتكوين صورة حسية عن كثير من المفاهيم والظواهر سواء المتضمنة في المنهاج أو في البيئة المحيطة، ولذلك يجب توفير النماذج والخرائط والرسوم البيانية وغيرها فيمكن توفيرها على ورق طباعة برايل أو على شكل لوحات بلاستيكية مجسمة، وتسجيل القصص والكتب الدراسية على أشرطة حتى يتسنى لهم استذكارها لاحقا (عبد الرحمن سيد سليمان-٢٠٠١: ٨٠).

وبالنسبة للمعاقين سمعيا فهناك ضرورة لوجود المعينات البصرية والخرائط والمجسمات والأشكال التوضيحية واللوحات التعليمية مثل اللوحة الوبرية واللوحة المغناطيسية واللوحة الوبرية وغيرها من اللوحات والسبورات الكبيرة، واستخدام التجارب المعملية ذات الألوان والروائح المميزة وهم بحاجة أيضا إلى القيام بالرحلات وذلك لغرس الثقة بالنفس وتولد القدرة على تحمل المسئوليات التي هي حجر الأساس في بناء جيل جديد ذو فاعلية، واستخدامِ أسلوبي السيكودراما ولعب الأدوار في عملية التعلم حيث تعتبر من الأساليب والوسائل الناجحة التي تستخدم مع الصم حيث يوصل المعلم المعلومات التي يريدها من خلال الموقف الدرامي الذي يؤديه المعلم أولا ثم يحاكيه الطلاب بعد ذلك. واستخدام أسلوب التعليم المبرمج عن طريق الفيديو، واستخدام الكمبيوتر لتقديم البرامج التعليمية المتخصصة (عمرو رفعت عمر-١٩٩٧: ٨٦).

الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة:

توضح الدراسات المتتابعة أن معظم الاتجاهات العالمية المعاصرة في الدول المتقدمة تطبق سياسة تعليم التلاميذ ذوى الإعاقات مع أقرأنهم العاديين، سواء في نفس الفصول أم في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، حيث يعتبر الدمج -بيئة التعليم الأقل تعقيداً- أو -البديل التربوي الأقل تقييداً -مبدأ رئيساً في التربية الخاصة.

وقد ظهر مفهوم الدمج من خلال شعار السنة الدولية لذوي الإعاقة عام ١٩٨١ وعزز بتوصيات مؤتمر سلامنكا عام 1994الذى نادى بتوفير "المساواة والمشاركة الكاملة "ومن خلال مفهوم "التعليم للجميع " Education for All، والتوجه السائد حاليًا يطالب بأن يتحمل

معلم الصف العادي مسؤولية تعليم وتلبية حاجات التلاميذ ذوي الإعاقات مع توفير نظم للدعم الإداري والتنظيمي والتدريبي لهذا المعلم. (درعان وأبو الحسن، ٢٠٠٩)

وفي تعريف مجلس التلاميذ غير العاديين (The council For Exceptional Children) ينظر للدمج على أنه نظام تعليمي يتضمن وضع التلاميذ غير العاديين مع التلاميذ العاديين في الصف العادي أو في أقل البيئات التربوية تقيداً لل تلميذ غير العادي، وبحيث يكون الدمج أما بشكل مؤقت أو بشكل دائم، بشرط توفير عوامل تساعد على إنجاحه.

وبالنظر إلى الدمج باعتباره يهدف إلى إحداث قدر من التكامل الاجتماعي والتعليمي بين التلاميذ ذوى الإعاقات و التلاميذ العاديين في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل، نجد أن تلك الغاية تتطلب توافر شرطين أساسيين لكي يتحقق الدمج هما:

١. وجود الطالب ذي الإعاقة في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي.

٢. سهولة الاختلاط الاجتماعي المتكامل بين التلاميذ.

ويرى Hallahan & Kauffman (١٩٩٥) أن الدمج هو وضع التلاميذ غير العاديين مع التلاميذ العاديين بشكل مؤقت أو دائم في الصف العادي، في المدرسة العادية، مما يعمل على توفير فرص أفضل للتفاعل الأكاديمي والاجتماعي، وبحيث يبنى هذا المفهوم على أساس توضيح للشروط التي يتم فيها الدمج وعوامل نجاحه، وخاصة المسؤوليات المترتبة على كل من إداري ومعلمي المدرسة العادية ومعلمي التربية الخاصة (الموسى ١٩٩٢).

ويعطى تعريف الخطيب (٢٠٠٤) للدمج أبعادا إضافية اكبر من مجرد تواجد مكاني أو جزئي للتلميذ ذي الإعاقة مع التلاميذ العاديين حيث ينظر إليه على أنه عامل مهم يمكّن التلاميذ ذوي الإعاقات من أن يصبحوا مواطنين مقبولين في مجتمعاتهم.

ولعل هذا التوجه اعتمد على فرضية أن أهداف التربية الخاصة لا تختلف عن أهداف التربية العامة، فكل منهما يهدف إلى إعداد المواطن المستنير عن طريق:

أ- العمل على إزاحة المعوقات المختلفة التي تحول دون توافق التلميذ مع نفسه، ومع الآخرين.

ب- مساعدة التلميذ على تحصيل قسط من المواد التعليمية يمكنه من توظيفها في حياته العادية.

جـ - المساعدة في إعداده مهنياً، وعملياً واجتماعياً (الزهيري ١٩٩٨).

ويتضح مما سبق أن الدمج يرتبط بالعديد من التوجهات كالتحرر من المؤسسية والتطبيع نحو العادية وتوحيد السياق التعليمي، وتكافؤ الفرص التعليمية، ومبادرة التربية العادية والتكامل، والاستيعاب أو الشمول ولذا يقوم الباحث بعرض تفصيلي للمصطلحات المرتبطة بالدمج بشيء من الإيجاز:

أ-التحرر من المؤسسية Deinstitutionalization:

أطلق هذا المصطلح وقصد به التحرر من القيود التي تفرضها مؤسسات العزل على المعاقين عقلياً وقيد تحركاتهم وفتح الباب لتأهيلهم ومشاركتهم مع المجتمع ويقصد به عند تلك العملية التي تتضمن إبعاد الأشخاص ذوى الإعاقات عن المؤسسات الخاصة أو الداخلية، ووضعهم في بيئات مفتوحة وأقل تقييداً لحرياتهم قدر الإمكان بما يسمح برعايتهم وتزويدهم بالتدريب والتأهيل الذي يمكنهم من الحياة مع أقرانهم العاديين (الشخص ١٩٨٧).

وتعرف عبيد (٢٠٠٠) التحرر من المؤسسية بأنها تمكين ذوى الإعاقات من نوعية من التربية تستجيب لاحتياجاتهم الخاصة في مدارس عادية بدلاً من المؤسسات الخاصة وفق صيغ متنوعة، كما يعنى أيضاً بذل أقصى ما يمكن من الجهد لتسهيل مشاركة التلميذ العادي للتلميذ المعاق في كل الأنشطة التربوية والجماعية للمدرسة.

ب- التطبيع نحو العادية: Normalization

أطلق مصطلح التطبيع بمعنى الاقتراب من العادية أي محاولة اقتراب المعاقين مع العاديين بقدر الإمكان مع مدهم بالتدريبات والتأهيل المناسب التي تساعدهم على المشاركة مع المجتمع ولذا قصد به تزويد التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل معهم في ظل ظروف ومواقف عادية

ويرى نرجي (١٩٩٤) Nirje أن مصطلح التطبيع يشير إلى عملية استخدام وسائل الثقافة العادية لمساعدة المعوقين على الحياة في ظروف أو مستوى يماثل تلك الظروف التي يعيش فيها الأفراد العاديين كما يتضمن تعليم المعوقين أساليب السلوك المناسب وتشجيعهم على استخدامها وتعويدهم على الظهور بالمظهر اللائق وتعريفهم بخبرات متعددة تقربهم من أساليب الحياة العادية وتيسر لهم الاندماج فيها.

