المجلد (٣)، العدد (٩)، أكتوبر ٢٠١٥، ص ص ٣٩٥ – ٤٢٦

معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

د/ هالة أحمد سليمان حسنين

قسم التربية الخاصة

جامعة الإمام محمد بن سعود

معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية
في المدرسة العادية من وجهة نظر المعلمين

إعداد
د/ هالة أحمد سليمان حسنين (*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العادية من وجهة نظر المعلمين، وذلك في ضوء بعض المتغيرات (جنس المعلم، ومؤهل المعلم، والمرحلة التي يدرس بها). تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (١١٠) معلماً (٧٠ معلماً، و٤٠ معلمة) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية بمدينة الرياض، وطبق عليهم مقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية (إعداد/ الباحثة)، وباستخدام المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أهمها الآتي:

١- جاءت المعوقات التي تتعلق بإدارة المدرسة في المرتبة الأولي، تليها المعوقات التي تتعلق بأسرة المعاق فكرياً، والمعوقات التي تتعلق بالمعاق فكرياً، ثم المعوقات التي تتعلق بالمجتمع.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على البعد الأول "معوقات تتعلق بالمعاق فكريا"، ومتوسطي درجاتهم على البعد الثالث "معوقات تتعلق بإدارة المدرسة"، وذلك لصالح المعلمات، ومتوسطي درجاتهم على البعد الرابع "معوقات تتعلق بالمجتمع"، وذلك لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على البعد الثاني "معوقات تتعلق بالأسرة"، وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الثلاثة لمقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية "معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً – معوقات تتعلق بالأسرة – معوقات تتعلق بإدارة المدرسة" تُعزى لمتغير مؤهل المعلم.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الثلاثة لمقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية "معوقات تتعلق بالأسرة – معوقات تتعلق بإدارة المدرسة – معوقات تتعلق بالمجتمع" والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بناءً على متغير المرحلة التي يدرس فيها المعلم.

الكلمات المفتاحية : الدمج – ذوو الإعاقة الفكرية.

(*) أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة - جامعة الإمام محمد بن سعود.

The Barriers of Achieving the Aims of the Inclusion of Pupils with Intellectual Impairment in the Regular School from the Teachers' Perspective

By

Dr: Hala Ahmad Solaiman Hasanen

Summary

The aim of the present study is to explore the barriers of achieving the goals of including the pupils with mild intellectual disability in regular school from teachers' perspective and in the light of some variables (teachers' gender, teachers' qualification, the educational grade). The final study sample includes 110 teachers (70 male, 40 females) of intellectually impaired pupils in the inclusion programs for the pupils with intellectual impairment in Riyadh. The measure of the barriers of achieving the aims of intellectually impaired pupils inclusion in regular school (developed by the researcher) was used. Through the descriptive method, the study concludes the following results :

1- The barriers related to school administration come in the first place, then the barriers related to the family of the of the child with intellectual impairment, and finally the barriers related to the society as a whole .

2- There are statistically significant differences between the mean scores of male and female teachers in the first dimension: "barriers related to the intellectually impaired child" and their mean scores in the third dimension: "the barriers related to school administration", in favor of the female teachers; and between their scores in the fourth dimension: "barriers related to the society", in favor of the male teachers. There are not statistically significant differences between the mean scores of intellectually impaired pupils' males and female teachers in the second dimension "barriers related to the family", and in the total score of the measure .

3- There are not statistically significant differences between the mean scores of intellectually impaired pupils teachers in the three dimensions of the barriers of achieving the aims of inclusion the regular schools measure: "barriers related to the child, the family and the school administration" that are attributed to teacher's qualification variable .

4- There are not statistically significant differences between the mean scores of intellectually impaired pupils' teachers in the three dimensions of the measure: "barriers related to the family, school administration, and the society and the total score of the measure and this is according to the educational grade variable .

Keywords: inclusion, the intellectually impaired.

مقدمة

إن المتأمل في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة يلاحظ أن تلك الفئة قد عانت خلال مراحل مختلفة بدأت بمرحلة الإهمال والرفض والعطف، ثم الاهتمام بحقوقهم....إلخ، وصولاً إلى مرحلة الحق في التعليم ضمن سياق الفصل العادي، وكانت هذه المرحلة ما هي إلا نتاج الشرائع السماوية المختلفة والقوانين ذات العلاقة، خاصة القانون الحكومي ١٤٢/٩٤ لعام ١٩٧٥ "التعليم لجميع الأطفال المعاقين Education for all Handicapped Children Act"، والذي يعد حجر الزاوية في التربية الخاصة لأنه غير مسار تربية وتعليم ذوي الإعاقة من التوجه نحو العزل إلى التوجه نحو دمجهم في المدرسة العادية في ضوء قدراتهم واحتياجاتهم، وذلك مع أقرانهم العاديين في إطار بيئة أقرب إلى العادية.

وبعد صدور قانون ١٤٢/٩٤ لعام ١٩٧٥ "التعليم لجميع الأطفال المعاقين" وما يتضمنه من متطلبات مرتبطة بالدمج ومقومات نجاحه، حاول الكثير من الدول المتقدمة تطبيق عملية الدمج ومواجهة التحديات المرتبطة بها خاصة، ثم تلا ذلك العديد من القوانين والقرارات التي تؤيد دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ثم جاءت الوثيقة الختامية لبيان سلامنكا Salamanca Statement للتأكيد على أن المدرسة للجميع بغض النظر عن الفروق الفردية بين الطلاب، وعلى المدارس العادية تهيئة تربية للطفل المعوق محورها الطفل، وقادرة على تلبية احتياجاته، ولكي يتحقق هذا فإن هناك تغيرات بنائية يجب تقديمها من خلال نظم مدرسية أكثر مرونة، وطرق تدريس، وإدارة منهجية، وإدارة المصادر البشرية (Freire & Cesar, 2003).

ومن خلال الممارسة، يعد دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير المعوقين أحد الممارسات الأكثر صعوبة، وأهمية، وإثارة للجدل في تاريخ التربية الخاصة، ومنذ عقد الثمانينات أصبحت الدول المتقدمة تتبنى ما يعرف بالدمج الشامل Full Inclusion الذي يعني إيجاد نظام تربوي موحد يخدم كل المتعلمين على قدم المساواة مهما كانت الفروق بينهم، مع تقديم برامج تربوية مناسبة لكل الطلبة بما يلبي احتياجاتهم الفردية (الخطيب،٢٠٠٨).

وبالتالي، تمثل قضية دمج ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام أحد أهم القضايا التربوية المعاصرة، والتي ترى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أسوياء، ويمكن دمجهم مع زملائهم العاديين لتوقع السلوك الطبيعي منهم أسوة بسلوك التلاميذ العاديين الذين يتعايشون معهم، إذا شعروا بالانتماء إلى جماعة الصف الدراسي الخاص بهم (OIthof ,2008)، ويتفق ذلك مع تأكيد هالهان وكوفمان (٢٠٠٨) أن الهدف الرئيس الذي يتعلق بدمج ذوي الإعاقة الفكرية يتمثل في إيجاد ذلك المكان الأكثر إنتاجية بالنسبة لهم حتى يتم تقديم أقصى قدر ممكن من المساعدة لهذا الطفل.

