مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أولياء الأمور عن دمج الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية، ومدى تباين هذا المستوى في ضوء متغير الجنس والمؤهل العلمي.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠١) ولي أمر طالب وطالبة، ولأغراض هذه الدراسي قام الباحث بتطوير (استبانة) لقياس رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية، وتم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

وجاء رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية حسب مجالات الدراسة تنازلياً على الترتيب التالي: كفاية المعلم، المجال الأكاديمي والبيئة التعليمية، حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم بعملية الدمج.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (@=.05) على المجال الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الأمهات.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (@=.05) على جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأوصت الدراسة بإشراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التخطيط للبرامج المقدمة لأبنائهم؛ وذلك لأنهم يعتبرون عنصراً هاماً في إنجاح عملية دمجهم. كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات تقيس مدى رضا الطلبة ذوي صعوبات التعليمية عن دمجهم في المدارس العادية وعلاقته ببعض المتغيرات مثل استراتيجيات التدريس والمنهاج.

Abstract:

This study aims to determine the level of parent satisfaction in regard to mainstreaming their special needs children n in regular school according to the variable of gender, number of family, and the economic level.

The sample of this study consisted of (301) parents. For the purpose of this study, the researcher developed a questionnaire to measure the level of parent satisfaction. The reliability and stability of the questionnaire was verified.

Parent satisfaction was measured according to the study five domains; teacher competence, academic field, educational environment.

The results of the study indicated the following:

- **There is statistically significant variance at α = 0.05 in the academic field due to gender in favor of female student .**
- **There is no statistically significant variance at α = 0.05 in all domains due to educational level.**

The study recommends involving parents in planning the programs that are designed for their special needs children, because they are considered a very important element in the success of the mainstreaming process. The study also recommends that future studies should focus on measuring the level of parent satisfaction about the mainstreaming process according to the other variables such as teaching strategies and curriculum.

مقدمة:

عرف كيرك وجالوفر (Krik & Gallagher , 1989) الدمج على أنه: تقديم خدمات خاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أقل البيئات تقييداً، وهذا يعني بأن الطفل يجب أن:

١) يوضع مع أقرانه العاديين

٢) يتلقى خدمات خاصة في فصول عادية.

٣) يتفاعل بشكل متواصل مع أقرانه العاديين في البيئات الأقل تقييداً.

كما عرفه الموسى (١٩٩٩) على أنه: دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمانياً وتعليمياً واجتماعياً حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة حسب حاجة كل طفل على حدة.

وأخيراً فقد عرفه النصراوي (١٩٩٢) على انه: تمكين فئات من المعوقين من متابعة تعليمهم في الفصول العادية، وما يترتب على ذلك من إعداد التلميذ المعوق والظروف التعليمية والمعلمين القائمين على تعليمه.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن الدمج يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تزيد من فرص الفرد ذي الاحتياجات الخاصة للمشاركة الكاملة في الحياة، وضمان هذه الفرص لجميع الأطفال حتى يتعلموا ويستمتعوا بطفولتهم ضمن إيقاع الحياة العادية دون تميز.

وبعد توضيح معنى الدمج، وبعد ما شهده الدمج من اهتمام من قبل العاملين في مجال التربية الخاصة، ومن قبل أهالي الأطفال المعوقين ظهرت العديد من المفاهيم والافتراضات المتضاربة حول تحديد المكان الملائم للطلاب المعوقين في برامج الدمج.

وقد وضعت وارنك (Warnock, 1978) ثلاثة أشكال أساسية للدمج:

١ – الدمج المكاني:

يتم فيه تعليم الأطفال المعاقين ضمن صفوف خاصة، بحيث تشترك المدرسة الخاصة مع المدرسة العادية في البناء المدرسي.

٢ – الدمج الاجتماعي:

يقصد به تقليص المسافة الاجتماعية بين الأطفال المعوقين الملتحقين بالصفوف الخاصة مع الأطفال الآخرين وتشجيع التفاعل التلقائي بينهم من خلال الأنشطة الاجتماعية المختلفة كاللعب والرحلات وحصص الفن.

٣ – الدمج الوظيفي:

ويقصد به دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وتقليل الفروق الوظيفية بينهم وبين أقرانهم ويتم تعليمهم باستخدام نفس البرامج التعليمية كل الوقت أو بعضه، أي انه يتم تحقيق هذا النوع من الدمج من خلال الجمع بين كل من الدمج المكاني والدمج الاجتماعي.

وهكذا نلاحظ أن الدمج الحقيقي ليس مجرد وضع الطفل المعوق في المدارس العادية وإجراء بعض التعديلات الشكلية فحسب بل هو تعبير حقيقي عن الاستعداد التام لتوفير فرص المشاركة المثمرة لهذا الطفل في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية وعن الاستعداد لإجراء التعديلات اللازمة (القريوتي، ١٩٩٣).

