

REASONS FOR PARENTS' RELUCTANCE TO ENROLL THEIR INTEGRATED SON WITH
SPECIAL NEEDS IN THE REGULAR CLASS TO THE SPECIAL CLASS IN THE REGULAR
SCHOOL

Naaila Jeries HADDAD¹

Istanbul / Türkiye
p. 527-549


Received: 26/07/2022
Accepted: 10/08/2022
Published: 01/09/2022

This article has been
scanned by iThenticat No
plagiarism detected

Abstract:

The current study aimed to know the reasons for the parents' reluctance to enroll their integrated son with special needs in the regular class to the special class in the regular school. The researcher used the descriptive analytical approach, where the researcher developed a questionnaire and distributed it to a sample of (384) of the educational staff and parents who have Students with learning difficulties. It has been statistically analyzed, and the results have revealed that the most important factors that lead to the parents' reluctance to enroll their integrated son with special needs in the regular class to the special class in the regular school are factors related to the parents themselves, followed by factors from the special class, followed by factors related to the behavior of Students, and in the penultimate rank are factors related to the professional and personal competencies of the teacher. In the last place, administrative factors. The results also showed that there were no differences in the reasons for the parents' reluctance to enroll their integrated son with special needs in the regular class to the special class in the regular school due to the study variables (gender, scientific qualification, respondent type). A set of research recommendations, which include educating parents about the importance of special classes. And its role in providing students with different skills.

Key words: Parents' Reluctance, Special Grade, Integration, Normal Grade.

 <http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.19.31>

¹  Dr, Rimar Academy, Palestinian, naailahaddad@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3092-1914>

أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية

نائلة جريس حداد^٢

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بتطوير استبانة وتوزيعها على عينة من (٣٨٤) من الطاقم التعليمي والأهالي الذين لديهم طلبة ذوي صعوبات تعلم. وقد تم تحليلها احصائياً، وقد أسفرت النتائج إلى أن أهم العوامل التي تؤدي إلى عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية هي عوامل تتعلق بالوالدين أنفسهم، يليه عوامل من الصف الخاص، يليه عوامل تتعلق بسلوك الطلبة، وفي المرتبة قبل الأخيرة عوامل تخص الكفايات المهنية والشخصية للمعلم. وفي المرتبة الأخيرة عوامل ادارية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق لأسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب) وقد قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات البحثية، والتي تتضمن توعية الآباء بأهمية الصفوف الخاصة. ودورها في اكساب الطلبة المهارات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: عزوف الوالدين، الصف الخاص، الدمج، الصف العادي.

المقدمة:

الإعاقة ليست إعاقة جسدية لمن يعانون منها، ولكنها إعاقة وعقبة في نفس من ينكر أولئك الذين يجرمون هذه الفئة من الناس من إمكانية إعادة التكيف وإعادة الاندماج في المجتمع. لذلك فإن طبيعة التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا يجب أن تتوافق مع مفهوم العلاج، بل تحتاج فقط لمواجهة سبب الإعاقة، بدلاً من ذلك، من الضروري تلبية الاحتياجات التربوية والتعليمية لهذه المجموعة من الناس. إذن ما يحتاجه الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء كان بصرياً أو سمعياً أو حركياً، ليس فقط مساعدته في التغلب على الصعوبات في حياته، ونوفر له الطعام والشراب ومكاناً للنوم، بل يحتاج المساعد على إطلاق كل كفاءاته وتطوير هذه الكفاءات والمهارات في الاتجاه الذي يناسبهم. هناك العديد من الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتفوقون في مجالات عملهم، ولكن لا يتحقق ذلك بسبب وضعهم في مراكز خاصة وعزله عن المجتمع (الرفاعي، ٢٠١٨).

إن ما يحتاجه الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة هو الدمج في المجتمع المحلي، في المدرسة العادية، مع الطالب العادي، حيث يجعله يشعر بأهميته وانه لا يقل عن الطفل العادي، وهذا يوفر له الفرصة للإبداع والتطور والمنافسة.

وكما ذكر الخطيب (٢٠٠٨) وكسائر جميع أنواع التعليم الأخرى، فإن التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة له مشاكله التي يتقاسمها مع الآخرين بالإضافة إلى مشاكله التي ينفرد بها، والتي تأتي في مقدمة ما يتميز به من خصوصية: عدم مرونة التعليم العادي،

^٢ د.، أكاديمية ريمار، الداخل الفلسطيني، naalahaddad@gmail.com

وعدم كفاية الدعم الإداري، وتدني الخدمات المساندة للتربية الخاصة، والاهتمام بالكم على حساب الجودة، وضعف العلاقة بين الممارسات التربوية ونتائج البحث العلمي، بالإضافة إلى غياب العمل الجماعي، والنقص الكبير في الكوادر الفنية المدربة وأدوات التنظيم والمناهج ومصادر الاهتمام العلمي (Haddad, 2021:57).

وفي السعي لتحقيق الدمج الشامل، تواجه البلدان مشكلة تتمثل في أن صانعي القرار في الدمج يجب أن يكون لديهم المعرفة والخبرة حول احتياجات الطلاب المختلفة، وطرق التدريس، والمناهج المدرسية، وجميع العناصر الأخرى المهمة لدخولهم بنجاح في الوظائف التي تساهم في تحسين التعلم ومشاركة جميع الطلبة والعاملين ضمن المدرسة الدامجة، كما أن عليها التأكيد على العناصر الأساسية للدمج الناجح والتي تتمثل في الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة انفسهم، الآباء والأمهات ومقدمي الرعاية المنزلية، مدراء المدارس، المعلمون العاملون مع الطلبة، والحاجة إلى تطوير المعرفة والمهارات لمواجهة تحديات المجتمع والبيئة المدرسية بشكل أفضل (ALquraini & Gut ,2012).