وعلى الرغم من أهمية دمج ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية، إلا أن هناك بعض الصعوبات والتحديات التي تواجه تحقيق أهداف عملية الدمج تلك الفئة. فقد أوضح كل من الخطيب والحديدي (١٩٩٤) أن معلمي المدارس العادية يتعرضون لضغوط وصعوبات بالرغم من عطائهم وتضحيتهم لأن المعاق لا يتغير بسرعة وبسهولة الأمر الذي قد يبعث فى النفس الشعور بالإخفاق، وعدم الكفاية، وخيبة الأمل. وفي هذا الصدد، هدفت دراسة رحمان Rahaman (٢٠١٢) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التربية الدامجة للأطفال ذوي الإعاقات في المدرسة الثانوية في بنجلاديش من أجل فهم مزيد من التحديات التي تواجه البلاد الفقيرة اقتصاديا في تطبيق الإصلاحات التعليمية التي ربما تجد فيها –حتى الدول المتقدمة– بعض الصعوبات. وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التربية الدامجة كانت إيجابية بوجه عام، ومع ذلك، لم يكن المشاركون على يقين من كيفية تطبيق التربية الدامجة. في حين توصلت دراسة لوسنو Luseno(٢٠٠١) إلي أن معلمي التربية الخاصة مقارنة بمعلمي التعليم العام كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو تحقيق أهداف الدمج نحو التلاميذ ذوي الإعاقات وتقبلهم لهم، وقد تقبلوا مهنتهم على أساس كونهم معلمين قادرين على تعليم تلاميذهم، وأنهم على كفاءة في التفاعل معهم بطريقة إيجابية ومع المعلمين الآخرين بالمدرسة الدمجية.

ومما يزيد الأمر صعوبة على معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو أن المعرفة حول المنهج المحدد لهؤلاء التلاميذ غائبة – بصورة عامة – عن عالم التربية الخاصة؛ فمعظم الجوانب

التعليمية لهؤلاء التلاميذ تعتمد على الخطة التربوية الفردية، بوصفها منهجا نموذجيا؛ بينما اختيار المنهج داخل الخطط التربوية الفردية يكون متمايزا تماما، وتنقصه الاستمرارية (Bouck, 2004)، مما يجعل هؤلاء التلاميذ يتعرضون لبرامج مجزأة، وهذا – بدوره – يزيد من تحميل معلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مسئولية قد تفوق تحمله، لاسيما عندما يجد أمامه في الفصل الواحد تلاميذ متمايزين – بوضوح – في خصائصهم (الغنيمي، ٢٠١٢).

في ضوء ما سبق، لتحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية، لابد من توافر عدة عناصر أساسية لا غنى عنها عند العمل مع ذوي الإعاقة، منها تخطيط وتهيئة كل من المدرسة أو الفصل، والمعلم والأخصائيين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإعداده وإرشاده، وإرشاد أسرته، ولابد أن يكون البرنامج المدرسي محققاً للشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية أو التأهيلية، ولابد أن يمتد التخطيط والتنفيذ إلى البيئة المحلية، وهي التي يأتي منها الطفل ويعود إليها بعد انتهائه من البرنامج (صادق، والشخص، ٢٠٠٥).

وبناءً عليه جاءت الدراسة الحالية لتحاول الكشف عن المعوقات التي تواجه تحقيق أهداف دمج فئة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العادية.

مشكلة الدراسة

تنص الأطر التشريعية المرتبطة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على أن مدرسة الدمج هي الخيار الأول The First Option لكل الأطفال، وأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدرسة العادية جزء من برنامج عمل أكبر لتحقيق الدمج الاجتماعي المصمم لتحقيق مجتمع أكثر مساواة وتماسكاً (Jarvis & Iantaffi, 2006).

ولذلك، تعتبر عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدرسة العادية قضية معقدة تفرض كثيراً من التحديات لكل من الممارسين والمؤلفين (Hung & Paul,2006)، هذه التحديات قد تعد بمثابة معوقات – إذا لم يتم تهيئة البيئة المدرسية بجميع مكوناتها لعملية الدمج – تعوق تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية.

وإلى جانب هذا، فإن نظام دمج ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع العاديين، سواء من الناحية الاجتماعية أو التعليمية، له أثر بالغ في تحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية وزيادة التفاعل الاجتماعي فقد أكدت نتائج دراسة لوندين ولوندين (Lundeen &Lundeen, 1993) على أن درجات الأطفال ذوي الإعاقة قد تحسنت بعد اشتراكهم في فصول الدمج، كما أكد الزيات (٢٠٠٩) على أن الدمج يساعد في استيعاب أكبر عدد ممكن من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ووجود الأطفال ذوي الإعاقة مع الأسوياء يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال فيما بينهم ونمو العلاقات، ويؤهلهم للعمل والتعامل مع الآخرين في بيئة أقرب إلى المجتمع الكبير، ويسهم في تعديل اتجاهات أفراد المجتمع، خصوصا العاملين في المدارس العامة .

وهذا ما دفع الباحثة للقيام بالدراسة كمحاولة للكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية، وعليه تتبلور مشكلة البحث في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما أكثر معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العادية؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في مقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج، تُعزى إلى متغير الجنس "ذكور – أناث "؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في مقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية، تُعزى إلي متغير مؤهل المعلم " بكالوريوس تربية خاصة – بكالوريوس تربية ودبلوم تربية خاصة، بكالوريوس تربية"؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في مقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية، تُعزى إلي متغير المرحلة التي يدرس لها المعلم "المرحلة الابتدائية – المتوسطة – الثانوية"؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العادية من وجهة نظر المعلمين، وذلك في ضوء بعض المتغيرات (جنس المعلم، ومؤهل المعلم، والمرحلة التي يدرس بها).

مصطلحات الدراسة

١- المعوقات

المعوقات جمع مُعَوق, وعاقهُ عن الشيء عوقًا منعهُ منهُ وشغلهُ عنهُ فهو عائق (المعجم الوسيط, ٢٠١١, ٦٥٩).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة العوامل التي تعوق تحقيق أهداف دمج ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العادية, والتي سوف تقاس من خلال أداة الدراسة الحالية (إعداد الباحثة).

٢- الدمج

يعرف الموسى (٢٠٠٨) الدمج بأنه وضع الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم ودمجهم دمجاً زمنياً تعليمياً واجتماعياً حسب خطه وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة توضع حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة.

وتعرف الباحثة الدمج إجرائيًا بأنهُ: تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام.

٣- الإعاقة الفكرية

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities,2010, AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي الوظيفي، والسلوك التكيفي الذي يغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية والوظيفية، ويظهر ذلك قبل سن ١٨عاما.

٤- التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية

إجرائيا: هم التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً ملحوظاً في الأداء الوظيفي العقلي مصحوبا بقصور في السلوك التكيفي، مما يؤهلهم لتلقي خدمات التربية الخاصة والملتحقين في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس في مدينة الرياض والتابعة لوزارة التعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعتبر قضية دمج ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر القضايا المثيرة للجدل في التربية الخاصة، وذلك نظراً لتباين الآراء بين مؤيد ومعارض لبرامج الدمج المدرسي، نظراً لوجود بعض المعوقات التي تحول تحقيق أهداف عملية الدمج لتلك الفئة، فقد أشار (Karten, 2008) أن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في أن يتعلموا في مدارس دمج محلية أصبح أمراً مقبولاً في معظم الدول، وتتخذ الكثير من الإصلاحات من أجل تحقيق هذا الهدف، إذ أنه لا يوجد سبب أو داع لعزل هؤلاء التلاميذ ذوي الإعاقات عن نظم التعليم العام.

وأشار الزهيري (٢٠٠٣) إلى أن فلسفة الدمج تتبنى استراتيجيات واتجاهات جديدة أكثر إيجابية تقوم على تحرير ذوي الإعاقة من أسر المؤسسات الخاصة التي تعزلهم عن الحياة الاجتماعية، وأن يتاح لهم فرص الحياة اليومية وظروفها العادية، مثل ما يتاح لأقرانهم العاديين مع أفراد المجتمع، بحيث يشاركون في نشاطات الحياة اليومية.