أهمية البحث:

سيحاول البحث إلقاء الضوء على مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. ومن خلال النتائج قد يتمكن المسئولون عن عملية دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأصحاب القرار من تحسين خدمات الدمج المقدمة لهم، ومن تطوير أهدافه وآليات تنفيذه، وتفعيل دور أولياء الأمور بشكل أفضل.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أن المراجع العلمية تتبنى سياسة الدمج باعتبارها أفضل السياسات في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم إلا أن تنفيذ هذه السياسات بنجاح قد يواجه صعوبات.

ويعتبر أولياء الأمور والأسرة أحد الأطراف المهمين في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعتبر دورهم وآرائهم ذو أهمية في تنفيذ عملية الدمج بنجاح، وله أثر كبير على نوعية الدمج المقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (@=.05) في مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية تعزى إلى متغير الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (@=.05) في مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

حدود البحث:

الحدود المكانية: يقتصر نتائج هذا البحث عل بعض أولياء الأمور الذين لديهم أطفال من ذوي صعوبات التعلم ومدمجين في المدارس العادية في مدينة عمان.

الحدود الزمانية: تقتصر نتائج هذا البحث على عام ٢٠١٦.

تحديد المصطلحات:

الدمج:

تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية مع أقرانهم من الأطفال العاديين في بيئة تعلم طبيعية.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

هم الطلبة الذين تم تشخيصهم بأنهم ذوي صعوبات تعلم، وبحاجة ماسة الى البرامج التربوية الخاصة، وأساليب وطرق تدريس خاصة.

رضا أولياء الأمور:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على المقياس المعد في البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

في دراسة قام بها ريد وبوتون (٢٠٠٧) Reid & Button حول التجارب الشخصية لأولياء أمور الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية الذين يتلقون خدمات غرف المصادر. هدفت إلى معرفة أهم الصعوبات التعليمية التي واجهها أولياء أمور الطلبة في المدارس العادية وقد قام الباحثان بمقابلة ستة أمهات لأطفال يعانون من صعوبات التعلم وملتحقين بغرف المصادر تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٨) سنة. وتوصلت النتائج إلى أن هناك أفكارا عديدة بما فيها مشاعر الغضب والإحباط والعزلة كما كان هناك شهور بالاضطهاد نتيجة كونهم مستهدفين بالسخرية من قبل الزملاء في الصف والمدرسين العاديين وشعورهم بأنهم غير مقدرين وغير مفهومين. وبعد مضي عام على التحاق الطلبة بغرف المصادر أظهرت الأمهات مستويات عالية من الإحباط وعدم الرضا والقناعة بدمج الأطفال والتحاقهم بغرف المصادر أو بالخدمات المقدمة فيها.

وفي دراسة روز وفلورين ولاني (٢٠٠٧) Rouse, M. Florian & Lani هدفت إلى معرفة مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم في الدارس العادية ومدى انعكاسه على القرارات التربوية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢١٧ فرداً وقد كانت نسبة أولياء أمور الطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ٣٤%. وأولياء أمور الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم فنسبتهم ٢٤% وأما أولياء أمور الطلبة العاديين فنسبتهم ٣٨%، حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من مناطق مختلفة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقد أظهرت النتائج بأن أولياء الأمور أبدوا قناعة تامة ومستوى مرتفعاً من الرضا عن الخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم في المدارس العادية.

وفي دراسة قام بها هانسون (٢٠٠٨) Hanson حول الدمج في مرحلة المدرسة وهدفت الدراسة إلى معرفة أهم الصعوبات التي واجهت أولياء أمور الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية في مرحلة المدرسة وطبقت هذه الدراسة على (٣٥) ولي أمر

من ذوي الصعوبات التعليمية واستخدمت المقابلات كأداة للدراسة. ورغم تقدير غالبية أولياء الأمور للدمج إلا أنهم عبروا عن مخاوفهم بشأن الصعوبات المرتبطة بحجم الصف ومدى توفر الخدمات العلاجية ومدى تقبل الأطفال الآخرين لأبنائهم.

كما قام كل من هيمنغسون وبورل (٢٠٠٨) Hemmingson & Borell بدراسة احتياجات التأقلم وبيئة الطلاب الملائمة في المدارس الثانوية العليا للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهدفت الدراسة إلى تحديد معيقات مشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية كما بحثت الدراسة أيضا العلاقة بين الدمج ومتغيرات الجنس والتشخيص ومستوى القدرة على التنقل وعدد السنوات الدراسية وبيئة الطالب.

وأظهرت الدراسة التي قام بها ايلوت وميكيني (٢٠٠٩) Elliott & Mckenney بهدف التعرف على أراء أولياء الأمور حول خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية، وقد تم توزيع استبيان لعدد من أولياء الأمور عن طريق البريد والتي كانت أسئلته تتعلق بماذا يريد الآباء من أطفالهم أن يتعلموا ومستوى الرضا عما تعلمه آباؤهم في المدارس، وقد استجاب لهذا الاستبيان ٨٠ من أولياء الأمور. وقد أشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور على قناعة تامة في وضع طفلهم في مدارس خاصة وكانت الأولوية لدى أطفالهم في التعلم هي اكتساب مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية ومهارات كيفية قضاء أوقات الفراغ.