ففي وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر قامت بتطبيق وتنفيذ عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية التابعة لها منذ عام (١٩٨٨)، حيث أصدرت القانون الأول بكل ما يخص الطلاب مع الاحتياجات الخاصة. وقد قامت الحكومة بإصدار إصلاح قانون ١٩٨٨، وذلك من خلال إصدار القانون الخاص لعام (٢٠١٨)، والذي يلزم المدارس بعملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم البرامج الإرشادية المناسبة والخطط العلاجية التي تساعدهم على التكيف والتعلم في المدارس العادية، وذلك استجابة للتطورات العصرية في مجال التربية الخاصة وتنفيذاً للاتفاقيات والمواثيق الدولية ذات العلاقة بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. كما منح القانون كامل الصلاحية لأهالي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم في تحديد الإطار المناسب لهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨). كذلك، الهدف الأعلى التي تسعى له وزارة التربية والتعليم إلى تحقيق التميز ودفعه، وتحسين التحصيلات التعليمية والجودة التربوية، مع تقليص الفجوات الاجتماعية ودمج التلاميذ ودفعهم قدماً ضمن التعليم العادي، من خلال توسيع قدرة الاحتواء والاستجابة لاحتياجاتهم المتنوعة وتوسيع وعميق برامج الدمج والاحتواء، بحيث يستطيع التلاميذ أن يواصلوا تعليمهم ويتقدمون في تحصيلاتهم، ضمن الأطر التعليمية العادية، وتوفير برامج وطرائق متنوعة تلبي احتياجات دمج التلاميذ في التعليم العادي، بهدف الحد من توجيههم إلى التعليم الخاص. ويترتب على ذلك، توفير أطر التعليم الخاص للتلاميذ الذين يحتاجون لها، فقط بعد أن يتبين أن أطر الاستجابة المهنية لاحتياجاتهم في التعليم العادي تلزمهم بتلقي التعليم ضمن هذه الأطر الخاصة. وبعد موافقة الأهل فقط، وفي حال اختار الأهل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي المحدوديات المختلفة يتعلمون في صف للتعليم الخاص (الصف الداعم) في مدرسة للتعليم العادي، بموجب قانون التعليم الخاص وقرار لجنة الاستحقاق والتشخيص أو لجنة الاستئناف. حيث يكون الصف "مغلق" للتعليم الخاص داخل مدرسة عادية. في هذا الإطار، يتعلم الطفل ذو الاحتياجات الخاصة طوال الوقت (أو معظم الوقت) في الصف الخاص، بحيث يمكن وجوده بالقرب من الأطفال العاديين من الاندماج الاجتماعي معهم. في هذه الأطر يمكن أن يتم الدمج الجزئي لطفل ناجح نسبياً في موضوع معين في الصف العادي. وفي حال نجاح التجربة، فمن الممكن زيادة ساعات الدمج تدريجياً حتى الاندماج الكامل في الصف العادي.

التوجيه للصف الخاص يتم بواسطة لجنة الاستحقاق والتشخيص للطلاب مع الاحتياجات الخاصة والاستحقاق لخدمات التعليم الخاصة، وحجم سلة الخدمات التي ستقدم له بحسب مستوى أدائه، عندها يستطيع الأهل اختيار نوع الإطار الذي سيتعلم فيه ابنهم/ابنتهم: صف في مؤسسة تربوية عادية، صف في مؤسسة تربوية عادية تُعطى فيه خدمات تعليم خاصة أو مؤسسة للتربية الخاصة يمكن على قرار لجنة الاستحقاق والتشخيص تقديم التحفظ خلال ٢١ يوماً من تاريخ استلام قرار اللجنة (أطر دمج أطفال ذوي احتياجات خاصة في جيل المدرسة، ٢٠٢١). حيث يكون المبدأ الموجه الاندماج في الفعاليات التعليمية والاجتماعية على مستوى الشريحة العمرية، بصورة فردية أو جماعية على حد سواء، من خلال تقليص الفجوات في مستوى أداء هؤلاء الطلاب ومستوى تحصيلهم التعليمي بالمقارنة مع أبناء سنهم الذين يتعلمون في الشريحة العمرية نفسها، ومن خلال تلبية احتياجاتهم الخاصة.

ومن مميزات صف التعليم الخاص مدمجة في غالبية مدارس التعليم العادي في البلاد، وذلك كجزء من التزام جهاز التعليم بخلق شراكات تعليمية واجتماعية. هذه الشراكات تتيح دمج الطلاب الذين يتعلمون في أطر التعليم الخاص المستقلة في الأطر التعليمية العادية وفي المجتمع. ويتعلمون حسب مناهج التعليم العادية للشريحة العمرية الموازية، مع إجراء ملائمتها وتعديلات ومن خلال تعليم مواضيع من مجالات الإعداد للحياة، حسب مميزات الأداء لدى الطلاب. بالإضافة إلى انه يكون كجزء عضوي من المدرسة، إذ يشارك طلابه في جميع الفعاليات التي تقام ضمن الشريحة العمرية وضمن الإطار كله؛ والطاقت التعليمي والعلاجي في صف التعليم الخاص هو جزء من طاقم المعلمين في المدرسة (السرطاوي، ٢٠٠٠). ويتم بناء برنامج شخصي حيث يوضع لكل طالب بموجب قانون التعليم الخاص منشور المدير العام ن ح، ١٩٩٨، بحيث يركز هذا البرنامج على أهداف خاصة للطلاب وعلى سبل تحقيقها. وبالإضافة إلى ذلك، يشمل البرنامج أيضا شرحًا تفصيليًا لجميع المساعدات والملائمت المطلوبة لضمان أداء الطالب في البيئة التعليمية والاجتماعية. في حين تتولى مربية الصف إعداد البرنامج الشخصي، بالتعاون مع جميع أعضاء الطاقم في الصف، بمن فيهم عاملو التربية من المهن الطبية العاملين في الصف، الطالب (قدر الإمكان) ووالده. وتبعًا لذلك يتم دمج طلاب صف التعليم الخاص، من خلال إجراء الملائمت اللازمة، في صفوف التعليم العادي، كجزء من برنامج شخصي، بحيث لا يزيد عدد ساعات الدمج عن ثلث ساعات التعليم الإجمالية في الصف (وزارة التربية والتعليم بوابة الأهالي لأولاد ذوي احتياجات خاصة: صف للتعليم الخاص في مدرسة للتعليم العادي، ٢٠٢٢). لا سيما مواقف المعلمين والمديرين وأولياء الأمور تجاه الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة حاسمة لنجاح أو فشل هذه العملية. علاوة على ذلك، بغض النظر عن كيفية إعداد المعلم أو المدير أو الأهل وتزويدهم بالأساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة، لا يمكن أن ينجح في تنفيذ مهامه المتعلقة بالدمج ما لم تتم دراسة هذه المواقف والاتجاهات، التي يحملها كل من المعلمين، والمديرين وأولياء الأمور، ويعملوا على تدعيمها وتعزيزها إذا كانت إيجابية والقيام بتعديلها ومراجعة هذه الاتجاهات إذا كانت سلبية. وقد بين أبو جامع (2019) أن العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع العربي ضعيفة جدًا، حيث تتسم العلاقة باللامبالاة من جهة أولياء الأمور نحو المدرسة، حيث يُلاحظ أن غالبية أولياء الأمور لا يكلفون أنفسهم عناء زيارة المدرسة، ولا يهتمون بما يحدث فيها، مما يؤدي إلى تبادل التهم من الطرف للآخر بالمسؤولية عن عدم قيام المدرسة بالدور المأمول منها، الأهالي من طرفهم يلقون اللوم على المعلمين؛ لعدم القيام بواجبهم التعليمي بشكل سليم، والمعلمين يلقون اللوم على الأهالي بعدم تعاونهم مع المدرسة مما يؤدي إلى فشل أنبائهم (حداد، ٢٠٢١: ١٠٥).