وقد ذكر MacMillan (١٩٨٢) أن التطبيع يعنى أن يتاح للتلميذ المعاق عقلياً كل أنماط وظروف الحياة اليومية والقريبة قدر الإمكان من الاتجاه الرئيسي السائد في المجتمع كما يتاح لهم احتكاك أكبر بالناس من خلال زيارة المتاحف والمشاركة في الحفلات أو العمل في المجتمع عندما تسمح حالتهم بذلك.

جـ -توحيد المساق التعليمي:

أطلق هذا المصطلح ويقصد به الدمج الأكاديمي وهو وجود الطالب ذا الإعاقة إلى جانب الطالب العادي في الفصل الدراسي الواحد مع تقديم التدريبات التأهيلية اللازمة له لكي يستطيع مسايرة التلاميذ العاديين ومشاركتهم.

وقدم Kaufman, Gottlieb, Agard and& kukic (١٩٧٥) مصطلح توحيد المساق التعليمى وعرفوه بأنه الاندماج التعليمى والإجتماعى المؤقت بين ذوى الإعاقات المؤهلين للاستفادة من البرامج التربوية مع أقرانهم من التلاميذ العاديين في صوف المدرسة العادية، وذلك بتصميم خطط تربوية منظمة ومبرمجة موضح فيها مسئوليات القائمين على البرنامج والنواحي التعليمية والإدارية.

ومن هذا التعريف يتضح عناصر منها:-

- المكان الذي سيوضع فيه الطالب مع زملائه العاديين.
- المدة التي سيوضع فيها اندماج مؤقت حيث أكدت الأبحاث أنه يجب أن يتعلم التلميذ ذي الإعاقة في فصل العاديين بنسبة50% أو أكثر من اليوم الدراسي.
- يتحدد ما يقوم به الطالب (اندماج تعليمي كما يتحدد مع من يتفاعل أثناء اليوم الدراسي) الجانب الاجتماعي.
- -يحدد مسئوليات المعلمين وغيرهم من العاملين لضمان التناسق في أداء الخدمات.

فوائد الدمج تربوياً:

من خلال مراجعة مستفيضة للأدبيات في مجال الدمج التربوي، لخص الموسى (1992) أهم فوائد الدمج على النحو التالي:

- أن يتيح للتلاميذ ذوي الإعاقات فرصة البقاء مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية، الأمر الذي يمكنهم من أن يكونوا أعضاء عاملين في أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية، كما يمكن هذه الأسر والبيئات الاجتماعية من القيام بالتزاماتها تجاه أولئك الأشخاص.

- يعمل على الحد من المركزية في عملية تقديم البرامج التعليمية، وهذا يهيئ الأرضية التي تمكن المجتمعات المحلية من التأثير في مجريات عملية تربية أبنائهم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كما يتيح الفرصة أيضا للمؤسسات التعليمية المحلية المختلفة أن تستفيد من تجربة تربية هؤلاء الأبناء.
- يشكل وسيلة تعليمية ملائمة، يمكن من خلالها زيادة وتطوير وتنويع البرامج التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقات.
- يعمل على زيادة القبول الاجتماعي للتلاميذ ذوى الإعاقة من قبل أقرانهم غير المعوقين، ومن ثم فأن التدريس لهم في الفصول العادية يمكنهم من محاكاة وتقليد سلوك التلاميذ العاديين، فيزداد التواصل والتفاعل الاجتماعي معهم.
- يسهم كثيراً في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو بعضهم البعض بصورة إيجابية.
- أن من شأن الدمج التربوي أن يعمل على إيجاد بيئة اجتماعية يتمكن فيها التلاميذ غير المعوقين من التعرف -بشكل مباشر -على نقاط القوة والضعف عند أقرانهم ذوى الإعاقة مما يؤدي إلى الحد، أو التخلص من أية مفاهيم خاطئة قد تكون موجودة لديهم.
- أن الدمج التربوي من شأنه أن يعمل على إيجاد بيئة تعليمية تشجع على التنافس الأكاديمي بين جميع التلاميذ، الأمر الذي يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الإعاقات.
- أن الدمج التربوي يعمل على إيجاد بيئة واقعية، يتعرض فيها التلاميذ ذوو الإعاقات إلى خبرات متنوعة، ومؤثرات مختلفة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.
- يعمل على تعميق فهم المربين للفروق الفردية بين التلاميذ، كما يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء، أن أوجه التشابه بين التلاميذ العاديين وأقرانهم غير العاديين أكبر من أوجه الاختلاف.

مبررات الدمج:

يحدد مركز دراسات التعليم المدمج The centre for studies of Inclusive education مبررات الدمج في عشر نقاط أطلق عليها مسمى أسباب ومبررات الدمج العشرة وتشمل:

أ – المبررات المرتبطة بحقوق الإنسان وهى:

١ – كل الأطفال لهم الحق في أن يتعلموا معاً.

٢ – لا يجب أن نعامل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل غير عادل فنستبعدهم وننفيهم بسبب إعاقتهم أو صعوبات التعلم لديهم.

٣ – إن ذوى الاحتياجات الخاصة البالغين الذين يصفون أنفسهم على أنهم الناجون من مدارس التربية الخاصة يطالبون بحد أو نهاية للعزلة.

٤ – لا توجد أسباب شرعية أو قانونية ملزمة بعزل الأطفال المعاقين عند تعليمهم.

ب – المبررات المرتبطة بأفضلية التعليم المدمج على التعليم في مدارس التربية الخاصة وهى:

٥ – بينت البحوث أن الأطفال يؤدون بشكل أفضل – سواء أكاديمياً أو اجتماعياً - في سياقات مدمجة.

٦ – لا يوجد نمط من التعليم أو نوع من الرعاية يقدم في مدارس العزل ولا يمكن تقديمه في المدارس العادية.

٧ – مع التسليم بأهمية الدعم، والتعليم في ظل دمج أكثر فاعلية في استخدام مصادر وروافد التربية.

ج – المبررات المرتبطة بالوعي الاجتماعي

٨ – العزل يعلم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أن يكونوا خائفين وجاهلين بالحياة الطبيعية، كما يحدث إجحافاً أو ضرراً بهم.

٩ – يحتاج كل الأطفال تربية تساعدهم على تنمية علاقاتهم وتعدهم للحياة في السياق العادي.

١٠ – إن الدمج لديه القدرة على تناقص الخوف لدى ذوى الاحتياجات الخاصة، وعلى إقامة صداقات، واحترام، وفهم الآخرين، وفهم لذوى الاحتياجات الخاصة. (هشام تهامي ٢٠٠٤: ١-٢)

شروط نجاح عملية الدمج:

من أهم شروط نجاح الدمج:

- التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب، فالدمج لا يعني مجرد وضع الأطفال المعاقين والأطفال العاديين في المكان نفسه دون تخطيط مسبق، فإن ذلك يؤدى إلى صعوبات ومشكلات لا إلى تحقيق الأهداف، لذلك يجب مراعاة: نسبة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة إلى الأطفال العاديين في الفصل، مستوى نموهم وليس عمرهم الزمني، وضرورة تطوير السبل الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين لتصبح أكثر واقعية وإيجابية. (جمال الخطيب ومنى الحديدي: ١٩٩٨: ٣٤٠-٣٤٣)
- التزام المربين بمبدأ مشاركة أولياء الأمور بفعالية ونشاط.
- إعداد المناهج والبرامج التربوية التي تتيح للمعاقين فرص التعلم وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، وكذلك الفرص المناسبة للتفاعل مع العاديين. (عبد العزيز الشخص ٢٠٠٤: ١٩٥)
- اختيار مدرسة الدمج وفقاً للشروط الآتية:-
- قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.
- استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم.
- توفير الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين.
- أن يكون المستوى الثقافي الاجتماعي لبيئة المدرسة جيداً.
- إعداد وتهيئة التلاميذ ليكونوا على وعى كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي
- انتفاء الأطفال الصالحين للدمج. (سهير شاش ٢٠٠٢: ٩٤- ٩٩).