وأشارت دراسة قام بها كاتريت وورد (٢٠٠٩) Cartwright & Word والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية التعلم الجماعي (مجموعات متعاونة) من وجهة نظر الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم بتلك المجموعات وأولياء أمورهم، وقد أظهرت النتائج أن الطلية العاديين وذوي صعوبات التعلم وأولياء الأمور جميعهم اظهروا مستويات مرتفعة من القناعة والرضا عن هذا النموذج كما عبر أولياء الأمور عن أملهم باستمرار هذا النموذج وتعميمه على المستويات الصفية المختلفة لما له من فائدة في مهارات الاتصال والتواصل.

وفي دراسة قام بها مانلي ووايلاند (٢٠١٠) Manley & wayland لمعرفة آراء أولياء الأمور واتجاهاتهم حول المدارس الخاصة التي يلتحق بها الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، تم دراسة اتجاهات عدة عن أولياء أمور الطلبة الملتحقين بهذه المدارس، وقد أظهرت النتائج إن هناك تأثيرات اجتماعية وثقافية على اتجاهات أولياء الأمور نحو صعوبات التعلم ومدى رضاهم عن تلك المدارس.

وأجرى موراي وسيغرت (٢٠١٠) Murray, Seegert دراسة بهدف معرفة رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية على التحاق أبنائهم في المدارس العليا، وقد أظهرت هذه الدراسة أن أولياء أمور الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية اظهروا مستوى متوسط من الرضا، وكان لهم ملاحظات حول الأنظمة المدرسية التي لا توفر احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية. كما أشارت نتائج الدراسة على أن اهتمام أولياء الأمور تركز على حصول أبنائهم على درجات عالية من تقدير الذات. كما أظهرت النتائج أن أولياء أمور الطلبة في المناطق الحضرية اظهروا مستوى مرتفعا من الرضا مقارنة مع أولياء أمور الطلبة في المناطق الريفية.

وفي دراسة قامت بها رامونه (٢٠٠١) Ramona والتي هدفت إلى دمج أولياء أمور الطلبة الذين يعانون من ضعف القراءة كمجموعة داعمة، فقد تمت مقابلة الآباء الذين شاركوا في المجموعات الداعمة، وكانت النتائج تشير إلى أن الآباء اظهروا مستوى مرتفعا من الرضا عن دمج أبنائهم، كما أصبح الآباء يبحثون عن المصادر المختلفة لدعم خبرات المجموعة وتقديم الدعم العاطفي والتربوي لأطفالهم.

وفي دراسة قام بها غرالينك (٢٠٠٥) Guralinick والتي هدفت إلى فهم أولياء الأمور لضرورة دمج أطفالهم في مرحلة الطفولة المبكرة وطبقت الدراسة على (٢٤) ولي أمر واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وكشفت نتائج الدراسة عن مدى رضا أولياء الأمور في دمج أطفالهم فيما يتعلق بتوفير المساعدة المطلوبة لأبنائهم وتقبل المدرسين لهم وأصبح لدى أولياء الأمور آراء ايجابية تجاه عملية الدمج وانه من أفضل البرامج المقدمة.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الخدمات التربوية الخاصة في غرفة المصادر في المدارس العادية في منطقة عمان حيث بلغ عدد أولياء الأمور (٣٦٢) وبلغ عدد المدارس التي طبقت فيها الدراسة (٢٤) مدرسة وبلغ عدد الطلبة التي تم توزيع الاستبانة على أولياء أمورهم (٣٦٢) طالبا وطالبة يتلقون خدمات في غرفة المصادر الملحقة بالمدارس العادية.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الخدمات التربوية الخاصة في منطقة عمان حيث بلغ عدد أولياء الأمور (٣٠١) ولي أمر، منهم (١٤٤) من الذكور و(١٥٧) من الإناث وذلك بعد إخراج (٢٥) استبانة

لأغراض الثبات من خارج عينة الدراسة وإسقاط (٤) استبانات لعدم اكتمال الإجابات والفاقد (٣٢) استبانة. وقد تم اخذ المؤهل العلمي لأفراد العينة: وله أربعة مستويات (ثانوية عامة فأقل، دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا) وكذلك الجنس (ذكر، أنثى) كمتغيرات في البحث الحالي، وقد توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها كما هو موضح بالجدول رقم (١).

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أب	١٤٤	%٤٧,٨
	أم	١٥٧	%٥٢,٢
المؤهل العلمي	ثانوية عامة فأقل	١٩٨	%٥٦,٨
	دبلوم متوسط	٦٥	%٢١,٦
	بكالوريوس	٢٥	%٨,٣
	دراسات عليا	١٣	%٤,٣

أداة البحث:

قام الباحث بتطوير استبانة خاصة للتعرف على رضا أولياء الأمور كأداة للتعرف على رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية حيث تكونت أداة الدراسة من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي: المجال الأكاديمي، مجال البيئة التعليمية، مجال كفاية المعلم. وقد اتبع الباحث في تصحيح المقياس التدرج الرباعي (عالية جداً، عالية، منخفضة، منخفضة جداً). وقد تم الاعتماد على المعيار الإحصائي لتحديد مستوى رضا أولياء الأمور.