وقد يؤدي الدمج إلى زيادة الفجوة بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، فبدلاً من تقليص هذه الفجوة، قد تزداد اتساعاً، وقد يساهم برنامج الدمج في زيادة عزلة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع المدرسي خاصة في حالات فتح صفوف خاصة أو وحدات صفية خاصة لم تُراع فيها احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة (بعيرات والزريقات، ٢٠١٢). ومن السلبيات أيضاً ظهور سلوكيات غير مرغوب بها من طلاب المدرسة العاديين كالتنمر، وأكد كل من (Raskauskas & Modell, 2011) أن ضحايا التنمر المدرسي أكثر انتشاراً بين طلاب التربية الخاصة، وخاصة الطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة، حيث إن هؤلاء الطلاب أكثر عرضة لسلوك التنمر من أقرانهم وذلك بسبب خصائصهم الجسمية والنفسية والاجتماعية مثل: البدانة، والإعاقة الجسمية الظاهرة وتشتت الانتباه، وانخفاض تقدير الذات ورفض الأقران لهم، وتدني التحصيل تجعلهم أكثر احتمالية للتعرض للتنمر من قبل الطلبة الآخرين.

ومن جهة أخرى، فإن نجاح سياسة الدمج يكمن في سياسة التعاون بين أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمدرسة، مما يفتح الطريق لمشاركة أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لتسهيل سياسة الدمج لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنقيفهم، وإرشادهم، وتوجيههم إلى أفضل الطرق لتربيته، ورعايته من خلال عقد لقاءات تنظم فيها برامج إرشادية مكثفة، لتعزيز مهاراتهم، وإدراك خصائص أنبائهم، وتوعيتهم بأساليب معاملة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم في المنزل من جهة، وكذلك مساعدة الأسر على تقبل طفلهم ذوي الاحتياجات الخاصة، لأن تقبل الطفل ذي الاحتياجات الخاصة لإعاقته يعد انعكاساً

تقبل المجتمع له (الجمال، ٢٠٠٩). إضافة إلى ذلك ان دور الأسرة في تربية وتعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة تؤكد النظرية التربوية الحديثة أن الأسرة تلعب دوراً هاماً وبارزاً في علاج ودعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتثبت الأبحاث أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسرهم انتماء فعلياً يحققون نجاحاً أكبر في التغلب على صعوبات التعلم (كوافحة ويوسف، ٢٠٠٧: ١٤٥). ولكي تتكيف هذه الأسرة مع واقع إنجاب طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، فهي بحاجة إلى الدعم والمساعدة والتوجيه، فالآباء جزء لا يتجزأ من برنامج العلاج النفسي.

إن تصورات أولياء الأمور حول دمج أبنائهم في المدارس العادية تلعب دوراً في قبولهم أو رفضهم للدمج، ففي حين أن بعض الآباء يفضلون المدرسة العادية كخيار تعليمي لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، مع خدمات وموارد إضافية، فإن الأسر الأخرى لديها مثل هذه الرغبة في إرسالهم إلى المدارس الخاصة. وتبنى هذه الأسر ذلك الرأي لأنها تريد الحفاظ على خدمات الدعم المقدمة لأبنائهم، فأحد التحديات الأساسية التي يعاني منها الأهل في دمج أبنائهم في المدارس العادية هي صعوبة العثور على المدارس والعاملين الكفاء في تعليم أطفالهم، ومن هنا وجب على النظم التعليمية والسياسات توفير المعلمين المدربين الكفاء لسد هذه الفجوة وتشجيع الأهل على الثقة بالمدرسة والعاملين بها (Elkins, Kraayenoord & Jobling, 2003).

فإن العلاقة بين الأبعاد العاطفية والمعرفية، مثل التغييرات الثقافية والتكنولوجية التي حدثت في السنوات الأخيرة، تعزز الحاجة إلى إعادة النظر من جديد في العلاقات المتبادلة بين المدرسة والأسرة، وفي الدور الذي تؤديه كل منهما في عملية تطور الطفل. وفي حين أن مشاركة الوالدين معترف بها على نطاق واسع على أنها بعداً هاماً من التعليم، فإن مجموعة متنوعة من الحواجز تعيق إمكانية التعاون وتحقيق تلك المشاركة بصورة فعالة على الرغم من تعميق تشريعات التعليم الخاص في الدول المتقدمة، وحقوق الوالدين وفرص المساهمة في عمليات صنع القرار على مدى السنين الماضية، إلا أن قضايا الاستبعاد الممارسة على الأهل لا تزال مستمرة سواء كان بشكل عرضي أو بشكل مقصود، إحدى المعوقات الأخرى أن موارد الآباء تنحصر في كونها مادية بسيطة أو أنها تنحصر في الوعي أو وجهات نظر تتعلق بالتربية الخاصة، إن النظر بكل توقعات الأسرة السلبية حول الدمج بشكل عام والنظر في إيجاد سياسات تضمن حل تلك المعضلات أمر لا بد منه كمطالب يجب تحقيقها للأهل ومساعدتهم بها (Cobb, ٢٠١٤).