أشكال الدمج:

يتم تنفيذ برامج الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية وفقاً لطريقتين هما:

أولا: الدمج الجزئي:

وهو الشكل الأكثر توافراً حيث تم استحداث برامج فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، يلتحق بها التلاميذ ذوى الإعاقات في فصل خاص بهم بالمدرسة العادية، حيث يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية الخاصة بهم مع بعضهم في ذلك الفصل، مع العمل على إتاحة الفرصة لهم للاندماج مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، وتتنوع تلك الفصول بحيث تشتمل على الآتي:

أ. فصول تطبق مناهج معاهد التربية الخاصة مثل فصول التلاميذ القابلين للتعلم من ذوى الإعاقات العقلية، وفصول التلاميذ الصم.

ب. فصول تطبق مناهج المدارس العادية مثل: فصول التلاميذ المكفوفين، وفصول التلاميذ ضعاف السمع.

ثانيا: الدمج الكلي:

ويتم عن طريق استخدام الأساليب التربوية الحديثة مثل، برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة الموسى(١٩٩٩)، الحمدان وآخرون (1987)، والسرطاوي وأبو نيأن (1998).

وتعتبر الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية شكلاً من أشكال الدمج الأكاديمي، ويطلق عليها أسم الدمج المكاني حيث يلتحق الطلبة ذوو الإعاقات مع الطلبة العاديين في نفس المبنى المدرسي، ولكن في صفوف خاصة بهم أو وحدات صفية خاصة بهم في نفس الموقع المدرسي ويتلقى الطلبة ذوى الإعاقات في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة في غرفة المصادر كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية، ويتم ترتيب البرامج التعليمية وفق جدول زمني معد لهذه الغاية، بحيث يتم الانتقال بسهولة من الصف العادي إلى الصف الخاص وبالعكس ويهدف هذا النوع من الدمج إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين التلاميذ ذوى الإعاقات و التلاميذ العاديين في نفس المدرسة.

ويعتبر الدمج من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم ومتابعة وتقييم دائمين للتأكد من نجاح البرنامج بحيث يكون مخططاً له بصورة دقيقة حيث أن التلاميذ من ذوي الإعاقات والذين سيستفيدون من هذا البرنامج يجب أن يحصلوا على مستوى من التعليم لا يقل عن البرنامج المطبق في المدارس الخاصة، أيضاً وجودهم كفئة من التلاميذ في المدارس العادية لا يجب أن يؤثر بأي حال على برنامج المدرسة العادية ومستوى تقدم وطموح الطلبة، ولا يشكل في الوقت نفسه عبئاً إضافياً على المعلم في المدرسة العادية،

وهو ما أوضحته العديد من أدبيات التربية الخاصة كدراسة: هارون 2012و الخطيب 1998، الروسان 1998، صادق 1998، بولواي و آخرون Polloway et al 2014. وسالاند Salend 1998، وونج Wang 1984 وماستروبى وسكوجز Mastropieri & Scruggs. 2000. من أن نجاح فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في تحقيق اهداف للتلاميذ تتطلب مراعاة العديد من الأمور الكثيرة منها مرونة البرامج الدراسية في الفصول العادية، مع تزويد جميع التلاميذ بنفس المحتوى التعليمي مع تقديم مساعدة ومساندة إضافيتين حسب الحاجة بدءًا بالمساعدة في الصف ومرورًا بالمساعدة في المدرسة وانتهاء بالمساعدة خارج المدرسة.

وفي إطار الخصائص المميزة للبرامج التربية الخاصة فأنها تسعى وبشكل دائم لقياس مدى التغير الذي تحدثه عملية التدخل التربوي مع فئات التربية الخاصة في إطار عمليات التقييم المستمر، حيث تولى الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية كبيرة لعملية التقييم باعتبارها ملازمة

لبرامج التدخل التربوي والتي تهدف إلى إحداث التغييرات التي من شأنها أن تنمى وتطور الأنساق التربوية لدى المستهدفين من التلاميذ سواء كانوا عاديين أو من ذوى الإعاقات حتى تستطيع أن تصل تلك النظم إلى الحد الأقصى من توظيف إمكانياتها المادية والبشرية.

حيث يرى سالالفى ويسلديك Ysseldyke & Salvia(٢٠٠١) أن المجال الأساسي للتقييم هو تحديد مدى ملاءمة العمليات والأنشطة المنفذة للأهداف من البرامج، وهذا يسمى تقييم العمليات، ويشتمل على -:وصف واضح للبرامج بما في ذلك التكلفة التقديرية لكل عنصر من عناصره، ووصف مبررات الأنشطة التي تنفذها هذه البرامج ضمن السياق المؤسسي والمجتمعي مما يودي إلى تحديد التلاميذ ذوي الإعاقات الذين يحرزون تقدما و التلاميذ الذين لا يحرزون تقدما.

ويتضمن التقييم عمليات وصفية دقيقة للحصول على المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات أو للتأكيد من مدى النجاح في تحقيق الأهداف المحددة والقيام بتعديلات مستمرة إذا اقتضى الأمر لتحقيق الأهداف المحددة للبرامج بطريقة أكثر تأثيرا وهذا يعنى أن عملية التقييم لا تكون في نهاية البرنامج فقط، ولكنها عملية دورية لمتابعة المراحل المختلفة من البرنامج.

ولهذا يجب إعطاء الأولوية لتحديد وتوضيح ما سيتم تقييمه، واختيار أدوات التقييم المناسبة بناء على الأهداف المرجو تحقيقها، ويجب إعطاء طرق التقييم الفعالية ليكون التقييم شاملا، بحيث يبين أوجه الضعف والقوة في البرامج المقدمة، والتقييم قد يكون ذاتيا أو موضوعيا والتقييم الموضوعي يقدم معلومات موثوقة عن فعالية البرامج ومدى تحقيقها لأهدافها للوصول إلى الغاية المنشودة وفي ضوء ذلك يمكن اتخاذ القرارات المناسبة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الوابلي (١٩٩٨) إلى التعرف على واقع الخدمات المساندة وتحديد أهم مجالاتها التي يحتاجها التلاميذ المتخلفون عقليا كما يراها العاملون في معاهد التربية الفكرية كما تناولت الدراسة مفهوم الخدمات المساندة وأهدافها ومجالاتها ووظائفها، وأشارت إلى أن حاجة صغار التلاميذ المعوقين للخدمات المساندة تزيد أكثر بحكم صغر السن، بل أن حاجاتهم إلى الخدمة المكثفة قد تساعدهم على تقليص الفجوة بينهم وبين أقرأنهم من التلاميذ العاديين من نفس العمر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض الخدمات قد وصلت إلى مستويات ضعيفة من التحقق، وذلك لغياب الكوادر الفنية المتخصصة، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة عندما تعرض لمفهوم الخدمات المساندة وأهميتها وللتعرف على الصعوبات التي واجهها الباحث.

وفي دراسة قام بها القريوتي، الغزو و حميدي (٢٠٠٤) بعنوان فعالية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. واشتملت عينة الدراسة على ١٣٢ معلما ومعلمة ٢٥ من الذكور ١٠٧ من الإناث. وقد استخدم الدراسة مقياسًا أعداه للتعرف على مدى فعالية فصول التربية الخاصة، واستخرجت دلالات صدق وثبات للمقياس، حيث دلت المؤشرات على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وأشتمل المقياس على (٥٧) فقره مثلت خمسة أبعاد وهي: البيئة التعليمية، والتشخيص الهيئة والتدريسية التعاون والبرامج.

أظهرت نتائج الدراسة أن فعالية فصول التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم الإماراتية بلغت ٦٦ %، وذلك حسب استجابة أفراد عينة الدراسة وهي نتيجة غير مرضية من وجهة نظر الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فعالية فصول التربية الخاصة في تقديم خدماتها يعزى لاختلاف الجنس وسنوات الخبرة، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى أقل من (٠. ٠٥) بين بعد

البيئة التعليمية وبعد الهيئة التدريسية، وبعد التشخيص وبعد الهيئة التدريسية والهيئة التدريسية والتعاون وأيضا ارتباط دال إحصائيا عند مستوى اقل من (0. 01)على الأبعاد البيئة التعليمية والبرامج، والتشخيص والبرامج، والهيئة التدريسية والبرامج.