صدق الأداة:

تألفت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٣٣) فقرة مزرعة على ثلاث مجالات: (المجال الأكاديمي، ومجال البيئة التعليمية، وكفاية المعلم) وقد تم عرض أداة الدراسة على (١٠) أعضاء في كلية العلوم التربوية من المتخصصين في التربية الخاصة وذلك للحكم على مدى ملائمة ووضوح الفقرات ومدى انتمائها للمجال الذي توجد فيه. وقام الباحث بإعداد الأداة لآراء المحكمين وعليه فقد تكونت الأداء بعد إجراء صدق المحتوى من (٢٥) فقرة موزعة على الثلاث مجالات (المجال الأكاديمي، ومجال البيئة التعليمية، وكفاية المعلم.

ثبات الأداة:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الدراسة وذلك باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest) على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) ولي أمر طالب وطالبة وإعادة التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعين، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم معاملات ارتباط بيرسون لثبات مجالات أداة الدراسة والأداة الكلية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل ارتباط بيرسون
١	المجال الأكاديمي	١٢	٠,٧٩
٢	البيئة التعليمية	٥	٠,٨٦
٣	كفاية المعلم	٨	٠,٨٧
	الأداة الكلية	٢٥	٠,٨٥

كما يوضح جدول (٢) فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين حيث تراوحت تلك المقابلات بين (٠,٧٩-٠,٨٦) للمجالات و(٠,٨٥) للأداة الكلية.

تطبيق البحث:

بعد أن تم الوصول إلى الصورة النهائية لأداة الدراسة وبعد إجراءات الصدق والثبات للأداة وطباعة الأداة قام الباحث بالحصول على أسماء المدارس التي توفرت بها غرف مصادر وعددها (٢٤) مدرسة موزعة على مدارس عمان، كما قام الباحث بلقاء مديري المدارس ومعلمي غرف المصادر وتوضيح فكرة الدراسة وأهميتها في إثراء العملية التعليمية وطريقة تطبيقها، وقام الباحث بالطلب من المعلمين تكليف الطلبة أن يأخذوا استبانه وان يقوم بتعبئتها أولياء أمور الطلبة. وقد تم جمعها بعد (٣) أيام من تسليمها وذلك بزيارة تلك المدارس وجمعت الاستبيانات التي تم توزيعها حيث وزع الباحث (٣٣٧) استبانه تم استعادة (٣٠٥) استبانة صالحة ومعبأة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات التالية في تحليل البيانات التي تم جمعها:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار (ت) للعينات المستقلة.

٣- تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مجال كفاية المعلم	٣,٢٢	٠,٤٧
٢	المجال الأكاديمي	٣,٠١	٠,٣٥
٣	مجال البيئة التعليمية	٣,٠٠	٠,٤٢
	الأداة الكلية	٣,٠٢	٠,٧٢

يلاحظ من الجدول أن مجال كفاية المعلم قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٢٢)، وجاء المجال الأكاديمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٠١)، أما مجال البيئة التعليمية فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، وقد بلغ متوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية (٣,٠٢) وهو يقابل التقدير بدرجة عالية من الرضا.

المجال الأكاديمي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول رقم (٤)

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الأكاديمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨	من الأفضل أن ينتظم ابني/ابنتي في التعليم من بداية المرحلة الأساسية	٣,٣٩	٠,٦٤
١٧	يزيد البرنامج التربوي الذي يقدم لابني/ لابنتي من مستوى أدائه على المهارات الكتابية ومهارات القراءة والمهارات الحسابية	٣,٣٠	٠,٦٥

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	أرى أن يتم تعديل المنهاج بما يسمح بدمج ابني/ ابنتي في التعليم العام	٣,٢٥	٠,٦٧
٩	أرى أن دمج ابني/ ابنتي يؤدي إلى إعطائه الفرصة المتاحة للطلبة العاديين	٣,١٨	٠,٦٣
١٣	ينبغي أن يتم تعليم ابني/ ابنتي في المدارس العادية	٣,١٥	٠,٦٨
١٤	اعتقد أن دمج ابني/ ابنتي في المدارس العادية يطور مهاراته الأكاديمية	٣,٠٨	٠,٧٣
١٥	يعتبر الدمج لابني/ لابنتي من أفضل الحلول لمواجهة مشكلاته التربوية	٣,٠٤	٠,٧٦
١١	أرى أن وجود ابني/ ابنتي مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة يثري العملية التعليمية	٣,٠٣	٠,٧٠
١٨	ارتفاع مستوى توقعي عن ابني/ ابنتي عند دمجه مع الطلبة العاديين	٢,٩٧	٠,٦٦
١٠	لدي معرفة كافية عن أهداف البرامج التعليمية التي تم إعدادها لابني/لابنتي	٢,٨٨	٠,٨١
١٢	أرى أن دمج ابني/ابنتي في الصفوف العادي يؤثر على البرنامج الدراسي ككل	٢,٦٠	٠,٨٢
١٦	اعتقد أن برنامج الدمج يزيد من الفجوة بين ابني/ ابنتي والطلبة العاديين	٢,٤٦	٠,٨٤
	الأداة الكلية	٣,٠١	٠,٣٥

يلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم(٨) والتي نصت على "من الأفضل أن ينتظم ابني/ ابنتي في التعليم من بداية المرحلة الأساسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، وجاءت الفقرة رقم (١٧) والتي نصت على "يزيد البرنامج التربوي الذي يقدم لابني/ لابنتي من مستوى أدائه على المهارات الكتابية ومهارات القراءة والمهارات الحسابية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٦) والتي نصت على"أعتقد أن برنامج الدمج يزيد من الفجوة بين ابني/ ابنتي والطلبة العاديين" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٦). وبلغ متوسط الحسابات لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٣,٠١).

مجال البيئة التعليمية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول رقم (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال البيئة التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٩	أرى أن برنامج الدمج بحاجة إلى تهيئة بيئة مناسبة تتناسب مع طبيعة ابني/ ابنتي	٣,٢٠	٠,٦٦
٢٢	أرى أن معلم ابني/ ابنتي بحاجة إلى استخدام استراتيجيات وطرق ووسائل خاصة	٢,٠٧	٠,٧٩
٢٥	لا بد أن يدمج ابني/ ابنتي في التعليم ضمن الصفوف العادية في جزء من اليوم الدراسي	٢,٩٦	٠,٦٥
٢٠	استغني عن إلحاق ابني/ ابنتي في المدارس الخاصة لتوفر غرف المصادر في المدرسة العادية	٣,١٥	٠,٦٧
٢٣	من الأفضل أن يوضع ابني/ ابنتي في صف خاص في المدرسة العادية	٢,٥٠	٠,٨٤
	الأداة الكلية	٢,٧٧	٠,٣٣

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفقرة رقم (١٩) والتي نصت على "أرى أن برنامج الدمج بحاجة إلى تهيئة بيئة مناسبة تتناسب مع طبيعة ابني/ ابنتي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٢٠)، وجاءت الفقرة والتي نصت على "استغني عن إلحاق ابني/ ابنتي في المدارس الخاصة لتوفر غرف المصادر في المدرسة العادية" قد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,١٥)، بينما احتلت الفقرة رقم (٢٢) والتي نصت على "أرى أن معلم ابني/ ابنتي بحاجة إلى استخدام استراتيجيات وطرق ووسائل خاصة" بمتوسط حسابي (٢,٠٧). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢,٧٧).

مجال كفاية المعلم:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول رقم (٦)

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال كفاية المعلم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	أرى أن وجود ابني/ ابنتي في مدرسة عادية مع توفر معلم متخصص هو أفضل بديل تربوي	٣,٤١	٠,٦٩
٤	أرى أن ينظم المعلم الحصة الدراسية بما يتناسب مع الأهداف السنوية الخاصة بابني/ ابنتي	٣,٣٠	٠,٦٤
٣	يكلف المعلم ابني/ ابنتي بواجبات ونشاطات تنمي قدراته المختلفة	٣,٢٧	٠,٧٠
٥	يستخدم معلم ابني/ ابنتي الأساليب المناسبة لتشجيعي على المشاركة في العملية التربوية	٣,٢٥	٠,٧٣
٢١	اعتقد أن معلم ابني/ ابنتي ينوع الأهداف التعليمية بما يتناسب مع حاجته	٣,٢٤	٠,٧١
٢٤	يقدم المعلم لي تقارير منتظمة حول تقدم وتطور مهارات ابني/ ابنتي	٣,١٧	٠,٨٠
١	اعتقد أن معلم ابني/ ابنتي يستخدم سجلات لرصد تقدمه في المهارات الأساسية	٣,١٥	٠,٧٤
٢	أرى أن ينظم المعلم الحصة الدراسية بما يتناسب مع الأهداف قصيرة المدى الخاصة بابني/ ابنتي	٢,٩٦	٠,٧٣
	الأداة الكلية	٣,٢٢	٠,٤٧