وفي غضون ذلك، وبعد إمداد الطلاب المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة بكل الخدمات النوعية والشخصية والتعليم الأكاديمي والاجتماعي في الصف العادي، وقرر أن هذه الخدمات لم تحرز نجاحاً ملحوظاً بعد تقييم الصعوبات التي يواجهونها وبذل الجهود لمساعدته في التغلب عليها والطالب ما يزال في الصف العادي وقدم كل أشكال الدعم الممكنة له من قبل المختصين؛ تجنّباً لتحويله إلى الصف الخاص. ومن ثمّ اعلام الأهل بالقرار ويكون الاختيار البديل التربوي الملائم من أجل دمج الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة وحالته تتطلب صفاً خاصاً؛ وحينها يتم رفض الأهل لأن يلتحق ابنهم بالصف التعليم الخاص حيث منح القانون كامل الصلاحية لأهالي الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم في تحديد الإطار المناسب لهم.

ومن خلال خبرتي كمعلمة ومربية ومرشدة للمعلمين في المدارس العادية والمدارس الخاصة، وما لدي من اطلاع على الوضع الأكاديمي والاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المدارس بالإطار المناسب وما له من فوائد كبيرة على الطلاب، إلا أن هناك ما زال رفض من قبل الأهل للالتحاق ابنهم بصف التربية الخاصة في المدرسة العادية وإبقائه مدمج في الصف العادي رغم توجيه اللجان المختصة بذلك وبعد أن حصل على كل الإمكانيات الأكاديمية وبذل الجهود لمساعدته في التغلب عليها وازيد الفجوة التعليمية داخل الصف العادي. وعليه ولمواجهة هذه المعضلات فإن مشكلة الدراسة تكمن في التعرف على أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية. بناءً على ما تقدم من مشكلة الدراسة يمكن طرح الأسئلة التالية:

١. ما هي أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل يعزى لأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب)؟

أهداف الدراسة: تسهم هذه الدراسة بالمساعدة في تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على ما هي أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل؟
٢. الكشف عن الفروق الإحصائية في أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل يعزى لأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب)؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة النظرية في إثراء الأدب النظري والمفاهيم الواردة في الدراسة. أما الأهمية العلمية من المؤمل أن تعود النتائج والتوصيات بالفائدة لمجتمع الدراسة، وقد تعطي لأصحاب القرار فرصة لإعادة النظر في التحاق الطالب في الإطار المناسب له، والذي اجمعت عليه اللجنة المختصة والاختار بعين الاعتبار لأصحاب القرار في الدولة الأسباب التي أدت للعزوف وتبسيط الضوء عليها إذ كانت إيجابية أو سلبية لتعود بالفائدة على الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

الدمج: تقديم مختلف أنواع الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة، في بيئة الأشخاص العاديين، أي عدم عزلهم عن أقرانهم العاديين (بو عجم، ٢٠٠٥).

الصف الخاص: وهي صفوف صممتها وزارة التربية والتعليم، تلي حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي يتم فيها تزويد الموارد المادية والبشرية لهذه الفئة (كوافحة، ٢٠٠٧).

قانون التربية الخاصة: وهو القانون الخاص المتعلق بالأنظمة والتشريعات والقوانين التي قامت وزارة المعارف الإسرائيلية بوضعها من اجل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (منشورات الكنيست، ٢٠١٨).

ذوي الاحتياجات الخاصة: أولئك الأطفال الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص إلى الدرجة التي تحتم احتياجات إلى خدمات خاصة، تختلف عما تقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق (القرطبي، 2005: 25).

حدود الدراسة: الحدود البشرية: اقتصر على عينة من الطاقم التعليمي والأهالي.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الأكاديمي ٢٠٢١-٢٠٢٢ الفصل الثالث.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر.

الأدب النظري:

يتطلب مبدأ تكافؤ الفرص أن تكون الفرص التعليمية للجميع متناسبة مع قدراتهم، وأصبحت قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أهم القضايا المطروحة في مجال التعليم على الصعيدين المحلي والعالمي. ويؤكد التعليم الخاص على ضرورة التركيز على ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكييف مناهجهم وطرق تدريسهم مع احتياجاتهم، ودمجهم مع ذويهم من الطلاب العاديين في الصف العادي، مع توفير تدريب مكثف والدعم العلمي لكل من معلم التربية الخاصة والمعلم العادي، بما في ذلك مساعدتهم على تنفيذ استراتيجيات تعليمية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (محمود، ٢٠١٥).

ويرى لوفيل (Lovell, 2006) بأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى نوع متخصص من التعليم ليحل محل التعليم العادي، كلياً أو جزئياً، وأن عدم قدرتهم على التعلم قد يكون بسبب النظام التعليمي وليس لقدرات الفرد. وترى الباحثة أن ما يميز التربية الخاصة اهتمامها بالفروق الفردية، ويحق لهم الدمج الشامل لكي يتلقوا خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لها.

مفهوم الدمج: يعرف الدمج المتكامل على أنه: تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل صفوف التعليم العام، مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية تقريباً أو في بيئات تعليمية أقرب للعادية. حيث يتم تعديل المناهج والأنشطة بحيث تسمح ذوي الاحتياجات الخاصة بالمشاركة بشكل مستقل.

غالباً ما يستخدم مصطلح إلى جانب مصطلح هو الذي يشير إلى ممارسة التسجيل وتقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف التعليم العام إلى جانب الطلبة العاديين (الزارع، ٢٠١٢: ٢٢١-٢٢٢).