وأكدت شقير (٢٠١٥) على أن اتجاه الدمج يلاقي العديد من الصعوبات التي تحول دون تحقيقه، وذلك إما لعدم وضوح الأهداف أو لعدم وجود خطة مسبقة وإعداد جيد أو لرفض القائمين على العملية التعليمية داخل المدرسة لهذه الفكرة، وحدوث بعض المشكلات بين العاديين وذوي الإعاقة، الأمر الذي يتطلب دراسة السياق الثقافي لذوي الإعاقة، فقد خلصت دراسة فيدا (Vyda, 2013) أن فهم الدمج الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من منظور الوالدين والمعلمين، يتطلب منهم فهم السياق الخاص، والذي يتمثل في فهم دمج هؤلاء الأطفال من خلال المشاركة ذات المعنى في الأنشطة الاجتماعية، واستكشاف الخبرات في السياقات التي تعزز أو تمنع الدمج الاجتماعي للأطفال، والدعم الأسري وتأثير وجود طفل من ذوي

الإعاقة العقلية على أفراد الأسرة الآخرين، ولكي يتم الفهم الكامل للدمج الاجتماعي، فلابد من الاهتمام بالسياقات الثقافية التي يمر بها الفرد في حياته اليومية.

ولقد أشار كارتين Karten (٢٠٠٨) إلى الآتي:

- ٥٣٪ من الأشخاص يعتقدون أن المعوق الأساسي لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع هو الاتجاهات السلبية للمجتمع.
- يعتقد ٧٨٪ أن الافتقار إلى مصادر مدرسية وإعداد للمعلمين من بين المعوقات التي تواجه تعليم المعاقين عقليا في مدارس الدمج.
- يعتقد ٥٣٪ أن دمج المعاقين عقليا يعوق أو يقوض تعليم باقي الطلاب وخلق نظام من المشكلات ويؤدي إلى مخاطر الأمان لباقي الطلاب في الفصل المدرسي.
- يعتقد ٥٤٪ أن وسائل الإعلام السلبية تمثل إحدى المعوقات المطروحة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

وبالتالي، إن توعية البيئة المحيطة بذوي الإعاقة بأهمية الدمج تسهم في تحقيق أهداف عملية الدمج والتي لخصها الشخص (١٩٨٧)، ومنها: إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة للإفادة من برامج التعليم العام ذات استراتيجيات الدعم والتدريس والمشاركة في كافة جوانب الحياة المدرسية، وإتاحة الفرصة لهم أن يتفاعلوا مع أقرانهم العاديين مما يساعد على التقبل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة من قبل أقرانهم العاديين، وإعدادهم لمواجهة الحياة، حيث يعمل الدمج على إيجاد بيئة واقعية يكتسب فيها التلاميذ خبرات متنوعة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة وواقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.

وبالرغم من أهمية تحقيق هذه الأهداف, إلا أن وقع الممارسة يشير إلي وجود بعض المعوقات التي تحول دون تطبيقها، منها ما يتعلق بالتلميذ، أو المعلم، والمدرسة، والأسرة، وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن معلمي ذوي الإعاقة الفكرية يتعرضون لضغوط عديدة مهنية ونفسية، وتزداد هذه الضغوط أكثر في مدارس ومعاهد ذوي الإعاقة الفكرية، حيث ينطوي تعليمهم على تحديات وصعوبات كبيرة تجعل تعليم تلك الفئة مهنة مسببة للضغوط وتقلل من دافعية المعلم، ويمكن أن تكون لها تأثيرات سلبية (Brownell ,1997)، وعندما تزداد هذه

الضغوط لدى المعلم يشعر بالإرهاق والإنهاك الشديدين الذي يعقبه الشعور بالاحتراق النفسي. كذلك كشفت دراسة تشيلدز (Childs, 1991) عن أن مديري المدارس العادية التي تضم برامج تربوية خاصة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يحملون اتجاهات سلبية نحو ذوي الإعاقة الفكرية، وأنهم يفضلون عدم دمجهم في المدارس العادية، كذلك توصلت دراسة طالب (٢٠٠٣) إلي ندرة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية، وافتقار معاهد التربية الفكرية في المملكة للتقنيات التعليمية الملائمة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة هوساوي (٢٠٠٧) التي أوضحت أن أكثر المعوقات تتعلق بالمعلم في مجال استخدام التقنيات التعليمية، ذلك بسبب عدم توفر دورات تدريبية أثناء الخدمة، مما يقلل من استخدام المعلمين لها، وعدم تهيئة الفصول فنياً لاستخدام التقنيات التعليمية، سواء من حيث المساحة، أو التمديدات الكهربائية، وكذلك أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٠) علي وجود صعوبات إدارية وفنية تواجه المشرفين والمعلمين والمديرين في تطبيق الدمج.

وأوضحت نتائج دراسة حمزة (٢٠٠٣) أن هناك عدة معوقات تواجه دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وتقلل من تحقيق أهداف عملية الدمج، مبيناً أن بعضها يتصل بالأسرة مثل إهمالها في متابعة طفلها ورفضهم لوجوده مع العاديين وبعضها يتعلق بالإمكانيات، وعدم تقبل بعض من ذوي الإعاقة لأقرانهم العاديين، كما أوضحت نتائج دراسة أبوت وماكونكى (Abbott & MacConkey, 2006) وجود أربعة معوقات لتحقيق أهداف الدمج الاجتماعي كما يدركها الأفراد ذوو الإعاقة العقلية، هي: نقص المعرفة، والمهارات الضرورية، ودور دعم الهيئة ومديري الخدمات، وموقع البيت، والعوامل المجتمعية، مثل عدم وجود وسائل الترفية والاتجاهات الموجبة.

وهدفت دراسة الغنيمي (٢٠١٢) تحديد مدى اختلاف أهمية مشكلات منهج المرحلة المتوسطة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض باختلاف بعض المتغيرات، والكشف عن طبيعة العلاقة بين مشكلات المنهج، والاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومدى اختلاف مستوى الاحتراق النفسي لدى هؤلاء المعلمين باختلاف بعض المتغيرات. تكونت عينة البحث في صورتها النهائية من (٨٠) معلماً من معلمي المرحلة

المتوسطة بمعاهد، وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وشملت أدوات البحث استبيان مشكلات منهج المرحلة المتوسطة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، إعداد/ الباحث، ومقياس الاحتراق النفسي، إعداد/ سيدمان وزاجر، وتعريب وتقنين عادل عبد الله (١٩٩٤). كشفت نتائج البحث عن الآتي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي المرحلة المتوسطة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض على استبيان مشكلات المنهج تعزى لبعض المتغيرات، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجاتهم على الاستبيان تعزى لمتغيرات أخرى.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي المرحلة المتوسطة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض على مقياس الاحتراق النفسي تعزى لبعض المتغيرات، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجاتهم على المقياس تعزى لمتغيرات أخرى.

٣- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات معلمي المرحلة المتوسطة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض على استبيان مشكلات المنهج، ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي.