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن الفقرة (٦) والتي نصت على "أرى أن وجود ابني/ ابنتي في مدرسة عادية مع توفر معلم متخصص هو أفضل بديل تربوي" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤١)، وجاءت الفقرة رقم (٤) والتي كانت نصها "أرى أن ينظم المعلم الحصة الدراسية بما يتناسب مع الأهداف السنوية الخاصة بابني/ ابنتي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، بينما احتلت الفقرة رقم (٢) والتي نصت على "أرى أن ينظم المعلم الحصة الدراسية بما يتناسب مع الأهداف قصيرة المدى الخاصة بابني/ ابنتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٢٢).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.=@) في مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الجنس كما يبين الجدول رقم (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المجال الأكاديمي	ذكر	١٤٤	٢,٩٧	٠,٣١
		أنثى	١٥٧	٣,٠٥	٠,٣٧
٢	مجال البيئة التعليمية	ذكر	١٤٤	٢,٩٩	٠,٣٦
		أنثى	١٥٧	٣,٠١	٠,٤٦
٣	مجال كفاية المعلم	ذكر	١٤٤	٣,٢٣	٠,٤٥
		أنثى	١٥٧	٣,٢١	٠,٤٨
	الأداة الكلية	ذكر	١٤٤	٢,٩٩	٠,٢٤
		أنثى	١٥٧	٣,٠٣	٠,٢٩

تشير البيانات في جدول (٧) إلى أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٧٦-٣,٢٣)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية فقد أجرى الباحث اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
المجال الأكاديمي	ذكر	٢,٩٧	٠,٣١	٢٩٩	٢,٠٠٠	*٠,٠٤٦
	أنثى	٣,٠٥	٠,٣٧			
مجال البيئة التعليمية	ذكر	٢,٩٩	٠,٣٦	٢٩٩	٠,٤٣٨	٠,٦٦١
	أنثى	٣,٠١	٠,٤٦			
مجال كفاية المعلم	ذكر	٣,٢٣	٠,٤٥	٢٩٩	٠,٣٤٧	٠,٧٢٩
	أنثى	٣,٢١	٠,٤٨			
الأداة الكلية	ذكر	٢,٩٩	٠,٢٤	٢٩٩	١,١٨٤	٠,٢٣٧
	أنثى	٣,٠٣	٠,٢٩			

يلاحظ من الجدول رقم (٨) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى لدلالة (@=.05) عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية ما عدا المجال الأكاديمي وبالرجوع للجدول رقم (٨) تبين أن الفروق لصالح الإناث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المؤهل العملي كما يبين الجدول رقم (٩).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأكاديمي	ثانوية عامة فأقل	١٩٨	٣,٠٤	٠,٣٦
	دبلوم متوسط	٦٥	٢,٩٧	٠,٣٣
	بكالوريوس	٢٥	٢,٨٨	٠,٢٤
	دراسات عليا	١٣	٢,٩٨	٠,٢٦
مجال البيئة التعليمية	ثانوية عامة فأقل	١٩٨	٣,٠٣	٠,٤٢
	دبلوم متوسط	٦٥	٢,٩٢	٠,٣٨
	بكالوريوس	٢٥	٢,٩٣	٠,٣٦
	دراسات عليا	١٣	٣,٠٤	٠,٥٥
مجال كفاية المعلم	ثانوية عامة فأقل	١٩٨	٣,٢٣	٠,٤٩
	دبلوم متوسط	٦٥	٣,١٥	٠,٣٧
	بكالوريوس	٢٥	٣,٢٤	٠,٤٣
	دراسات عليا	١٣	٣,٢٢	٠,٥١
الأداة الكلية	ثانوية عامة فأقل	١٩٨	٣,٠٤	٠,٢٨
	دبلوم متوسط	٦٥	٢,٩٧	٠,٢٥
	بكالوريوس	٢٥	٢,٩٢	٠,١٨
	دراسات عليا	١٣	٢,٩٧	٠,٢٤

تشير البيانات في جدول (٩) إلى أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٦٠-٣,٦٦)، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروقات بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الفائية الجدولية
المجال الأكاديمي	بين المجموعات	٠,٦٨٩	٣	٠,٢٣٠	١,٩٤٩	٢,٦٠٤
	داخل المجموعات	٣٥,٠٠٨	٢٩٧	٠,١١٨		
	الكلي	٣٥,٦٩٧	٣٠٠			
مجال البيئة التعليمية	بين المجموعات	٠,٧٩١	٣	٠,٢٦٤	١,٥٣٣	٢,٦٠٤
	داخل المجموعات	٥١,١٢٦	٢٩٧	٠,١٧٢		
	الكلي	٥١,٩١٨	٣٠٠			
مجال كفاية المعلم	بين المجموعات	٠,٣١٤	٣	٠,١٠٥	٠,٤٧٦	٢,٦٠٤
	داخل المجموعات	٦٥,٣٢٣	٢٩٧	٠,٢٢٠		
	الكلي	٦٥,٦٣٧	٣٠٠			
الأداة الكلية	بين المجموعات	٠,٤٦٠	٣	٠,١٥٣	٢,٠٩٢	٢,٦٠٤
	داخل المجموعات	٢١,٧٩١	٢٩٧	٠,٠٧		
	الكلي	٢٢,٢٥١	٣٠٠			

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.=@) عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية؟

أشارت النتائج إلى وجود مستوى عال من الرضا لدى أولياء الأمور على مجالات الدراسة ويعزو الباحث هذا المستوى العالي من الرضا إلى اعتقاد أولياء الأمور بأهمية المعلم في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وما يقدم من خدمات تعليمية متخصصة في غرف المصادر وما يقدمه من استراتيجيات وطرق ووسائل خاصة لتعلم لبنهم وتنويعه في الأهداف الأكاديمية والاجتماعية والأنشطة التي تتناسب وقدرات ابنهم.