هنالك فرق بين الدمج والدمج المتكامل، يركز الدمج على مدى ملائمة التلاميذ الذين سبق عزلهم لإرجاعهم إلى بيئات التربية العادية، وهذا يختلف عن دمج التلاميذ دمجاً شاملاً أو متكاملًا، والذي يركز على تطوير مجتمعات مدرسية تعددية وداعمة لجميع التلاميذ بغض النظر عن نوع وشدة إعاقاتهم من البداية (السرطاوي، والشخص، والعبد الجبار، ٢٠٠٠).

يشير جورالنك (Guralnick, ٢٠٠١): إلى عدة أنواع من برامج الدمج، والتي تتضمن الدمج الكلي: هو الذي يشارك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل كامل في بيئة البرنامج التربوي العام، ويكون معلمو الصفوف العامة مسؤولين عن جميع الأطفال في الصف، بما فيها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يقوم معلم التربية الخاصة بتقديم الاستشارات ولا يكون هناك صفوف خاصة. والنموذج العنقودي: يتم دمج مجموعة صغيرة من الأطفال ذوي الإعاقات في البرنامج التربوي العام، وضمن برنامجهم التربوي الخاص، يكون لهم معلمون خاصون يقدمون لهم التعليم في موقعهم في غرفة الصف. والدمج العكس: يكون في هذا النوع من الدمج عدد من الأطفال ذوي الإعاقات في صف خاص، ويضاف إليهم في الصف ما بين (٢٥-٤٠٪) من الطلبة العاديين. ولدمج الاجتماعي: يكون في هذا النوع من الدمج فصول خاصة لذوي الإعاقات بالإضافة إلى الفصول العادية ضمن مبنى مدرسي واحد، ويكون لكل منهم معلمون متخصصون بتعليمهم. ويتم التخطيط لعمل التواصل بين المجموعتين بشكل دوري ضمن لقاءات اجتماعية أو في بعض الحصص الأكاديمية كحصص التربية الفنية والتربية الرياضية.

الصف العادي: في الحد الأدنى من خدمات التعليم الخاص، يحدد معلم الصف العادي الاحتياجات التعليمية الفردية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ويلبونها من خلال توفير الأدوات اللازمة وتعديل طرق التدريس المستخدمة. إذا كان معلم الصف العادي لديه الخبرة والمهارات اللازمة، فقد لا يكون تدخل الأخصائيين مطلوبًا. ولكن يتطلب غالبًا الموقف دعم معلم الصف العادي، الذي يفتقر إلى المهارات اللازمة لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. تستخدم أدبيات التعليم الخاص مصطلح فريق مساندة الدمج، وهم عبارة عن مجموعة من المتخصصين تم تشكيلها على مستوى المدرسة العامة لمساعدة المعلم العادي في إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي يواجهها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومنح تحويلهم إلى خدمات التعليم الخاص. لتحقيق ذلك، يعد التدخل قبل الإحالة هو البديل الأكثر قبولاً لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة حول حقوق الإنسان ومبادئ تكافؤ الفرص التعليمية (Alber, 2000).

ومع ذلك، قد يكون من الصعب على معلمي الصف العادي تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب إذا لم يقدموا له المزيد من الدعم، وعندئذ يمكن الاستعانة بمعلم التربية الخاصة.

إذا لم يكن هذا كافيًا، فقد يُطلب من معلم التربية الخاصة المتنقل بدعم الطلاب ويقوم بزيارات دورية لهؤلاء الطلبة في صفوفهم لتدريبهم فرديًا أو ضمن مجموعات صغيرة وكذلك دعم معلمي الصف العاديين بأدوات وتقنيات خاصة (Heward, 2002).

الصف الخاص: هو صف في مدرسة عادية حيث يتم تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على يد معلم التربية الخاصة، وغالبًا ما يلتحق الطلبة بهذا الصف لمدة ٥٠% من اليوم الدراسي إذا كانت حاجاتهم الخاصة بسيطة، ويعرف هذا الصف في هذه الحالة بالصف الخاص بدوام جزئي، أما إذا كانت حاجاتهم شديدة فهم يتلقون كل تعليمهم فيه ويعرف هذا الصف عندئذ بالصف الخاص بدوام كامل (Gargiulo, 2002). ويشمل التدريس الفعال في التربية الخاصة، شأنه شأن التدريس الفعال عمومًا، على: التخطيط للتدريس، إدارة التدريس وتنظيمه وتنفيذ التدريس وتقييم فاعلية التدريس. مع مراعاة العوامل: العمر الزمني للطلاب، الحاجات التعليمية الخاصة وشدة الصعوبات والإمكانات المتوفرة للبرمجة التربوية والكفايات المهنية للمعلمين والتعليمات والأنظمة سارية المفعول في المجتمع التربوي المحلي (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩: ٢٧). وانطلاقًا للتوجه وتعميم مدير عام وزارة التربية حيث دخل إلى حيّز التنفيذ التعديل رقم ١١ للقانون، من السنة الدراسية ٢٠٢٠-٢٠٢١ والذي ينص: "استحقاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للخدمات التربوية الخاصة يتم تحديده من قبل لجنة الاستحقاق والتشخيص بمقتضى قانون التعليم الخاص وهي تحدد الاستحقاق وأيضًا حجم سلة الخدمات التي تقدم بحسب مستوى أدائه" (لجنة الأهلية والتشخيص للخدمات التعليمية الخاصة، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Fawzia, ٢٠١٩) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادية في مصر. وتكونت العينة من (١٠١) معلمًا ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية المعلمين يؤكدون أن تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يكون مثل الطلبة العاديين، ويؤكدون أن يدرس ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف خاصة بهم ويشرف عليهم معلمون متخصصين في مجال التربية الخاصة، كما وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادي كانت منخفضة.