مما سبق يمكن القول أن عملية الدمج التربوي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العادية تحتاج إلى تخطيط وتهيئة كل من المدرسة أو الفصل والمعلم والأخصائيين الذين يعملون مع التلميذ، وإعداده وإرشاده، وإرشاد أسرته، الأمر الذي يستوجب وجود تعاون بين أسرة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية وبين مدرسة الدمج، لمناقشة ما يحول دون تحقيق أهداف الدمج، فكلما اندمجت الأسرة في البرامج الموجهة لطفلها ذي الإعاقة الفكرية من جانب المعهد أو برنامج الدمج وتفهمت مشكلاته جيداً كلما كان ذلك داعماً لتحقيق الأهداف المنشودة لبرامج الدمج والتغلب على تلك المعوقات، بالإضافة إلى تعاون معلمي التربية الخاصة مع معلمي التعليم العام في التخطيط للمناهج والتقويم وإدارة الفصل والأنشطة التعليمية اللاصفية، وسعى إدارة المدرسة في العمل على تهيئة البيئة التربوية المناسبة لتلك الفئة بما يحقق الأهداف

المرجوة من عملية الدمج مع الوضع في الاعتبار ما ذكره هالهان وكوفمان (٢٠٠٨) أن أدوار معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام ليست –دائماً– على نفس درجة الوضوح فيما يتعلق بالمسئوليات والرؤية حول دوره في القيام بعمل المواءمات الخاصة، أو بسبب عدم وضوح الرؤية بالنسبة لما يمكن أن نتوقعه منه، وخاصة التعاون مع المعلمين الآخرين لتحقيق أهداف دمج ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية.

وتري الباحثة أنه يمكن التغلب علي ما سبق إذا تمت مواجهة المشكلات الإدارية التي تعوق تحقيق أهداف الدمج، حيث توصلت دراسة الدويش (٢٠٠٦) أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة ويفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة بناء على معايير محددة، بالإضافة إلى عدم إعداد دورات تتلاءم مع ظروف المعاقين، وضعف فرص التواصل والتفاعل بين المدرسة والمؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة، وعدم تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالأجهزة والوسائل الخاصة بالمعاقين، وهناك عدد من المعوقات التي تحد من فاعلية إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة أهمها ضعف خبرة مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام، وعدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع المعاقين. وهذا الأمر يتطلب كما توصلت دراسة محمود (٢٠٠٨) تقديم رؤية مقترحة لتعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من أجل الوصول إلى نموذج عصري في تعليم وتعلم الطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر، وبينت الدراسة مجموعة من العناصر الرئيسة لفاعلية النموذج التربوي المقترح لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام (كتوفير قيادات قوية، وإيجاد خطة منظمة، وتوفير وسائل دعم، واستخدام أساليب فعالة في التدريس وتقييمها، وتعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات، وغيرها).

ولضمان تحقيق أهداف دمج ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العادية والمجتمع، فإننا في حاجة إلى التكامل والشراكة بين جميع الجهات ذات العلاقة بالتلميذ ذي الإعاقة، لذلك أكدت نتائج دراسة زهران (٢٠١٣) على أهمية التكامل بين الإرشاد الأسري والمدرسي كأحد

العوامل الهامة التي تسهم في نجاح دمج ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية.

الطريقة والإجراءات

١- منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على رصد وتحليل واقع مشكلة الدراسة.

٢- العينة

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (١١٠) معلماً (٧٠معلماً، و٤٠ معلمة) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية بمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥*.

٣- أداة الدراسة

لتصميم وبناء أبعاد وعبارات مقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية، تمهيداً لإعداد الصورة الأولية اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١- مراجعة أدبيات التربية الخاصة، والدراسات السابقة ذات العلاقة.

٢- إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (٢٥) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، للإفادة منها في تحديد آراء المعلمين نحو معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية.

٣- قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس، وهي: البعد الأول: "معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً" (١٢) عبارة، والبعد الثاني: "معوقات تتعلق بالأسرة" (١٠) عبارات، والبعد الثالث "معوقات تتعلق بالمدرسة" (١١) عبارة، والبعد الرابع "معوقات تتعلق بالمجتمع" (١٠) عبارات.

٤- عرض المقياس في صورته الأولية (٤٣) عبارة، على مجموعة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، وتعديل أو حذف أي عبارة

(*) تتوجه الباحثة بالشكر للدكتورة نورة الكثيري وكيلة قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود والزملاء مشرفي التدريب الميداني في القسم الرجالي لمساعدتهم للباحثة تطبيق اداة الدراسة .

لا تتفق مع البعد، وإضافة أي عبارات تخدم أهداف الدراسة. وقد استفادت الباحثة من ملاحظات المحكمين، ولمزيد من التأكيد، قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية (٤٣) عبارة (موزعة على أربعة أبعاد مرتبطة بمعوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية، على (١٠) محكمين من السادة الأكاديميين المتخصصين في التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود، والجامعة العربية المفتوحة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وحذف (٤) عبارات لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠٪، وقد أصبحت الاستبانة بعد الحذف والتعديل (٣٩) عبارة.
- **ثبات المقياس** : للتأكد من ثبات المقياس (٣٩) عبارة تم تطبيقه على عينة التقنين التي تكونت من (٢٥) معلماً من معلمي التربية الفكرية بمدينة الرياض، وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين ٠.٧٧٨ – ٠.٥٢٣، وهى معاملات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد تمتع المقياس بدلالات ثبات كبيرة.

كذلك، تم حساب معاملات ثبات المقياس ككل باستخدام ألفا كرونباخ، وجاءت معاملات الثبات على النحو الآتي: البعد الأول: معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً (٠.٩٦٢)، البعد الثاني: معوقات تتعلق بالأسرة (٠.٩٦٥)، البعد الثالث: معوقات تتعلق بالمدرسة (٠.٩٨٥)، البعد الرابع: معوقات تتعلق بالمجتمع (٠.٩٧٤)، الدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٦٨).

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد، البعد الأول (١٠) عبارات، والبعد الثاني (١٠) عبارات، والبعد الثالث (١١) عبارة، والبعد الرابع (٨) عبارات، يتم الإجابة عليها باختيار إحدى الاستجابات الخمس (أوافق بدرجة كبيرة – أوافق –

أوافق الي حد ما – غير متأكد – لا أوافق)، ويتم التقييم بالدرجات التالية ٣،٤،٥، ٢، ١ على التوالي.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما أكثر معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المقياس، وكذلك لكل بعد، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين على عبارات مقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية

رقم	العبارة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الترتيب
البعد الأول: معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً						
١	صعوبة اعتماده على نفسه.	١١٠	٤.٣٩	٠.١١	١.٢٠	٤
٢	عدم توافر معلومات تساعده على فهم نفسه.	١١٠	٤.٤٧	٠.١١	١.١٦	٣
٣	شعوره بالنقص مقارنة بالآخرين.	١١٠	٤.٦٥	٠.١٠	١.٠٧	٢
٤	رغبته في الانسحاب من الحياة.	١١٠	٣.٧١	٠.١٢	١.٢٨	١٠
٥	عدم رغبته في التعاون مع الآخرين.	١١٠	٣.٧٢	٠.١١	١.٢٤	٩
٦	رغبته في العدوان على الآخرين.	١١٠	٣.٩٦	٠.١١	١.١٨	٨
٧	شعوره بالخوف من الآخرين.	١١٠	٤.٢٦	٠.١١	١.١٩	٦
٨	إهماله في أداء واجباته.	١١٠	٤.٢٧	٠.١١	١.٢٢	٥
٩	نسيان ما تعلمه بسبب ذاكراته القصيرة.	١١٠	٤.٨٥	٠.٠٩	١	١
١٠	شعوره بالإحباط نتيجة إعاقته.	١١٠	٤.٠٤	٠.١١	١.٢٣	٧
البعد الثاني: معوقات تتعلق بأسرة المعاق فكرياً						
١	عدم اهتمام الأسرة به.	١١٠	٤.٥٦	٠.٠٩	١.٠٤	٣
٢	عدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة.	١١٠	٤.٥٦	٠.١٠	١.١٤	٣
٣	عد تفهم الأسرة لظروف إعاقته.	١١٠	٤.٤٦	٠.١١	١.١٧	٥
٤	منع الأسرة ابنها من الاختلاط بالآخرين.	١١٠	٤.٢٣	٠.١٣	١.٣٢	٧