وتواصل المعلم المستمر مع أولياء الأمور مما دعا مجال كفاية المعلم أن يحتل المرتبة الأولى.

كما أن دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية يتيح فرص التفاعل الاجتماعي ويطور مهارات اجتماعية جديدة مما يجعلهم يشعرون بالاستقلالية وإقامة العلاقات والصداقات مع الآخرين.

ويؤدي وجود طفل ذي صعوبات تعلم مع أقرانه العاديين في التحصيل الأكاديمي إلى زيادة مستوى التنافس لديه ويولد دافعا له بمجاراة زملائه، فهو يتعلم العلوم نفسها التي يتعلمها العاديين ويشارك في حل التدريبات والأسئلة المطلوبة من زملائه لذلك يدفعه ذلك إلى بذل المزي من الجهد وتطوير مهاراته الأكاديمية وحل المشكلات التربوية.

كما أن المدرسة العادية هي أفضل بيئة تعليمية يتلقى فيها الطال ذوي صعوبات التعلم خدماتهم التعليمية فهي بيئة مناسبة مع طبيعة هؤلاء الطلبة بحيث لا تشعرهم بالفجوة بينهم وبين أقرانهم العاديين.

إن دمج الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية مع تقديم الخدمات التعليمية لهم يخفف من شعور الأهل بالضيق والضغط النفسي ويخفف أيضا من شعورهم بنقص ابنهم الأكاديمي مما يؤدي إلى رفع مستوى توقعهم عن ابنهم ويبعث الاطمئنان والاستقرار لديهم.

واتفقت الدراسة مع دراسة روز وفلورين ولاني (Rouse, Martyn, Florian& Lani, 2007) والتي أظهرت بان أولياء الأمور ابدوا قناعة تامة ومستوى مرتفع من الرضا عن الخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم في المدارس العادية، ودراسة كاتريت وورد (Cartwright, & Ward, ٢٠٠٩) والتي أظهرت أن الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وأولياء الأمور جميعهم اظهروا مستويات مرتفعة من القناعة والرضا عن التعلم الاجتماعي كما عبر أولياء الأمور عن أملهم باستمرار هذا النموذج وتعميمه على المستويات الصفية المختلفة لما له من فائدة في تطوير مهارات الاتصال والتواصل، واتفقت الدراسة مع نتائج دراسة موراي وسيغرت (Murray, Seegert, 2010) التي بينت أن اهتمام أولياء الأمور تركز على حصول أبنائهم على درجات عالية من تقدير الذات، وقد أظهرت النتائج أن أولياء أمور الطلبة في المناطق الصحراوية اظهروا مستوى مرتفعا من الرضا مقارنة مع أولياء الأمور في المناطق الريفية. ودراسة رامونا (Ramona, 2011) والتي أشارت إلى أن الآباء لديهم مستوى عال من الرضا عن دمج أبنائهم، كما أصبح الآباء يبحثون عن المصادر المختلفة لدعم خبرات المجموعة وتقديم الدعم العاطفي والتربوي لأطفالهم.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ايلوت وميكيني (Elliott, & McKinney, 2009) والتي أشارت إلى أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور على قناعة تامة في وضع طفلهم في مدرسة خاصة وكانت الأولوية لدى أطفالهم في التعلم هي اكتساب مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية ومهارات كيفية قضاء أوقات الفراغ. واختلفت أيضا مع دراسة ريد وبوتون (Reid & Button, 2007) والتي أشارت إلى أن هناك أفكارا عديدة بما فيها مشاعر الغضب والإحباط والعزلة كما كان هناك شهور بالاضطهاد نتيجة كونهم مستهدفين بالسخرية من قبل الزملاء في الصف والمدرسين العاديين وشعورهم بأنهم غير مقدرين وغير مفهومين. واختلفت أيضا مع دراسة هيمنغسون وبورل (Hemmingson, & Borell, 2008) التي توصلت إلى أن ثلثي أولياء أمور طلاب ذوي الصعوبات التعليمية عانوا من معيقات المشاركة في البيئة الاجتماعية وفي النشاطات المدرسية لأبنائهم.