وهدفت دراسة الشمرى (٢٠٠٧) إلى تقويم البرامج المقدمة للتلاميذ المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية من قبل الكادر العامل في تلك البرامج، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعد الباحث أداة لمسح أراء العاملين حول البرامج المقدمة لهذه الفئة من التلاميذ، وتألفت من(١٦٤) معلماً في برامج التوحد في المملكة العربية السعودية، موزعين على ستة مناطق تعليمية هي (منطقة الرياض، ومنطقة مكة المكرمة، والمنطقة الشرقية ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل، ومنطقة تبوك)، بواقع سبعة برامج في منطقة الرياض، وثلاثة برامج في منطقة مكة المكرمة وأربعة برامج في المنطقة الشرقية وأربعة برامج في منطقة القصيم وبرنامجين في منطقة حائل وبرنامجاً واحداً في منطقة تبوك. أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا لفعالية المراكز الخاصة لبرامج التوحد التي تقدم بإطار هذه المراكز في جوانب البرنامج التالية: أبعاد أساليب التقييم والخطة التعليمية الفردية ودور الأسرة والدرجة الكلية لصالح القطاع الأهلي.

في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف لأراء التقويم للبرامج الخاصة بالتلاميذ المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية في أبعاد الخطة التربوية الفردية والخدمات المساندة وأساليب تعديل السلوك. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة على الآراء التي يبديها العاملون حول البرامج المقدمة للتلاميذ المصابين بالتوحد بالمملكة العربية السعوديةً.

وهدفت دراسة الغصاونة وآخرين (٢٠١٠) إلى تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين ,وتكونت عينة الدراسة من (154)معلما ومديرا ,تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة ,ممن يقدمون خدمات التربية الخاصة في مدارس العاديين، روعي توزيعهم تبعاً لمتغيرات الدراسة)الجنس وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة والمؤهل العلمي(، وزعت عليهم استبانة تكونت من(62) فقرة توزعت على تسعة أبعاد، تم التأكد من صدقها وثباتها ,وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها -:أن المجال الكلي لفعالية البرامج جاءت بدرجة متوسطة وهو غير مرض، وأن بعدي التقنية المساندة وتفاعل الأسر قد جاءا بدرجة مرتفعة، وقد حل بعد التقنية المساندة في المرتبة الأولى وتلاه مجال تفاعل الأسر في المرتبة الثانية، أما بالنسبة لمجالات الوسائل والمهارات الاجتماعية والترفيهية والبيئة التعليمية وخدمات تعديل السلوك والمناهج (فقد جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاء مجال مخرجات التعليم بدرجة متدنية وفي المرتبة الأخيرة، كما وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05) في تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى إلى المتغيرات التالية -:الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص، و نوع الإعاقة.

أما دراسة الخطيب و آخرين (2012) إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير العالمية وتكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في الأردن والبالغ عددها (10)مراكز ومؤسسة، وقد تم بناء أداة لتقييم مستوى البرامج والخدمات في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية. وقد أشارت النتائج إلى أن بُعداً واحداً كافيا ليكون ذا مستوى فعالية مرتفع وهو بُعد البرامج والخدمات، في حين أن ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فعالية متوسطة وهي: البيئة التعليمية التقييم و الإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مستوى فعالية متدنٍ: الرؤية والرسالة، مشاركة الآسرة الدمج والخدمات الانتقالية أو لتقييم الذاتي.

أما دراسة أبو الحسن والخطيب (٢٠١٢) فقد حاولت تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر التلاميذ المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة، وبلغت عينة الدراسة (113)طالباً من التلاميذ المعلمين بقسم التربية الخاصة في تخصصات إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، صعوبات تعلم خلال الفصل الثاني للعام الدراسي /1432 1433هـ الموافق 2011/2012م.

وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير التخصص، كذلك أوضحت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير المعدل التراكمي (مقبول -جيد –جيد جداً –ممتاز) لصالح التلاميذ من ذوى التقديرات الممتازة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha =$ (0. 05) في تقييم التلاميذ المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوعية البرنامج (عزل –دمج).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يسعى إلى تقييم فعالية فصول التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في محافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة:

تشمل عينة الدراسة جميع معلمي فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيثُ سيتم توزيع اداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة.

عينة الدراسة:

وتكونت عينة الدراسة من (98) معلماً تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة ,ممن يقدمون خدمات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام وكان توزيع العينة تبعا لمتغيرات الدراسة وهي: البيئة التعليمية، التشخيص والتقييم، الهيئة التدريسية، التعاون، وبرامج فصول التربية الخاصة.

وصف أداة الدراسة:

في إطار اهتمام الدراسة الحالية بتقييم فعالية الفصول العادية استعانت الدراسة بمقياس لتقييم فعالية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، أعدها كل من القريوتي والعزو والحميدى (٢٠٠٤) وقد استخرجت دلالات صدق وثبات للمقياس، حيث دلت المؤشرات على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، واشتمل المقياس على (٥٧) فقرة، مثلت بخمسة أبعاد وهي: البيئة التعليمية، عمليات التشخيص والتقييم الهيئة التدريسية، و التعاون، وبرامج فصول التربية الخاصة.

صيغت فقرات المقياس في شكل فقرات يطلب من المستجيب وضع تقديره من خلال على مقياس متدرج من أربعة استجابات أعطيت درجات من (٤-١) بحيث تعطى الاستجابة (٤) إذا كان تقدير المستجيب دائما، وتعطى الاستجابة (٣) إذا كأن تقدير المستجيب غالبا، وتعطى الفقرة درجتان إذا كأن تقدير المستجيب أحيانا، ودرجة واحدة إذا كأن تقدير المستجيب نادرا، وبذلك بلغت الدرجة القصوى (٢٤) والدرجة الدنيا (٥٦) درجة. وكون الدراسة الحالية تتكون عينتها من مدارس البنين فقط في محافظة جدة فقد تم استبعاد الفقرة رقم (٥٧) في المقياس كونها فقرة تتعلق بمدى توفر معلمات (إناث) في المدارس ليصبح عدد فقرات المقياس(٥٦) فقرة وبذا تبلغ

الدرجة القصوى للقياس في هذه الدراسة (٢٤) درجة و الدنيا (٥٦) درجة. علما بان الفقرة المحذوفة تخص بعد الهيئة التدريسية ليصبح هذا البعد مكون من (٨) فقرات في هذه الدراسة.

جدول(1) يوضح أبعاد أداة الدراسة

م	البعد	رقم الفقرات	المجموع
1	البيئة التعليمية	1-4-17- 45-49-50-51-52-54	9
2	التشخيص التقييم	2-3-5-8-11-15-16-34	8
٣	الهيئة التدريسية	26-35-38-40-43-47-48-56	7
4	التعاون	55-44-42-41-30-10-12-13-14-25-33--9-6	14
5	برامج التربية الخاصة	7-18-19-20-21-22-23-24-27-28-29-30-31-32-36-46-53	17
الإجمالي			56

للتأكد من ثبات المقياس استخدم الباحثون معادلة الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة "معادلة الفا كرونباخ "وجدت أن معامل الثبات بلغ 0,90، ويعتبر دليلاً كافياً على ثبات المقياس أداة الدراسة.