رقم	العبـــــــارة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الترتيب
٥	اعتقاد الأسرة أن تعليم ابنها ذي الإعاقة غير مجد.	١١٠	٤.٠٥	٠.١٣	١.٣٧	٩
٦	عدم استماع أولياء الأمور لإرشادات المعلمين بخصوص أبنائهم.	١١٠	٤.٣٠	٠.١٢	١.٢٧	٦
٧	عدم توجيه أولياء الأمور أبنائهم في أداء الواجبات المطلوبة منهم في البيت.	١١٠	٤.٦٩	٠.١١	١.١٩	١
٨	عدم التزام أولياء الأمور بحضور مجالس الآباء لمناقشة بعض المشكلات التي تقف عقبة أمام تحقيق الدمج.	١١٠	٤.٦٧	٠.١٠	١.١١	٢
٩	عدم رضا أولياء الأمور عن برنامج دمج أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.	١١٠	٤.١٣	٠.١٢	١.٢٩	٨
١٠	عدم وعي الأسرة بأهمية الدمج.	١١٠	٤.٤٨	٠.١١	١.١٢	٤
البعد الثالث: معوقات تتعلق بإدارة المدرسة						
١	عدم توفير إدارة المدرسة للوسائط التعليمية المناسبة.	١١٠	٤.٥١	٠.١٣	١.٣١	٢
٢	عدم وجود أخصائي وسائط في المدرسة.	١١٠	٤.٤١	٠.١٤	١.٤٦	٥
٣	عدم تشجيع إدارة المدرسة على استخدام الوسائط المتعددة.	١١٠	٤.٢٢	٠.١٣	١.٣٧	٨
٤	عدم توافر الوسائط المتعددة في الفصل.	١١٠	٤.٧٤	٠.١١	١.٢٠	١
٥	عدم وجود غرفة مصادر مجهزة بالمدرسة.	١١٠	٣.٩٤	٠.١٤	١.٥٠	١١
٦	قلة توافر عامل الأمان في المبنى المدرسي.	١١٠	٤.٣٦	٠.١٣	١.٤٢	٦
٧	قلة توافر عاملين لديهم القدرة على التعامل مع احتياجات التلاميذ.	١١٠	٤.٤٧	٠.١٣	١.٣٢	٤
٨	عدم وجود قنوات تواصل بين التلميذ وإدارة المدرسة.	١١٠	٤.١٠	٠.١٣	١.٣٧	١٠
٩	عدم تشجيع المناخ المدرسي على عملية الدمج.	١١٠	٤.٢١	٠.١٢	١.٢٩	٩
١٠	عدم وجود أنشطة تساعد على تفاعل التلاميذ بعضهم البعض.	١١٠	٤.٢٧	٠.١١	١.٢١	٧
١١	عدم وجود ورش أو معامل للتدريب بالمدرسة.	١١٠	٤.٥٠	٠.١٣	١.٣٤	٣
البعد الرابع: معوقات تتعلق بالمجتمع						
١	عدم توافر الموارد المادية اللازمة للدمج المجتمعي.	١١٠	٤.٧٤	٠.١١	١.٢٠	٦
٢	نقص الوسائل والأجهزة المساعدة لعملية الدمج المجتمعي.	١١٠	٤.٧٦	٠.٠٩	٠.٩٩	٥
٣	عدم توافر البرامج والأنشطة المساعدة لعملية الدمج المجتمعي.	١١٠	٤.٧١	٠.٠٩	١	٨

رقم	العبـــــــارة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الترتيب
٤	نقص المهنيين المتخصصين في مجال الدمج المجتمعي.	١١٠	٤.٧٤	٠.١١	١.٢١	٧
٥	قلة الدورات التدريبية للعاملين في مجال الدمج.	١١٠	٤.٩٤	٠.٠٩	٠.٩٤	٣
٦	عدم الاهتمام الإعلامي بقضايا المعاقين فكرياً.	١١٠	٤.٨١	٠.١١	١.١٩	٤
٧	عدم إعداد المجتمع لعملية دمج المعاقين فكرياً.	١١٠	٤.١٠	٠.٠٩	١	١
٨	عدم قيام مؤسسات المجتمع بدورها تجاه دمج المعاقين فكرياً.	١١٠	٤	٠.٠٩	١.٠٤	٢

البعد	عنوان البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الترتيب
البعد الثالث	معوقات تتعلق بإدارة المدرسة	١١٠	٤٦.٧٨	٩.١١	٠.٨٧	١
البعد الثاني	معوقات تتعلق بأسرة المعاق فكرياً	١١٠	٤٤.١٧	٩.١٨	٠.٨٨	٢
البعد الأول	معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً	١١٠	٤٢.٣٦	٧.٧٨	٠.٧٤	٣
البعد الرابع	معوقات تتعلق بالمجتمع	١١٠	٣٠.٨٥	٥.٥٣	٠.٥٣	٤

يتضح من جدول (١) أن من أكثر العبارات التي تعبر عن وجود معوقات تعوق تحقيق أهداف دمج ذوي الإعاقة الفكرية، بيانها كالآتي:

١- في البعد الأول (نسيان ما تعلمه بسبب ذاكراته القصيرة).

٢- في البعد الثاني (عدم التزام أولياء الأمور بحضور مجالس الآباء لمناقشة بعض المشكلات التي تقف عقبة أمام تحقيق الدمج).

٣-البعد الثالث (عدم توفير إدارة المدرسة للوسائط التعليمية المناسبة).

٤-البعد الرابع (عدم إعداد المجتمع لعملية دمج المعاقين فكرياً).

وفيما يتعلق بترتيب الأبعاد، بياناتها كالآتي:

١- معوقات تتعلق بإدارة المدرسة.

٢- معوقات تتعلق بأسرة المعاق فكرياً.

٣- معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً.

٤- معوقات تتعلق بالمجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٠)، ودراسة حمزة (٢٠٠٣) من أن هناك معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والفنية، وضعف الإمكانيات المدرسية والتي تعوق عملية تحقيق أهداف الدمج لذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مدارس الدمج غير قادرة على تحقيق أهداف الدمج، وذلك بسبب عدم تهيئة المناخ المدرسي لعملية تحقيق أهداف الدمج لذوي الإعاقة الفكرية، وعدم توفر أنشطة تساعد على تفاعل التلاميذ بعضهم البعض، وأن هناك ضعفاً في إمكانيات المدرسة سواء ما يتعلق بغرفة المصادر، والوسائط المتعددة داخل الفصول، بالإضافة إلى ضعف قيام المدرسة بتقديم برامج تدريبية لأسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وضعف التواصل بين تلك الأسر مع إدارة المدرسة، وعدم مشاركتهم في تنفيذ البرامج التعليمية وفي الأنشطة المدرسية.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في مقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج، تُعزى إلى متغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) ، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية وفقاً متغير الجنس

" معلمين – معلمات "

البيان / الأبعاد والدرجة الكلية	النوع	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً	معلمين	٧٠	٣.٠٨١٤	٠.٧٨١٧٣	٠.٠٩٣٤٣	١٠٨	٢.٨٥٣	٠.٠٠٥
	معلمات	٤٠	٣.٥٠٧٥	٠.٧٠٠٦٩	٠.١١٠٧٩			
معوقات تتعلق	معلمين	٧٠	٣.٤١٠٠	١.٠٢٤٠٨	٠.١٢٢٤٠	١٠٨	٠.١٠٩	٠.٩١٣