واختلفت أيضا مع دراسة هانسون (٢٠٠٨) Hanson التي توصلت إلى أن غالبية أولياء الأمور عبروا عن مخاوفهم بشأن الصعوبات المرتبطة بحجم الصف ومدى توفر الخدمات العلاجية ومدى تقبل الأطفال الآخرين لأبنائهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05=@) في مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية تعزى إلى متغير الجنس؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة عدا المجال الأكاديمي ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع وان فرص التعلم المجانية متاحة للجميع دون تمييز وقد انعكس ذلك على الحياة الأسرية بتقاسم الأعمال والواجبات والأدوار في تربية النشء مما انعكس على الجنسين شعورا بالمساواة الكاملة وعلى رأسها قضية دمج الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية. أما بالنسبة للمجال الأكاديمي فقد كانت الفروقات دالة إحصائيا لصالح الإناث ويعزو الباحث إلى أن الأمهات هن أكثر متابعة لتحصيل أبنائهن في المدرسة وذلك بسبب توفر الوقت الكافي أمامهن لمتابعة دروسهن سواء ذوي صعوبات التعلم أو العاديين ينما يكونوا الآباء مشغولين في أعمالهم كما أن الأمهات يعطين أهمية أكثر للتحصيل الأكاديمي لأبنائهن من الآباء، لذلك تبرز اكبر عند الأمهات في مستوى الرضا وهذا مؤشر على مستوى الخدمات التي تقدم للطفل، كما أن الأمهات أكثر ترددا على المدارس والسؤال عن مستوى التحصيل الأكاديمي لأبنائهن من الآباء.

ومن خلال المراجعة للدراسات السابقة التي تناولتها هذه الدراسة، لم يجد الباحث دراسة تناولت متغير (الجنس).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.=@) في مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمة في المدارس العادية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

بينت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المؤهل العلمي لمعظم أولياء الأمور في عينة الدراسة انحصر في الثانوية العامة والدبلوم المتوسط، مما يعني تقارب المؤهلات العلمية لأفراد عينة الدراسة.

ومن خلال المراجعة للدراسات السابقة التي تناولتها هذه الدراسة، لم يجد الباحث دراسة تناولت متغير (المؤهل العلمي)

التوصيات:

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث إلى:

١- الأخذ بآراء أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التخطيط للبرامج المقدمة لأبنائهم وذلك لأنهم يعتبرون عنصرا هاما في إنجاح عملية الدمج.

٢- إجراء دراسات تأخذ رضا الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية عن دمجهم في المدارس العادية، وإجراء مزيد من الدراسات في مجتمع الدراسة تأخذ متغيرات أخرى يمكن أن تكون ذات تأثير في رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية.

٣- ضرورة إجراء الدراسات والأبحاث التي تأخذ رضا الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية أنفسهم عن الخدمات التربوية المقدمة لهم وعلاقته ببعض المتغيرات مثل استراتيجيات التدريس والمنهاج.

المراجع:

- القريوتي، يوسف (١٩٩٣). واقع خدمات التربية الخاصة في الوطن العربي، مجلة التربية الجديدة، العدد٥٤، (١١٧-١٢٥).
- الموسى، ناصر (١٩٩٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية في تأسيس المملكة العربية السعودية، ط١، مؤسسة الممتاز للطباعة والتجليد، الرياض.
- النصراوي، مصطفى(١٩٩٢). دمج المعوقين في المدارس العادية بين الشعارات والموضوعية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، المجلد ١٢، العدد ٢، (٤٦-٥٣).

المراجع الأجنبية:

- **Cartwright, p., Cartwright, A .& Ward, E. (2009). Educating special learners (3rd Ed). Wadswrth Publishing Company, California.**
- **Elliott, D & McKinney, M. (2009). For inclusion models that work. The Council For Exceptional Children.**
- **Guralnick, M.J. (1994). Mothers' perce ptionsof the benefits and drawbacks of arly childhood mainstreaming. Journal of EarlyIntervention, 18. (2), 168-183.**
- **Hallahan, D.& Kauffman, J. (1982). Exceptional children Introduction to special education, prentice Hall Englewood Cliffs. New Jersy**
- **Hanson, M., (2008). After preschool in clusion: Children's educational path ways over the Early School Years, Exceptional children, 68. 65-83.**
- **Hemmingson, H. & Borell, L. (2008). Environmental barriers in mainstream schools, Blackwell Science Ltd, Child: Care, Health & Development, 28. (1), 57-63.**
- **Kirk, S. & Gallagher, J. (1989). Educating exceptional children, 3rd edition, Usa, moughton milfin company.**
- **Lewis, R. & Doorlag, D. (1987). Teaching special students in the meanstream, (2nd ed), Merrill publishing.**
- **Manley& wayland. (2010). administrative problems of cooperative programs in special education texas, tech University, Ed, d.**

- **Murray, Seegert, C. (2010). Nasty girls, thugs, and humans like us: Social relations between severely disabled and nondisabled students in high school. Baltimore: Brookes.**
- **Ramona, Mom, j. (2011), Barriers to preschool Inclusive services,http:www.circleoficlnclusion.org/English/pvervoe w/barroers.html.**
- **Reid, D.K, and Button, L.J. (2007). Anna's story: Narratives of personal experience about being labeled learning disabled. Journal of Learning Disabilities, 28.**
- **Rouse, Martyn, Florian& Lani, (2007). Effective inclusive schools: Astuy in tow countries, Cambridg Journal Of Education ,26.(1), 1-10.**
- **Warnock, H.M. (1978). Special Educational needs Report of the Committee of Inguiry into the education of handicaooed children and young people, London: HMSO.**