هدفت دراسة القحطاني (2018) إلى التعرف على الصعوبات الإدارية، والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ومشرفيها ومديري مدارس الدمج، وسبل علاجها، وكذلك التعرف إلى الاختلاف في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة ومشرفيها، ومديري مدارس الدمج تجاه الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه

تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام في السعودية، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث بلغ مجتمع الدراسة ١٦١ مشرفاً ومعلمًا للتربية الخاصة، إضافة إلى مديري المدارس التي تحتوي على برامج لدمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات إدارية تواجه مشرفي التربية الخاصة ومعلميها ومديري مدارس الدمج.

في دراسة الرفاعي (٢٠١٨)، هدفت إلى تحديد معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم، اشتملت العينة على (٨٠) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج وجود معوقات بدرجة كبيرة لعملية الدمج تتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية، كذلك وجود معوقات تتعلق بالطلبة، ومعوقات تتعلق بطرق التدريس وتقنيات التعليم، ومعوقات تتعلق بمعلم الصف في المدارس الدامجة، ومعوقات تتعلق بالمجتمع، ومعوقات تتعلق بالمدارس الدامجة، ومعوقات تتعلق بولي الأمر، ومعوقات تتعلق بغرف المصادر في المدارس الدامجة.

كما أجرت لين (Lynn, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التباين بين مدراء ومعلمي برامج التربية الخاصة حول مفهوم القيادة الفاعلة، في سبيل الوصول إلى وصف لطبيعة الممارسات القيادية الفعالة في مجال القيادة المدرسية لبرامج التربية الخاصة، وبناء على طيبة أسئلة البحث فقد تم مراجعة الإطار النظري واستخدام منهج البحث النوعي، والنظرية المتجذرة، وبينت النتائج وجود أربع محتويات أساسية تمثل انخراط المديرين في برامج التربية الخاصة وهي (الدعم بالغرف الصفية، والانخراط الملحوظ، وعلاقات العاملين التعاونية، والتطوير المهني الحالي)، إلا أن هناك محتوى واحد إضافي برز لدى عينة المعلمين وهي (العلاقة مع الوالدين)، إلى جانب هناك محتوى إضافي آخر ظهر لدى المديرين وهو (هدف نجاح الطلبة).

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، حيث يتم عن طريق جمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات وجمعها وتحليلها إحصائيًا بالأساليب المناسبة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (٧٠٠٠) مفردة، خلال الفصل الدراسي الثالث للسنة الدراسية ٢٠٢١/٢٠٢٢. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) بما نسبته (٦%) من مجتمع الدراسة، حيث اشتملت العينة على (٣٨٤) مفردة، ويبين الجدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية %
النوع الاجتماعي	ذكر	80	20.8%
	أنثى	304	79.2%
	المجموع	384	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	79	20.6%
	دراسات عليا	305	79.4%
	المجموع	384	100%
نوع المستجيب	معلم تربية خاصة	146	38.0%
	معالج	43	11.2%
	ولي أمر	46	12.0%
	معلم تربية عادية	102	26.6%
	مستشار تربوي	30	7.8%
	مدير	17	4.4%
	المجموع	384	100%

أداة الدراسة: لغايات تطبيق أداة تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمفاهيم الدمج، والمشكلات المتعلقة بها، واستندت الباحثة في إعداد الأداة على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة ودراسة (Fawzia, 2019)، إذ يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سَلَم من خمس درجات كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

صدق أداة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) مفردة من مجتمع الدراسة، وتم استبعادهم من عينة الدراسة. وتم حساب معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له الفقرة. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. **الجدول (2):** معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الأداة والأداة ككل

عرض النتائج

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما هي أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسباب عزوف الوالدين وكل مجال من مجالاتها، ويبين جدول (٦) ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسباب عزوف الوالدين وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	رابعاً: معوقات تتعلق بالوالدين	3.68	.76	١	كبيرة
٥	خامساً: معوقات تتعلق بالصف الخاص	3.45	.79	٢	كبيرة
٢	ثانياً: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	3.37	.81	٣	متوسطة
٣	ثالثاً: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	2.99	.96	٤	متوسطة
١	أولاً: المعوقات الإدارية المدرسية	2.98	.99	٥	متوسطة
	الأداة الكلية	3.30	.73		متوسطة

يلاحظ من جدول (٦) أن أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج جاءت بدرجة (متوسطة إلى كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعوقات الإدارية المدرسية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	على الأغلب التعليم في الصف الخاص يتم من قِبَل معلم واحد وهو معلم التربية الخاصة.	3.61	1.20	١	متوسطة
٨	جميع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة يتعلمون ذات المواد داخل الصف الخاص.	3.34	1.21	٢	متوسطة
٧	عدم توفير الخدمات والموارد المادية في الصف الخاص.	3.07	1.39	٣	متوسطة
٦	عدم تواجد رقابة لتقييم الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	3.03	1.41	٤	متوسطة
٣	ضعف في تطبيق الخطط الفردية للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	2.91	1.36	٥	متوسطة
١	لا يتم الحصول على العلاجات الكافية التي يحتاجها الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	2.88	1.30	٦	متوسطة
٩	الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يأخذ حقه من الوقت بالحصّة داخل الصف الخاص.	2.84	1.41	٧	متوسطة
٥	لا يوجد وقت كافي لتلبية حاجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	2.82	1.28	٨	متوسطة
٢	لا يتم الاحتفاظ بالملفات الخاصة بالطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	2.34	1.19	٩	متوسطة
	أولاً: المعوقات الإدارية المدرسية	2.98	.99		متوسطة

يلاحظ من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.34) و(3.61) بدرجة (متوسطة إلى كبيرة). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تسعى بشكل كبير لتوظيف جميع المرافق وخاصة الصفوف الخاصة في المدرسة لتلبية حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك الصف الخاص يحتاج إلى معلم متمكن في مجال اختصاصه وبناء على ذلك فإن الإدارة تهتم بتخصيص المعلم المتخصص للصف الخاص؛ ومعلم التربية الخاصة عنده المام بالتعامل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة والمأمّا بالمنهاج الخاص الذي يحتوي على أربعة عناصر: الأهداف والمحتوى وأنشطة وأساليب المتعلم والتعليم وأساليب التقويم وأدواته، كما أن نسبةً للمنهاج العادي الذي يكون متمرس به المعلم العادي الذي يقدم للمتعلم العادي مع إجراء التعديلات عليه التي تفرضه طبيعة الفئة التي ينتمي إليها المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة المدمج في الصف العادي، ومعلم التربية الخاصة كونه تعلم وممارس ما تعلمه مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة يتعامل معهم باعتبارهم أفراداً أولاً ولديهم إعاقة ثانياً. وتعزو الباحثة نتيجة لا يتم الاحتفاظ بالملفات الخاصة للطلاب لعدم طلب الأهل الملف وكذلك من المستوجب أن يكون نسخة من الأوراق بحوزة الأهل.