عرض ومناقشة النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه " ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد البيئة التعليمية؟ وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس المستخدم، واعتبرت درجة المتوسط (2. 5)فما فوق نقطة قطع للدلالة على فعالية فصول التربية الخاصة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة عينة الدراسة على بعد البيئة التعليمية

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	موقع فصل التربية الخاصة ملائم للعملية التعليمية	2,86	1,154	7
4	يحتوي فصل التربية الخاصة على كافة الأجهزة والوسائل المساعدة	2,94	1,091	6
17	يراعي أنشاء فصول التربية الخاصة في المدارس الشروط التي نصت عليها القواعد المنظمة للتربية الخاصة بالمملكة	٤	0,00	1
45	تتسبب فصول التربية الخاصة في المدرسة في الكثير من المشكلات لإدارة المدرسة	1,91	0,921	8
49	يتم تقييم فصول التربية الخاصة بالمدارس بشكل دوري	3,88	1,119	5

50	عدد طلبة فصول التربية الخاصة مناسب	3,96	1,271	3
51	استحداث المزيد من فصول التربية الخاصة حاجة ملحة وضرورية	٤	0,00	2
52	يوجد مركز معلومات في كل إدارة تعليمية لخدمة معلمي التربية الخاصة	2,66	1,134	8
54	يضم فصل التربية الخاصة تلاميذ من نفس المستوى الدراسي	٤	0,00	3
المتوسط العام		3,35		

من الجدول أعلاه يتضح أن بعد البيئة التعليمية قد حصل على متوسط عام بلغ قيمته (3,35)كذلك يتضح من الجدول أن الفقرات رقم (54-51- 50 – 49 – 17) قد حصلت على متوسط اعلي من 3وهى قيمة تشير إلى فعالية هذه الجوانب التي تعبر عنها الفقرات في بعد البيئة التعليمية المميزة لفصول التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام، بينما الفقرات 45- 4 – 1) (52-جاءت قيم المتوسط اقل من 3وهى وقيمة تشير إلى عدم الفعالية فيما يخص بعض جوانب بعد البيئة التعليمية.

ومن المعروف أن البيئة التعليمية هي الجانب الفيزيائي/ المادي لفصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام وتشمل الموقع العام والأبنية من صفوف وقاعات ومختبرات ومرافق صحية ومطاعم وتجهيزاتها وأدواتها والفضاءات (الفراغات من ملاعب وباحات وحدائق..). والتخطيط الجيد الواعي والمنظم لمكونات العملية التعليمية له تأثير ايجابي في نجاح هذه عملية الإدماج بواسطة الفصول الملحقة، وذلك لكونه يأخذ بنظر الاعتبار طبيعة المتعلم خاصة لو كان من التلاميذ ذوى الإعاقات وكذلك ظروف الإدارة التعليمية والبيئة التعليمية التي يتعلم فيها ويتفاعل مع مكوناتها.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة الخشرمي (2004) ودراسة Alkhashrami (١٩٩٥) التي قارنت تأثير بيئتي المدرسة العادية ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض على عدد من المهارات الخاصة ب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أكدت التأثير الفعال للدمج في المدارس العادية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات للتلاميذ الذين تم دمجهم لمدة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة الغصاونة وآخرين (٢٠٠١٠) من أن الدعم المقدم من المملكة العربية السعودية لهذه الفئة وعدم التقصير في توفير جميع المستلزمات التي تخص المعوقين من أجل تحسين حياتهم ورفع كفاءتهم من أجل مشاركتهم في تنمية المجتمع ويتحملون العبء في تحمل مسؤولياتهم.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد عمليات التشخيص والتقييم؟ وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد عمليات التشخيص والتقييم في المقياس المستخدم، واعتبرت درجة المتوسط (3)فما فوق كنقطة قطع للدلالة على فعالية فصول التربية الخاصة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة عينة الدراسة على بعد عمليات التشخيص والتقييم

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	يزود المعلم بملف يشتمل على بيانات دقيقة لكل طالب محول لفصل التربية الخاصة	3,94	1,163	2
٣	يعمل المعلم بشكل فعال على تحسين اتجاهات وسلوك التلاميذ من أجل تطوير مفهوم ذات إيجابي لديهم.	3,86	1,161	4
٥	الأدوات والمقاييس المستخدمة في عمليات تشخيص الطلبة المحولين لفصول التربية الخاصة مناسبة للبيئة المحلية.	3,44	1,048	5
٨	لا يوجد لدى الطلبة المحولين لفصول التربية الخاصة أية إعاقات	1,78	0,825	7
١١	يحتفظ معلم فصل التربية الخاصة بالبيانات والمعلومات. الضرورية عن طلبته	4	0,00	1
١٥1	يخضع الطلبة المحولون للفصول الخاصة إلى تشخيص متعدد الأبعاد.	3,86	1,129	3
١٦	مقاييس التشخيص المستخدمة في تقييم الطلبة المحولين لفصول التربية الخاصة غير دقيقة	3,14	1,129	6
٣٤	الفصل الخاص ليس المكان التربوي الملائم لبعض الطلبة المحولين	3,11	,948	7
المتوسط العام		3,41		

من الجدول أعلاه يتضح أن بعد عمليات التشخيص والتقييم قد حصل على متوسط عام بلغ قيمته (3,41) كذلك يتضح من الجدول أن الفقرات رقم (34- 32 – 16 – 15)قد حصلت على متوسط اعلي من 3وهى قيمة تشير إلى فعالية هذه الجوانب التي تعبر عنها الفقرات في بعد عمليات التشخيص والتقييم المميزة لفصول التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام، بينما حصلت الفقرة رقم (11)فقط على قيم متوسط حسابي اقل من 3وهى وقيمة تشير إلى عدم الفعالية.

والنتيجة السابقة تشير إلى فعالية عمليات التقييم والتشخيص بفصول التربية الخاصة الملحقة ن، وامتلاك أخصائيي التربية الخاصة المؤهلات المناسبة قبل إجراء التشخيص ل تلاميذهم من ذوي الإعاقات كما أوضح الخطيب (2002)، إضافة إلى إصدارهم الأحكام المهنية الموضوعية في ممارساتهم المهنية. (أبو حلتم، 2005)

كما تدل النتائج السابقة على أن الدمج من خلال فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام يجب أن ينطوي على القبول غير المشروط للتلاميذ والتركيز على عمليات التقييم والتشخيص وهو ما يتم حفزه من خلال التوعية والتدريب للعاملين مع هؤلاء التلاميذ كما أكد ذلك كل من ليندسي وديفورجس Lindsy & Deforges, (١٩٨٦).

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً الهيئة التدريسية؟ وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد عمليات التشخيص والتقييم في المقياس المستخدم، واعتبرت درجة المتوسط(3) فما فوق كنقطة قطع للدلالة على فعالية فصول التربية الخاصة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة عينة الدراسة على بعد الهيئة التدريسية

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
26	معظم مدرسو فصول التربية الخاصة مختصون في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	4	0,00	1
35	معلم التربية الخاصة عضو فعال بلجان الإحالة	4	0,00	2
٣٨	اتابع الطلبة الذين يتم إعادتهم للصفوف العادية	3,5	1,116	6
40	أقوم ببعض الأعمال الإدارية داخل المدرسة	3,3	1,260	7
٤٣	العمل بالفصول الخاصة محبط للمعلم	1,9	0,823	8
٤٧	يتذمر معلمو الفصول العادية كثيرا من وجود طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بفصولهم	3,9	1,137	4
٤٨	أشارك في دورات تخصصية بشكل منتظم	3,8	1,119	5
٥٦	يحصل معلم الفصول الخاصة على دليل المعلم كما يحصل عليه بقية معلمي المدرسة	4	0,00	3
المتوسط العام		3,5		

من جدول رقم (4)يتضح أن بعد البيئة التعليمية قد حصل على متوسط عام بلغ قيمته (3,57)كذلك يتضح من الجدول أن الفقرات رقم (56-48-47-40- 38 – 35 – 26)قد حصلت على متوسط اعلي من 3وهى قيمة تشير إلى فعالية هذه الجوانب التي تعبر عنها الفقرات في بعد الهيئة التدريسية في فصول التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام، بينما حصلت الفقرة رقم (43)فقط على قيم متوسط حسابي اقل من 3وهى وقيمة تشير إلى عدم الفعالية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة الخشرمى(2004) ودراسة مالمسكوج وماكدونال Malmskog & McDonnell (١٩٩٩) في دراستهما التي أجريت في عدد من رياض التلاميذ في الولايات المتحدة الدور الحاسم الذي يلعبه المعلم في تهيئة بيئة صفية تحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران العاديين وغير العاديين حيث تعمل أساليب التدخل المناسبة لزيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى العديد من التلاميذ الذين قد لا ينزعون بطبعهم للتفاعل مع الغير.