بالأسرة	معلمات	٤٠	٣.٤٣٠٠	٠.٧٠٧٥٤	٠.١١١٨٧		
معوقات تتعلق بإدارة المدرسة	معلمين	٧٠	٣.٢١٠٤	٠.٨٥٩٧٣	٠.١٠٢٧٦	١٠٨	٢.٢٧٧	٠.٠٢٥
	معلمات	٤٠	٣.٥٧٧٣	٠.٧٢٢١٧	٠.١١٤١٩		
معوقات تتعلق بالمجتمع	معلمين	٧٠	٣.٩٥٣٦	٠.٦٨٧٣٥	٠.٠٨٢١٥	١٠٨	١.٩٩٣	٠.٠٤٩
	معلمات	٤٠	٣.٦٨٤٤	٠.٦٧١٠٥	٠.١٠٦١٠		
الدرجة الكلية	معلمين	٧٠	٣.٣٨١٠	٠.٦١٨٨٠	٠.٠٧٣٩٦	١٠٨	١.٣٨٠	٠.١٧٠
	معلمات	٤٠	٣.٥٤٣٦	٠.٥٤٩٣٩	٠.٠٨٦٨٧		

يتضح من جدول (٢) الآتي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على البعد الأول "معوقات تتعلق بالمعاق فكريا"، وذلك لصالح المعلمات .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده الخطيب (٢٠٠٨) في أن معارضة المعلمات والعاملين لنظام دمج المعاقين فكرياً في دولة الإمارات كان لاعتقادهم بأنه غير مفيد للمعاقين والعاديين.

وتشير الباحثة أن المعلمات أعلى من المعلمين في تقديرهم للمعوقات التي تحول تحقيق أهداف الدمج وهذا يرجع إلى الفروق بين طبيعة المرأة والرجل، ففي كثير من الأحيان ما تعتبره المرأة مشكلة لا يعتبرها الرجل مشكلة، وذلك لقدرته على التحمل وتكوينه النفسي والبيولوجي المختلف عن طبيعة تكوين المرأة، والتي غالباً ما ينقصها القدرة على التحمل والصبر لذا تظهر لديها مشكلات لا يهتم بها الذكور، لذلك تدرك المعلمات معوقات تحقيق أهداف الدمج بشكل أكبر والتي تتعلق بالمعاق فكرياً، نظراً لصعوبة التعامل مع التلميذ في هذه المرحلة خاصة المرحلة الابتدائية، وعدم رغبة ذي الإعاقة في التعاون مع الآخرين واعتماده على الآخرين، وعدم حرصه على أداء واجباته، وتضيف الباحثة -أيضاً- عدم رغبة المعلمات في نظام الدمج.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على البعد الثالث "معوقات تتعلق بإدارة المدرسة"، وذلك لصالح المعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحديدي (٢٠٠٣)، والتي توصلت نتائجها إلى أن المعوقات التي تواجه المعلمات هي غرف المصادر والمواد التعليمية المرتبطة بالبرامج التربوية، ودراسة الدويش (٢٠٠٦) التي أشارت إلى عدم تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية

الخاصة للمعوقين فكرياً بالأجهزة والوسائل الخاصة، وأن المدرسة الحالية لا تتلاءم مع ظروف ذوي الإعاقة وضعف فرص التواصل والتفاعل بين المدرسة والمؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة، بالإضافة إلى عدم تشجيع المناخ المدرسي على عملية الدمج، وعدم توفر عاملين لديهم القدرة على التعامل مع احتياجات التلاميذ المعاقين فكرياً، وكذلك دراسة طالب (٢٠٠٣) التي أوضحت افتقار معاهد التربية الفكرية للتقنيات التعليمية، وقلة برامج تدريب المعلم على استخدام وإنتاج التقنيات التعليمية أثناء الخدمة، وبالتالي فإن إدراك المعلمات للمعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية يؤكد معايشتهم للطفل ذي الإعاقة الفكرية، والرغبة في مواجهة التحديات التي تواجههم لتحقيق أهداف تعليم تلك الفئة، الأمر الذي يجعلهم أكثر شعوراً لتلك المعوقات.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على البعد الرابع "معوقات تتعلق بالمجتمع"، وذلك لصالح المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوك وسيميل(Cook & Semmel, 1999) التي أوضحت أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة لم يتلقوا مساندات كافية كي يطبقوا ويمارسوا الدمج المناسب في مجتمعهم.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على البعد الثاني "معوقات تتعلق بالأسرة " والدرجة الكلية لمقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية.

ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين فكرياً يدركون أن الأسرة في كثير من الحالات في حالة عدم وعي وتقف حائلاً في سبيل تحقيق أهداف الدمج، ومما يدعم ذلك عدم اهتمام الأسرة بالمعاق، وعدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة، ومنع الأسرة ابنها المعاق من الاختلاط بالآخرين، وعدم وعي الأسرة بأهمية الدمج.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في مقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية، تُعزى لمتغير مؤهل المعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ

ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية، بناءً على متغير مؤهل المعلم "بكالوريوس تربية خاصة–بكالوريوس تربية ودبلوم تربية خاصة-بكالوريوس تربية"

الأبعاد والدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً	بين المجموعات	١.٣٢٦	٢	٠.٦٦٣	١.٠٩٨	٠.٣٣٧
	داخل المجموعات	٦٤.٦٠٩	١٠٧	٠.٦٠٤		
	الكلي	٦٥.٩٣٥	١٠٩			
معوقات تتعلق بالأسرة	بين المجموعات	٤.٣٣١	٢	٢.١٦٦	٢.٦٤٦	٠.٠٧٦
	داخل المجموعات	٨٧.٥٦٦	١٠٧	٠.٨١٨		
	الكلي	٩١.٨٩٧	١٠٩			
معوقات تتعلق بإدارة المدرسة	بين المجموعات	٣.٤٣٩	٢	١.٧٢٠	٢.٥٨٠	٠.٠٨١
	داخل المجموعات	٧١.٣٢٧	١٠٧	٠.٦٦٧		
	الكلي	٧٤.٧٦٧	١٠٩			
معوقات تتعلق بالمجتمع	بين المجموعات	٣.١١٦	٢	١.٥٥٨	٣.٤١٠	٠.٠٣٧
	داخل المجموعات	٤٨.٨٩٠	١٠٧	٠.٤٥٧		
	الكلي	٥٢.٠٠٦	١٠٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢.٣٣٧	٢	١.١٦٨	٣.٤٢٢	٠.٠٣٦
	داخل المجموعات	٣٦.٥٢٩	١٠٧	٠.٣٤١		
	الكلي	٣٨.٨٦٦	١٠٩			

يتضح من جدول (٣) الآتي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الثلاثة لمقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية "معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً – معوقات تتعلق بالأسرة – معوقات تتعلق بإدارة المدرسة" تُعزى لمتغير مؤهل المعلم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جميع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يتفقون على وجود معوقات تحول دون تحقيق أهداف دمج تلك الفئة في المدارس العادية، بغض

النظر عن اختلاف المؤهل العلمي للمعلم، سواء كان المعلم حاصلاً على بكالوريوس تربية خاصة، أو بكالوريوس عام، أو دبلوم تربية خاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هوساوي (٢٠٠٧) في عدم وجود فروق دالة في استجابات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول معوقات استخدام التقنيات التعليمية في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية، ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في استجابات المعلمين حول المعوقات الخاصة بالطفل ذي الإعاقة وأسرته والمدرسة التي يتلقى فيها العملية التعليمية في أن هذا المتصل من الطفل للأسرة للمدرسة هو سياق أسري تربوي يتأثر بما يقدمه برنامج الدمج من خدمات تسهم في تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في البعد الرابع "معوقات تتعلق بالمجتمع" والدرجة الكلية للمقياس. وللتعرف على أوجه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٤).