ثانيًا: الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة)، مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣	يشعر الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة بنوع من الإحباط بسبب عدم القدرة على مجاراة الطلبة العاديين.	3.90	1.03	١	كبيرة
٦	يُظهر بعض الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة نوبات الغضب.	3.46	.94	٢	كبيرة
٤	يُظهر بعض الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة أنماط سلوك غريبة داخل الصف الخاص.	3.44	1.07	٣	كبيرة
٥	يُظهر بعض الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الإزعاج للآخرين.	3.42	1.07	٤	كبيرة
٢	يظهر بعض الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات اجتماعية غير مناسبة في الصف الخاص.	3.39	1.12	٥	متوسطة
٧	يعتدي بعض الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة جسديًا على الآخرين.	3.03	1.03	٦	متوسطة
١	عدم قدرة معلم التربية الخاصة على ضبط سلوكيات الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	2.95	1.26	٧	متوسطة
	ثانيًا: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	3.37	.81	٨	متوسطة

يلاحظ من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.95) و(3.90) بدرجة (متوسطة إلى كبيرة). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن وظيفة التعليم هي تعديل السلوك، وبالتالي فإن سلوك الطلبة يمكن تعديله في ضوء الخدمات المقدمة. وبذلك على مربية الصف في التربية الخاصة الاهتمام بوضع أهداف خاصة للطالب كل على حدة وبشكل عام لجميع طلاب الصف والعمل على ضبط السلوك غير المرغوب به، وإشراك الطاقم التربوي والمستشار التربوي في المساعدة على تذويت المهارات السلوكية وضبط النفس والتحكم بالعادات غير المرغوب بها، وأيضاً مشاركة الأهل بالعمل سوية لضبط العملية السلوكية. وتعزو الباحثة عدم القدرة على مجاراة الطلبة العاديين لضعف الفعاليات الاجتماعية بالمدرسة وعدم تقبل الآخر وترسيخ القيم الاجتماعية عند الطلبة العاديين وكذلك عدم إشراك الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم بالصفوف الأم العادية، بل وعزلهم.

ثالثًا: الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، فقرات المجال (معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص)، مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢	يعتبر الوالدين تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي أكثر فعالية وأمنًا وراحة لهم.	3.48	1.13	١	كبيرة
٨	عدم سد الفجوات عند الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة التي التحق على أساسها للصف الخاص.	3.28	1.21	٢	متوسطة
٤	عدم جاهزية الصف الخاص من حيث تصميم وتخطيط الأدوات والوسائل الضرورية.	3.19	1.38	٣	متوسطة
٦	إن دعم البيئة التعليمية النشطة للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة ليست بالمستوى المطلوب.	3.19	1.15	٤	متوسطة
٥	التدريب أثناء الخدمة التربوية والمتعلق باحتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة غير كافي.	3.00	1.11	٥	متوسطة
١	لا يتم تلبية احتياجات الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الصف الخاص.	2.87	1.25	٦	متوسطة
١٠	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	2.84	1.34	٧	متوسطة
٩	لا يلائم المعلم المهارات وطرق التدريس في الصف الخاص حسب المستوى التعليمي للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.83	1.38	٨	متوسطة
٧	عدم مشاركة طلاب الصف الخاص في فعاليات المدرسة.	2.64	1.21	٩	متوسطة
٣	لا يتم مناقشة حالة الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة مع والديه.	2.61	1.07	١٠	متوسطة
	ثالثًا: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	2.99	.96		متوسطة

يلاحظ من جدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.61) و(3.48) بدرجة (متوسطة إلى كبيرة). وتعزو الباحثة هذه النتيجة في الصف العادي المعلمة لا تضع كل الاهتمام للطالب المدمج حيث إنه يتعامل كسائر أبناء صفه من الناحية التعليمية اما في الصف الخاص فيتطلب من مربية الصف بناء خطة فردية للطالب وهذا يستنزف طاقات من الأهل لتحقيق الأهداف مع المربية والطاقم المعالج وفي حالة عدم التجاوب؛ المربية بشكل عام تتابع المسيرة التعليمية والسلوكية والاجتماعية مع الأهل والطاقم المشارك، وهذا بشكل خاص متعب للأهل. في حين جاءت الفقرة (٣) التي نصت: "لا يتم مناقشة حالة الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة مع والديه" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.61)، وانحراف معياري (1.07) بدرجة (متوسطة). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود كفايات مهنية ومعرفية وشخصية لدى المعلمين نحو كيفية التعامل مع هذه الفئة، لأنه الأهل لا تتجاوب مع المربي على تحقيق الأهداف.