ولكن نتائج الدراسة الحالية تختلف عن نتائج دراسة كل من دراسة الشلول (2005) ,(ودراسة الغصاونة وآخرين، 2010) التي جاء هذا البعد في مرتبة متأخرة بالنسبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقد أكد هذا البعد على اختلاف بيئة العاديين عن بيئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه البيئة يسودها روح التعاون بدرجة متوسطة، وتشجع على التعلم لكنها لا تراعي الفروق الجسمية بين ذوي الاحتياجات الخاصة، ويدلل على ذلك الوسط الحسابي لهذه

الفقرة وهو حيث إن مراعاة الفروق الجسدية جاءت بدرجة متوسطة، لكنها بترتيب متدن بين فقرات هذا البعد، وسبب ذلك يعود إلى كثرة التلاميذ المعاقين بالنسبة للمعلمين، وقد بينت نتائج فقرات هذا البعد بأن البيئات التعليمية قائمة على العشوائية، وعدم التخطيط لها وهذا سببه عدم التخطيط المستقبلي لهذه البيئات، وكثرة التلاميذ وعدم استيعاب هذه البيئات لهم.

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه "ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لتعاون الهيئة التدريسية وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد تعاون الهيئة التدريسية في المقياس المستخدم، واعتبرت درجة المتوسط (3)فما فوق كنقطة قطع للدلالة على فعالية فصول التربية الخاصة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة عينة الدراسة على بعد تعاون الهيئة التدريسية.

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
6	يتم عقد مؤتمر دراسة الحالة للمختصين قبل إجراء عملية التحويل للفصل الخاص	2. 66	0,947	12
9	يوجد تنسيق كاف بين معلم فصل التربية الخاصة وإدارة المدرسة	3,04	1,113	8
10	يوجد تواصل فعال بين معلمو التربية الخاصة ومعلمي الفصول العادية	2,74	0,994	10
12	أواجه صعوبة في إعادة الطلبة للفصل العادي	3,64	1,141	8
13	يشارك الأهل في اتخاذ قرار تحويل ابنهم لفصول التربية الخاصة	4	0,00	1
14	ينسحب بعض الطلبة المحولين لفصول التربية الخاصة من المدرسة بسبب عدم موافقة الأهل	3,92	1,147	4
25	من الصعوبة أن يعمل مدرس التربية الخاصة بمفرده في إدارة الفصل	4	0,00	2
33	يتفهم إداريو المدرسة فلسفة وأهداف فصول التربية الخاصة	2,14	0,891	13
37	تتعاون اسر الطلبة المحولين لفصول التربية الخاصة مع المعلم بشكل مستمر	2,91	0,994	9
39	ينظر إداريو المدرسة لفصول التربية الخاصة نظرة سلبية	3,94	1,163	3
41	من وجهة نظر معلمي الفصول العادية، لا يوجد أهمية ترجى لوجود فصول التربية	3,88	1,137	6

	الخاصة			
42	يشك معلمو الفصول العادية في قدرة معلمي فصول التربية الخاصة في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة	3,91	1,137	5
44	تسود اتجاهات سلبية من قبل أهالي تلاميذ الفصول العادية نحو فصول التربية الخاصة	2,73	0,986	11
المتوسط العام		3,34		

من جدول رقم (5) يتضح أن بعد تعاون الهيئة التدريسية قد حصل على متوسط عام بلغ قيمته (3,34)كذلك يتضح من الجدول أن الفقرات رقم ((42-41-39-25-14- 13 – 12 – 9) قد حصلت على متوسط أعلى من 3وهى قيمة تشير إلى فعالية هذه الجوانب التي تعبر عنها الفقرات في بعد تعاون الهيئة التدريسية المميزة لفصول التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام، بينما حصلت الفقرات (44-37-33-10 -6)فقط على قيم متوسط حسابي أقل من (3) وهى وقيمة تشير إلى عدم الفعالية.

وتنص القواعد المنظمة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في مادتها السادسة والثلاثين:على تخصصات الهيئة الفنية التي تتكون الهيئة الفنية من المشرف التربوي المقيم أو المتعاون، ومعلم الفصل، ومعلم المادة، ومعلم التربية الخاصة، معلم فصل، معلم غرفة مصادر معلم متجول، معلم مستشار ...الخ (ومساعد المعلم، وأخصائيي الخدمات المساندة، أخصائي أو معلم تدريبات نطق وكلام)أخصائي اضطرابات التواصل(، مرشد تلاميذي، أخصائي علاج طبيعي، أخصائي علاج وظيفي، أخصائي أو معلم توجه وحركة، أخصائي بصريات فني صب قوالب، أخصائي قياس سمع، مشرف صحي، معلم تدريبات سلوكية)أخصائي نفسي إضافة إلى الاستفادة من أعضاء الهيئة الفنية المنصوص عليهم في الفقرة (أ) من هذه المادة أو غيرهم من الأخصائيين حسب طبيعة البرنامج واحتياج الطالب.

ونتائج جدول (5)تشير إلى فعالية تعاون الهيئة التدريسية في فصول التربية الخاصة مع زملائهم من باقي أعضاء المدرسة، وهو ما أكدته نتائج دراسة Alkhashrami (١٩٩٥، ٢٠٠٥) من وجود قدر ملحوظ من التعاون بين العاملين في المدارس العادية، كما تتفق النتائج بشكل عام في الجوانب السابقة مع دراسة السرطاوي وآخرون (١٩٨٨)، ودراسة عبد الجبار ومسعود(٢٠٠١) كما تتفق النتائج أعلاه مع نتائج دراسة salend (1998) التي ركزت على المعايير الواجب توافرها من قبل فريق متعدد التخصصات لتقرير مدى أهلية أو استعداد التلاميذ لدخول عملية الدمج التربوي. وبناءً على هذه المعايير إذا تأكد للفريق أن التلميذ بحاجة إلى برامج تربوية خاصة فإنه يقوم بتحديد نوع الخدمة التي ستقدم له، سواء كان داخل الفصول العادية بصورة دائمة) كلية (أو لبعض الوقت) جزئي (في غرفة المصادر أو الفصول الخاصة.

كما توضح النتائج أيضا أهمية إشراك الأسر في تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل، بالإضافة إلى مشاركتهم في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية ل تلاميذهم... ويطلب من أسر التلاميذ المعوقين أن تجرى تعديلاً في تفكيرها حول تربية تلاميذها مع تزويد الأسر بالمعلومات حول الدمج الشامل، والطرق التي سوف ينفذ بها في بيئة تلاميذهم التربوية يمكن أن يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج الشامل بسلاسة ويسر وهو ما يتفق مع نتائج دراسة برادلى وآخرون (٢٠٠٠)، ودراسة عبيد (٢٠٠٠).

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه " ما فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعد برامج فصول التربية الخاصة؟ وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد برامج

فصول التربية الخاصة في المقياس المستخدم، واعتبرت درجة المتوسط (3) فما فوق نقطة قطع للدلالة على فعالية فصول التربية الخاصة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة عينة الدراسة على بعد برامج فصول التربية الخاصة.