جدول (٤) اختبار شيفيه للتحليل البعدي لمعرفة اتجاه فروق البعد الرابع والدرجة الكلية لمقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية

المتغير المستقل	(I) a2	(J) a2	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
معوقات تتعلق بالمجتمع	١.٠٠	٢.٠٠	٠.١١٣٩٣-	٠.١٦٨٣٨	٠.٧٩٦
		٣.٠٠	٠.٥٧٤١١	٠.٢٩٦٨٥	٠.١٥٩
	٢.٠٠	١.٠٠	٠.١١٣٩٣	٠.١٦٨٣٨	٠.٧٩٦
		٣.٠٠	*٠.٦٨٨٠٤	٠.٢٦٦٠٤	٠.٠٣٩
	٣.٠٠	١.٠٠	٠.٥٧١١-	٠.٢٩٦٨٥	٠.١٥٩
		٢.٠٠	*٠.٦٨٨٠٤-	٠.٢٦٦٠٤	٠.٠٣٩
الدرجة الكلية	١.٠٠	٢.٠٠	٠.٢٣٨٠٠	٠.١٤٥٥٤	٠.٢٦٧
		٣.٠٠	*٠.٦٥٧٨٨	٠.٢٥٦٥٩	٠.٠٤١
	٢.٠٠	١.٠٠	٠.٢٣٨٠٠-	٠.١٤٥٥٤	٠.٢٦٧
		٣.٠٠	٠.٤١٩٨٨	٠.٢٢٩٩٦	٠.١٩٤
	٣.٠٠	١.٠٠	*٠.٦٥٧٨٨-	٠.٢٥٦٥٩	٠.٠٤١
		٢.٠٠	٠.٤١٩٨٨-	٠.٢٢٩٩٦	٠.١٩٤

يتضح من جدول (٤) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك على البعد الرابع "معوقات تتعلق بالمجتمع"، بين المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة، ودبلوم التربية الخاصة، وذلك لصالح المعلمين من ذوي بكالوريوس التربية الخاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة لوسنو Luseno (٢٠٠١)، والتي توصلت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج، وتقبلوا

مهنتهم على أساس أنهم معلمون قادرون على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة والتفاعل معهم بطريقة ايجابية، وبالتالي فهم يدركون المعوقات المجتمعية التي تقف حائلاً في تحقيق أهداف دمج ذوي الإعاقة، وبالتالي فهم يشعرون بالمسئولية بشكل أكبر في إدراكهم لتلك المعوقات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة أكثر إدراكاً لمعوقات تحقيق أهداف دمج ذوي الإعاقة الفكرية والمتعلقة بالمعوقات المجتمعية، وذلك لأنهم يعلمون –جيداً– مدى احتياجات التلميذ ذي الإعاقة الفكرية ومعرفتهم بعدم قيام مؤسسات المجتمع بدورها الإيجابي في تلبية احتياجات المعاق فكرياً، وإدراكهم بأن تدريب العاملين في مجال الدمج، وإعداد المجتمع وتهيئته لعملية الدمج، وتوفر الوسائل والأجهزة المساعدة وقيام مؤسسات المجتمع بالدور الإيجابي تجاه دمج تلك الفئة، كل هذا يساعد على تحقيق أهداف عملية الدمج.

٢– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الحاصلين على بكالوريوس تربية عام، وبكالوريوس تربية خاصة، ودبلوم التربية الخاصة في البعد الرابع "معوقات تتعلق بالمجتمع" والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح المعلمين من ذوي البكالوريوس العام.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة غير متوقعة، وقد يرجع ذلك إلى إدراك معلمي التعليم العام أن دمج ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية لا يسهم في تحقيق تعليم تلك الفئة، وصعوبة التعامل معهم، وقد يرجع ذلك إلى نقص الخبرة لديهم في التعامل مع تلك الفئة، ولا يعرفون خصائصها، واحتياجاتها، وكيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية"البسيطة" في مقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية، ترجع إلي متغير المرحلة التي يدرس لها المعلم؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥) على النحو الآتي:

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ

ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية، بناءً على متغير المرحلة الدراسية "الابتدائية – المتوسطة - الثانوية"

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً	بين المجموعات	٥.٩٢٢	٢	٢.٩٦١	٥.٢٨٠	٠.٠٠٧
	داخل المجموعات	٦٠.٠١٢	١٠٧	٠.٥٦١.		
	الكلي	٦٥.٩٣٥	١٠٩			
معوقات تتعلق بالأسرة	بين المجموعات	٠.١٤٢	٢	٠.٠٧١	٠.٠٨٣	٠.٩٢١
	داخل المجموعات	٩١.٧٥٦	١٠٧	٠.٨٥٨		
	الكلي	٩١.٨٩٧	١٠٩			
معوقات تتعلق بإدارة المدرسة	بين المجموعات	١.٩٢٩	٢	٠.٩٦٤	١.٤١٧	٠.٢٤٧
	داخل المجموعات	٧٢.٨٣٨	١٠٧	٠.٦٨١		
	الكلي	٧٤.٧٦٧	١٠٩			
معوقات تتعلق بالمجتمع	بين المجموعات	٠.٨٣٣	٢	٠.٤١٧	٠.٨٧١	٠.٤٢١
	داخل المجموعات	٥١.١٧٢	١٠٧	٠.٤٧٨		
	الكلي	٥٢.٠٠٦	١٠٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٥٨٩	٢	٠.٢٩٥	٠.٨٢٣	٠.٤٤٢
	داخل المجموعات	٣٨.٢٧٧	١٠٧	٠.٣٥٨		
	الكلي	٣٨.٨٦٦	١٠٩			

يتضح من جدول (٥) الآتي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الثلاثة لمقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة العادية "معوقات تتعلق بالأسرة – معوقات تتعلق بإدارة المدرسة – معوقات تتعلق بالمجتمع" والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بناءً على متغير المرحلة التي يدرس فيها المعلم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جميع المعلمين يتفقون على وجود معوقات في تحقيق أهداف الدمج لذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية، وبالتالي فإن جميع المعلمين يرون تلك المعوقات قي كافة المراحل التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية، حيث أوضحت نتائج دراسة طالب

(٢٠٠٣)، وجمال (٢٠٠١)، وهوساوي (٢٠٠٧) افتقار معاهد التربية الخاصة التقنيات التعليمية، وعدم توفر أجهزة الحاسب الآلي في قاعة الدراسة، وعدم توفر البرمجيات التعليمية، وقلة الدورات التدريبية للمعلين والعاملين في مجال الدمج، بالإضافة إلى عدم قيام مؤسسات المجتمع بدورها تجاه دمج المعاقين فكرياً.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في البعد الأول "معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً" من مقياس معوقات تحقيق أهداف الدمج في المدرسة. وللتعرف على أوجه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦): نتائج اختبار شيفيه للتحليل البعدي لمعرفة اتجاه الفروق في البعد الأول من مقياس معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية

المتغير المستقل	(I) a2	(J) a2	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
معوقات تتعلق بالمعاق فكرياً	١.٠٠	٢.٠٠	*٠.٤٦٩٨٤	٠.١٤٩١٢	٠.٠٠٩
		٣.٠٠	٠.٥٢٥٥٨	٠.٣٢٦٣٧	٠.٢٧٨
	٢.٠٠	١.٠٠	*٠.٤٦٩٨٤-	٠.١٤٩١٢	٠.٠٠٩
		٣.٠٠	٠.٠٥٥٧٤	٠.٣٢٠٤٢	٠.٩٨٥
	٣.٠٠	١.٠٠	٠.٥٢٥٥٨-	٠.٣٢٦٣٧	٠.٢٧٨
		٢.٠٠	٠.٠٥٥٧٤-	٠.٣٢٠٤٢	٠.٩٨٥

يتضح من جدول (٦) وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وذلك لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون معوقات عديدة في سبيل تحقيق أهداف الدمج مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، وذلك باعتبارها مرحلة تأسيسية تتطلب احتياجات عديدة، ولا يستطيع هؤلاء المعلمون العمل على تلبية جميع الاحتياجات، في

ضوء افتقار كثير من البرامج لكثير من الاحتياجات التي تسهم في تحقيق أهداف تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية ووجود العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف الدمج؛ حان الوقت لإدخال المفاهيم والممارسات الحديثة في العملية التعليمية والاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتي قد تسهم في كسر قيود العزل التي يعانون منها حتى في محيط المدارس العادية. ومنها مفهوم التصميم الشامل للتعلم Universal Design for Learning (Meyer et al, 2014)، والذي يعرف على أنه تصميم جميع المنتجات والمباني والبيئات، بحيث تكون سهلة الاستخدام من قبل جميع الأفراد بالمجتمع بغض النظر عن أعمارهم وقدراتهم، حيث يسهل وصول الجميع إليها من خلال التغلب على العقبات المادية في المجتمعات. وهذا يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف الدمج، حيث نص البند الثالث عشر من المادة الأربعين من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (١٤٢٢،٤٠) على "مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والعمل على استخدام الاستراتيجيات والأساليب والطرائق التي تمكن المعلم من التعامل مع جميع التلاميذ على اختلافهم؛ فيما يعود بالنفع على الطالب ذي الإعاقة" .. وهذا هو جوهر التربية الخاصة.

المـــــراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

جمال، نجوى يوسف (٢٠٠١). التخطيط لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، ١- ٥٠.

الحديدى، منى (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن، مجلة أكاديمية التربية الخاصة.

حمزة، أحمد ابراهيم (٢٠٠٣). معوقات دمج المعاقين في مدارس التعليم العام نحو وضع مؤشرات تخطيطية لمواجهتها، المؤتمر العلمي السادس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، ٥٣٠-٥٥٦ .

الخطيب، جمال (٢٠٠٨). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية "مدخل إلى مدرسة المجتمع"، عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال، والحديدى، منى (١٩٩٤). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين، عمان : الجامعة الأردنية.

الدويش، عبد العزيز سليمان (٢٠٠٦). تصور مقترح لتطوير برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة، رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زهران، أيمن رمضان (٢٠١٣). فاعلية التكامل بين الإرشاد الأسري والإرشاد المدرسي في دمج الأطفال المعاقين عقلياً في المدارس العادية والسلوك التكيفي لهم، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، ٣٤، ٣١٦-٣٤٤.

الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٣). تربية المعوقين والموهوبين ونظم تعليمهم "إطار فلسفي وخبرات عالمية"، دار الفكر العربي : عمان.

الزيات، فتحي (٢٠٠٩). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٨٧). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربى، رسالة الخليج العربي، العدد (٢١) الرياض: المملكة العربية السعودية.

شقير، زينب محمود (٢٠١٥). الدمج الشامل ، ط٣ ، الرياض: دار الزهراء.

صادق، فاروق محمد، والشخص، عبد العزيز (٢٠٠٥). مشروع حركة الدمج الشامل للتربية الخاصة في مصر "دليل إرشادي لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية" ، اللجنة الوطنية العربية لليونسكو والجمعية المصرية لرعاية الفئات الخاصة والمعوقين.

طالب, عادل محمد (٢٠٠٣). واقع الوسائل التعليمية في تدريس التربية الفنية لمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح (٢٠١٢). المنهج الدراسي ودوره في الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ٦٤ (٢)، ٣٠٣-٣٦٦.

القحطاني، فلاح شائع فالح (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس العليم العام وسبل علاجها : دراسة ميدانية على مدارس التربية والتعليم بمنطقة عسير ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الملك خالد .

محمود، حسين بشير (٢٠٠٨). تعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام ، المؤتمر الدولي السادس، تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، رصد الواقع واستشراق المستقبل ، جامعة القاهرة .

المعجم الوسيط (٢٠١١). القاهرة : مكتبة الشروق الدولية.

الموسى، ناصر بن علي (٢٠٠٨). مسيره التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دبي: دار القلم.

هالهان, كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعلمهم (ترجمة ، عادل عبد الله) , عمان: دار الفكر.

هوساوي ،علي محمد (٢٠٠٧). معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقلياً كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض ، المؤتمر العلمي الأول ، كلية التربية ، جامعة بنها ، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٢هـ).القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم، الرياض:مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

يحيى، ندى (١٩٩٨). مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقته بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس/فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbott,B & Mcconkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disabilities, 10(3), 275-287.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Definition of intellectual disability. @ http://aaidd.org/intellectual-disability/definition.

Bollard, M. & Mitchell, D. (2009). Intellectual disability and social inclusion: a critical review. Britain: Churchill Livingstone Elsevier.

Bouk, E. (2004). State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation. Education and Training in Developmental Disabilities, 39 (2), 169-176.

Brownell , M. (1997). "Coping with stress in the special education Classroom : Can Individual Teachers more effectively mange stress?" (ERIC document reproduction service No ED , 389157).

Child , R.E (1991)."Perception of Mainstreaming by regular classroom teachers who teach mainstreamed educable mentally retarded students in public schools " Education and training of the mentally retarded, 16 (3), 220-237 .

Cook , B & semmel , M. (1999). Inclusion and students with metal retardation : Thearetical Perspectives and Implications Special in the School. (The Hawarth press), 15 (2), 49-71 .

Freire, S. & Cesar, M. (2003). Inclusive Ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. European Journal of Special Needs Education, 18 (3), 341-355.

Hall , Sarah (2010). THE SOCIAL INCLUSION OF YOUNG ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A PHENOMENOLOGY OF THEIR EXPERIENCES. Doctor of Philosophy.

Hung, H-L. & Paul, P. (2006). Inclusion of students who are deaf hard of hearing: Secondary school hearing students perspectives. Deafness and Education International, 8 (2), 62-74.

Jarvis, J. & Iantaffi, A. (2006). Deaf people don't dance: Challenging student teachers and inclusion. Deafness Educ. Int. 8, 2, 75-87.

Karten, T. (2008). Embracing disabilities in the classroom strategies to maximum students assets. New Delhi: Crown Press

Luseno, K ,F (2001).An assessment of the perceptions of secondary special and general education teachers working in inclusive in the commonwealth of Virdinia , Faculty of Vigunia polytechnic Institute and statute and state university in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctor of philosophy .

Meyer, A, Rose, D, & Gordon, D. (2014). Universal Design For Learning: Theory and Practice. Wakefield MA: CAST.org

Olthof , Tleert . (2008). Bullying and the Need to Belong : Early Adolesceents Bullying – related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from particular Classmates. Social Development, 17 (1) , 24 – 46.

Rahaman, M (2012). Attitudes and Concerns of Teacher Educators towards Inclusive Education for Children with Disabilities in Bangladesh. Critical Literacy: Theories and Practices, 6(2), 86-101.

Vyda, Mamley (2013). Shut Up! - Social Inclusion of Children with Intellectual Disabilities in Ghana. Master Thesis.