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
7	يعتمد المعلم على نتائج اختبارات تقييم وتشخيص الطالب في رسم الخطط التربوية	3,95	1,062	5
18	تعمل فصول التربية الخاصة على حل وعلاج المشكلات السلوكية والاجتماعية والأكاديمية للطلبة.	3,76	1,085	7
19	يستفيد طلبة فصول التربية الخاصة من حصص النشاط مع زملائهم في الفصول العادية.	2,71	1,091	12
20	محتوى المناهج العادية المطبقة في الفصول العادية لا يناسب طلبة فصول التربية الخاصة.	2,83	1,261	11
21	الوقت المخصص لتنفيذ المناهج المستخدمة بالفصول لا يناسب طلبة فصول التربية الخاصة.	2,44	0,891	14
22	لا يواصل الطلبة المحولون لفصول التربية الخاصة تعليمهم.	2,24	1,852	15
23	تحقق الفصول الخاصة فكرة الدمج في المدارس العادية.	1. 87	1,116	16
24	الخطة التربوية الفردية أفضل أداة يمكن استخدامها عند تعليم الطلبة الملتحقين بالفصول الخاصة.	3,46	1,081	8
27	تستخدم لوحة تعديل السلوك داخل فصول التربية الخاصة.	3,43	1,028	9
28	تستخدم جداول التعزيز داخل فصول التربية الخاصة.	3,83	1,112	5
29	اعتقد أن العقاب هو أحد أساليب تعديل السلوك المستخدمة في فصول التربية الخاصة.	3,77	0,919	6
30	يشارك الطلبة بالرحلات والأنشطة اللاصفية التي تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية.	3,97	1,281	4
٣١	يشارك طلبة الفصول الخاصة في الأنشطة العامة أسوة بأقرانهم طلبة الفصول العادية مثل (المناسبات والأيام الوطنية)	4	0,00	1

32	يشجع إداريو المدرسة الأنشطة المشتركة بين طلبة فصول التربية الخاصة وطلبة الفصول العادية	2,49	1,31	13
36	تحقق فصول التربية الخاصة بوضعها الحالي أهدافها.	3,17	0. 903	10
46	تظهر المشكلات السلوكية بين التلاميذ في المدارس التي تضم فصولا للتربية الخاصة.	3,27	1,241	8
53	وجود خدمات علاجية مثل (علاج النطق والعلاج الطبيعي) من الأمور الضرورية لخدمة طلبة فصول التربية الخاصة.	4	0,00	2
المتوسط العام		3,4		

من جدول رقم (٦) يتضح أن بعد برامج فصول التربية الخاصة قد حصل على متوسط عام بلغ قيمته (3,4) كذلك يتضح من الجدول أن الفقرات رقم (-30-29-28 -27 -24 -18-7 (-46-36-31قد حصلت على متوسط اعلي من 3وهى قيمة تشير إلى فعالية هذه الجوانب التي تعبر عنها الفقرات في بعد برامج فصول التربية الخاصة المميزة لفصول التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام بينما حصلت الفقرات (19-20-21-23 -32) فقط على قيم متوسط حسابي أقل من (٣) وهى وقيمة تشير إلى عدم الفعالية.

وتتفق النتائج الواردة في بعد برامج فصول التربية الخاصة مع ما توصلت إليه دراسة Freeman et al. (2000) بتأثير الدمج على أداء التلاميذ ذوى الإعاقات الملتحقين بفصول التربية الخاصة بالمدارس العادية، حيث أشارت هذه الدراسة إلى فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للتلاميذ المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين في مدارس للتربية الخاصة في الولايات المتحدة. وفيما يخص بعد برامج فصول التربية الخاصة رقم (6)تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشلول (٢٠٠٥م) التي وجدت أن هذه المناهج لا تثير الدافعية لدى التلاميذ ولا تلبي الاحتياجات الخاصة لديهم وتخلو من مواضيع متنوعة، ولا تراعي الفروق الفردية.

وهو الأمر الذي يبرز توصيات دراسة الموسى (1992)في دراسته الخاصة بالدمج من أهمية توفير كافة المستلزمات البشرية والمادية في المدرسة العادية قبل الشروع في عملية الدمج، للتغلب على كافة المعوقات قبل وأثناء الدمج، ويتحمل الجميع مسؤولية التلميذ ذي الإعاقة الملتحق بهذه الفصول.

وهو ما يتفق أيضا مع ما نادى به (١٩٨٥)Jenkins, et al على أن توظيف برامج منظمة داخل المدارس العادية لحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران يؤدي إلى تحسن لدى التلاميذ المدمجين.

كما يبدو من نتائج هذا البعد أن فصول التربية الخاصة بمدارس التعليم العام إجمالاً تعد إليه ناجحة لدمج التلاميذ ذوى الإعاقات في المملكة العربية السعودية، مما يدل على تقبل مدارس التعليم العام لهذا الجانب، كما يشير بشكل أو بآخر إلى زيادة فرص هؤلاء التلاميذ لتلقي خدمات التعليم في بيئة طبيعية أسوة بالأقران العاديين، مما يقلص حتماً الحاجة للمراكز المتخصصة وهو ما يتفق بصورة كبيرة مع نتائج دراسة الخشرمى (٢٠٠٤).

وبصورة إجمالية وفقاً للنتائج المشار إليها في الجداول (6) (5) (4) (3) (2)يتضح أن جميع المتوسطات للأبعاد المتضمنة في أداة الدراسة "مقياس فعالية فصول التربية الخاصة "

وهى أبعاد: البيئة التعليمية عمليات التشخيص والتقييم الهيئة التدريسية التعاون وبرامج فصول التربية الخاصة قد تراوحت من 3,34إلى 3,4 وهى قيم تتعدى متوسط (3) التي تم اعتمادها نقطة قطع للدلالة على فعالية فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدارسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء دراسات تقويمية للمرحلة الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة بعد انتهاء البرامج المقدمة لهم.
- إجراء دراسات تقويمية متخصصة لخريجي فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية عند التحاق بعضهم بمؤسسات التعليم العالي.
- تشجيع الطلاب على عمليات التعلم الذاتي والذي ينعكس بدورة عليهم بعد تخرجهم من خلال إنشاء مراكز مصادر للتعلم تضم من بين أقسامها المختلفة قسما للفئات الخاصة بجميع كليات التربية النوعية.
- إجراء دراسات تقويمية متخصصة لجودة البرامج المقدمة في فصول التربية الخاصة بمدارس التعليم العام للبنات
- إجراء دراسات متخصصة لتطوير أدوات التقييم والتشخيص لتحديد جودة خدمات التربية الخاصة المساندة.
- سن التشريعات التي من شأنها تنظيم إجراءات الدمج، وزيادة مستوى الوعي لكافة شرائح المجتمع بالفوائد المتوقعة من دمج المعاقين مع العاديين.
- إجراء دراسات متخصصة لتطوير قدرات العاملين والإداريين في فصول التربية الخاصة.
- إنشاء مراكز متخصصة لإنتاج البرامج التعليمية المرتبطة بالفئات الخاصة باستخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة لتحقيق التفاعل والتكامل لهذه البرامج.
- تصميم وإنتاج برامج تعليمية في المواد الدراسية المتنوعة للمراحل التعليمية المختلفة للفئات الخاصة باستخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة وقياس فاعليتها.
- التوسع في إنشاء الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتجهيزها بالتجهيزات التي تتلاءم مع طبيعة الإعاقة.
- أهمية تزويد التلاميذ العاديين من خلال مناهجهم الدراسية العادية ولو بقدر بسيط بمعلومات عن ذوى الاحتياجات الخاصة من حيث خصائصهم، وكيفية التعامل معهم تجنبا لتكوين اتجاهات سلبية نحوهم.

مراجع الدراسة:

أولا: المراجع العربية:

أبو الحسن، احمد صلاح الدين و الخطيب، رائد سعد الدين (٢٠١٢). " تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر التلاميذ المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة"، المجلة العربية لدراسات التربية وعلم النفس، عدد (٣١) نوفمبر، ص ص ٥٣-٩٢.

أبو حلتم،، سعيد. (2005). مهارات السمع والتخاطب والنطق المبكرة. عمان: دار أسامة.

أبو موتة، حلمي مصطفى: "الكفايات المهنية لأخصائي تكنولوجيا التعليم للمكفوفين بالمرحلة الثانوية في مصر"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٢م.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض.

البستان، أحمد. ((1999التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق، دولة الكويت.

تهامي، هشام عبد الحميد (٢٠٠٤): دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بين أطفال المدارس العادية كاتجاه معاصر في التربية والتعليم، شبكة الرحمة لتحسين الظروف المعيشية لمتحدى الإعاقة، المؤتمر الإعلامي الأول لذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة: جمعية الحق في الحياة لمتحدى الإعاقة.

الحمدان، عبد الله والسرطاوي، عبد العزيز. " .(1987)غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات مقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة". مجلة البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، العدد رقم40 ، ص ص. 199- 185.

الخشرمى، سحر احمد2004) م(. دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية - دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية - مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية - العدد(16/2) ، ص ص367-323 .

الخطيب، أحمد، والطراونة، حسين. (.(2002 القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار صفاء.

الخطيب، جمال محمد. (1998)مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في مجلس التعاون الخليجي -- التطلعات والتجارب – البحرين، مارس – 4 2، 1998م.

الخطيب، جمال محمد. (2004)تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة في المدارس العادية، ط1، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (١٩٩٨)، التدخل المبكر" مقدمة في التربية الخاصة "ط١، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الخطيب، عاكف عبد الله والزغبى، سهيل محمود الزعبي وبنى عبد الرحمن، مجدولين (٢٠١٢). تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً لمعايير العالمية المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(١)، العدد (٣): ص ص ٥١-٧٠.

الخطيب، فريد (٢٠٠٢). تنظيم الخدمات التربوية المختصة ب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في المؤسسات والمراكز النهارية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

درعان، على محمد وأبو الحسن احمد صلاح الدين (٢٠٠٩م) "الإدارة والإشراف والتنظيم في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية"، جدة: خوارزم العلمية.

ديان برادلى – مارغريت سيرز، ديان سوتلك. (2000) الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفيته النظرية، تعريب" زيدان السرطاوى، عبد العزيز الشخص، عبد العزيز العبد الجبار، العين: دار الكتاب الجامعي.

الروسان، فاروق ((1998، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق: دراسات وبحوث في التربية الخاصة،عمان: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

الزهيرى، إبراهيم(1998) . فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم، القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

السرطاوي، زيدان والإمام، محمد (٢٠١١). التشخيص والتقويم في التربية الخاصة، الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع الرياض.

السرطاوي، زيدان. (1987) "نحو دمج المعوقين في التعليم"، بحث غير منشور، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السرطاوي، زيدان، السرطاوي، عبد العزيز، وجرار، جلال (1988). التعرف على آراء المعلمين والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم" مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السرطاوي، زيدان؛ و أبو نيان، إبراهيم (١٤١٨هـ). غرفة المصادر، دليل معلم التربية الخاصة، مركز البحوث التربوية، الرياض، جامعة الملك سعود.

سليمان، عبد الرحمن سيد: سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، ط١،القاهرة، مكتبة زهراء الشرق،٢٠٠١م.

شاش، سهير محمد (٢٠٠٢): التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج، القاهرة: زهراء الشرق.

شاش، سهير محمد(2003) . فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه) غير منشورة(، كلية التربية، جامعة الزقازيق0

الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠٠٤): تطور النظرة إلى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم، العدد ١٨، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص ١٧٥-١٩٩.

الشلول، علي. (2005)تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشمرى، محمد بن خلف (٢٠٠٧). تقويم برامج التوحيديين في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات التربوية العليا عمان.

صادق، فاروق محمد. (1998)من الدمج إلى التأليف والاستيعاب، ندوة تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مجلس التعاون الخليجي -– التطلعات والتجارب – البحرين، مارس2 – 4.

العبد الجبار، عبد العزيز، و مسعود، وائل" .(2001) استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج. "، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبد العزيز السيد الشخص (١٩٨٧): دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعلم والمجتمع العربي رسالة الخليج العربي العدد الحادي العشرون ص ص ١٨٩-٢١٩.

عبيد، ماجدة.(2000) تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

عمر، عمرو رفعت: "فاعلية برنامج إرشادي في تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس ،١٩٩٧م.

الغصاونة، عبد المهدي سلامة والعابد، واصف سلامة ونجادات، محمد حسن (٢٠١٠). وتقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين، متاحة على الرابط: Faculty. mu. edu. sa/download. php?fid=17433

القريوتي، إبراهيم، الغزو، عماد، حميدي، مؤيد. (2004)فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية، العدد السادس، ص 127-142.

مدحت محمد أبو النصر: تأهيل ورعاية متحدى الإعاقة " علاقة المعاق بالأسرة والمجتمع من منظور الوقاية والعلاج "، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤ م، ص ٣٥.

الموسى، على بن ناصر (٢٠٠٧): تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة الثالث "التدخل المبكر – التحديات والطموحات، ١٢-١٣ مايو ٢٠٠٧م الدوحة، قطر.

الموسى، على بن ناصر. (1992). دمج التلاميذ المعاقين بصرياً في المدارس العادية، طبيعته وبرامجه ومبرراته"، مركز البحوث التربوية، جامعه الملك سعود، الرياض.

الموسى، على بن ناصر. (1999)مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية - وزارة التربية والتعليم.

هارون، صالح عبد الله. (2012)تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، العدد السادس، سبتمبر 2012 م. متاحة على الرابط:

الوابلي، عبد الله (١٩٩٨). التحرر من نظم المؤسسات الداخلية، مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alkhashrami, S. (1995). "Integration of Children with Special Needs in Saudi Arabia. " PhD. Thesis Nottingham University. U. K .

Council for Exceptional Children, (2003), What Every Special educator must know; Ethics, Standers, and Guidelines for Special Education (5th ed). New york: kluwer academic/ plenumpuplishing .

Freeman, S. (2000). “Academic and Social Attainments of children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. ” Remedical & Special Education, 21 (1) 3-18 .

Grover, K. , & Fisher, D. (1999) Entrepreneurs of Meaning, Parents and the process of Inclusive Education. ” Remedial and Special Education, 20 (4) 208-215 .

Jenkins, J. , Spletz, M. , & Odom, S. (1985) “Integration Normal and Handicapped pre-schoolers: Effect in Child Development and social Interactions. ” Exceptional Children 52 (1) 7-17 .

Kauffman, J. & Hallahan, D. (1995) The Illusion of full Inclusion: A comprehensive Critique of a current special educational Bandwagon. Austin, Tx: Pro-Ed .

Kaufman, m. , Gottlieb, j. , Agard, J. , & kukic M. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the concept. Focus on Exceptional Children, 71, 1-42 .

Kneedler, R. D.: Special Education for Today, Englewood Cliffs, Ni, Prentice-Hall, 1984.

Lindsy, G. , & Desforges, M. (1986) "Integrated Nurseries for Children with special Educational needs. " British Journal of Special Education, 8 (2) 63-66 .

MacMillan, D. (1982): Mental Retardation in School and Society. (2nd ed). Boston, MA: Littef, Brown .

Malmskog, S & Mcdonnell, A. (1999) "Teacher- mediated facilitation of Engagement by children with Developmental Deles in inclusive Pre-schools. " Topics in Early Childhood Special Education, 19(4)203-216 .

Mastropieri, M. , & Scruggs, T. (2000). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall .

Nirje, B (1994) The normalisation principle and its human management implications. The international Social Role Valorization Journal, 1(2) 19-23

Polloway, S. , & Dowdy, P. (2014) Teaching Students in Inclusive Settings (6th ed). Boston: Allyn of Bacon .

Salend, S. (1998): Effective Mainstreaming: Creating Inclusive calssrooms. New York: Macmillan Publishing Company .

Salvie, j. & Ysseldyke ,j. (2001). Assessment in special and remedial Education(8th ed). Poston:Houghton-Mifflin .

Wang, M. , & Birch, J. (1984): Effective Special Education in Regular Classes, Exceptional Children, 50(5) 341 - 398 .