رابعًا: الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال (معوقات

تتعلق بالوالدين)، مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	يشعر الأهل بالرضا الاجتماعي عند دمج ابنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي مقارنة بالصف الخاص.	3.89	1.22	١	كبيرة
٢	يؤدي الالتحاق بالصف الخاص إلى زيادة القلق والحجل لدى الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.84	1.07	٢	كبيرة
٣	لا يوجد متابعة للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في المنزل.	3.76	1.09	٣	كبيرة
٧	عدم معرفة الأهل بمخائص الصف الخاص	3.76	1.18	٤	كبيرة
٦	الصف الخاص يزيد من الوصم والنظرة السلبية نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.73	1.20	٥	كبيرة
٤	لا يستطيع ولي الأمر التنبؤ بحالة ابنه من ذوي الاحتياجات الخاصة على المدى البعيد.	3.69	1.02	٦	كبيرة
٥	يتمتع ولي الأمر عن الحضور إلى المدرسة للمشاركة في مناقشة محدوديات الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.11	1.08	٧	متوسطة
	رابعًا: معوقات تتعلق بالوالدين	3.68	.76		كبيرة

يلاحظ من جدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.11) و(3.89) بدرجة (كبيرة). حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور يتعرضون لضغوط نفسية، نتيجة وجود طفل لديهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى شعور الوالدين بالوصمة الاجتماعية نتيجة لذلك. كذلك عدم وجود توجيهات وتعليمات من الإدارة والطاقم التعليمي حول أهمية مشاركتهم الملائمة والمثلى للنهوض بابنهم في المستوى التربوي والتعليمي والعاطفي.

خامساً: الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (معوقات تتعلق بالصف الخاص)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٦	تخوف الأهل من النظرة السلبية للمجتمع إذا كانت طالبة(أنثى) تتعلم في الصف الخاص.	4.35	.83	١	كبيرة جداً
١٧	تخوف الأهل من النظرة السلبية للمجتمع إذا كان طالب (ذكر) يتعلم في الصف الخاص.	4.09	.93	٢	كبيرة
١٣	يواجه الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحق بالصف الخاص تنمر خفياً من الطلاب العاديين.	3.70	1.02	٣	كبيرة
١٥	عدم قناعة الأهل بتوجيهات المعلم العادي واللجنة المختصة للصف الخاص.	3.66	1.00	٤	كبيرة
١	هناك ضعف في فهم قدرات وإمكانات الطالب ذو الاحتياجات الخاصة.	3.55	1.12	٥	كبيرة
٢	تدني الدافعية عند الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	3.54	.96	٦	كبيرة
٦	يزيد الصف الخاص من العزل نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.49	1.08	٧	كبيرة
٥	يوجد تأثير سلبي لفارق العمر الزمني بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	3.39	1.14	٨	متوسطة
١٤	لا يتلاءم موقع الصف الخاص في المدرسة وحاجات الطلبة النفسية والامنية.	3.38	1.20	٩	متوسطة
٣	لا يوجد اهتمام بإدارة العلاقات الشخصية للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائه العاديين.	3.36	1.12	١٠	متوسطة
١٢	لا يُدمج طالب الصف الخاص فعلياً في الصف العادي.	3.35	1.12	١١	متوسطة
٧	عدم توفر المناهج الخاصة للصف الخاص مع اختلاف حاجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.31	1.23	١٢	متوسطة
١٠	يشعر الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص بالإهانة من الناحيتين النفسية والاجتماعية.	3.31	1.29	١٣	متوسطة
٩	لا يعزز الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص ثقته بنفسه.	3.24	1.24	١٤	متوسطة
٨	عدم ملائمة الوسائل التعليمية والاجتماعية في الصف الخاص للفئة العمرية.	3.14	1.30	١٥	متوسطة
١١	عدم تقديم الحل من الإدارة والمعلم الخاص للصعوبات التي يواجهها الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الخاص.	3.07	1.19	١٦	متوسطة
٤	أن عدد الطلبة في الصف الخاص كبير جداً وهذا يُصعّب التعامل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.71	1.31	١٧	متوسطة
	خامساً: معوقات تتعلق بالصف الخاص	3.45	.79		كبيرة

يلاحظ من جدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.71) و(4.35) بدرجة (كبيرة). تعزو الباحثة هذه النتيجة لتأثر الأهل بالوصمة الاجتماعية والصبغة الجاهلية واهتمامهم بالجانب الاجتماعي بدلاً من الاهتمام بمصلحة ابنتهم وتقدمها التعليمي والاجتماعي والنفسي ومجالات أخرى ممكن أن تحظى بها بالصف الخاص فضلاً عن الصف العادي. في

حين جاءت الفقرة (٤) التي نصت: "أن عدد الطلبة في الصف الخاص كبير جداً وهذا يُصعّب التعامل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.71)، وانحراف معياري (1.31) بدرجة (متوسطة). يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن هنالك فهم مغلوّط من قِبل الاهل لعدد الطلاب، لأنه نسبة العدد هي النصف للصف العادي وأقل، حيث يتم تدريس الطلاب بعض المهارات وحسب القدرات، بينما يختلف المنهاج بين فرد وآخر ومن فئة لأخرى. ويحتاج لاستراتيجيات وطرق لتحقيق هذا الهدف والتي بدونها يقف المعلم عاجزاً في تعليم هذه الفئة. ويمكن أيضاً عزو هذه النتيجة إلى عدم وجود وعي لدى أولياء الأمور بالخدمات التي يمكن أن يتم تقديمها للطلبة في الصف الخاص، وكذلك تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وجود ثقافة مجتمعية كبيرة نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم. والاهتمام بهم وبالفروق الفردية وبناء خطة خاصة بهم لتساعدهم على سد الفجوة وكثافتها ونوعها وعمقها عند الطالب المدمج في الصف العادي عند التحاقه بالصف الخاص. وكذلك المميزات التي يحصل عليها بشكل فردي وكمجموعة بالصف الخاص.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل يعزى لأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب)؟

للإجابة عن هذا السؤال يبين ذلك جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن أسباب عزوف الوالدين وفقاً لأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب)

المتغيرات	الإحصائي	أولاً: المعوقات الإدارية المدرسية	ثانياً: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	ثالثاً: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	رابعاً: معوقات تتعلق بالوالدين	خامساً معوقات تتعلق بالصف الخاص	الأداة الكلية
النوع الاجتماعي							
ذكر	المتوسط الحسابي	3.15	3.40	3.17	3.70	3.51	3.39
	الانحراف المعياري	.895	.754	.916	.649	.725	.671
انثى	المتوسط الحسابي	2.94	3.36	2.95	3.68	3.44	3.27
	الانحراف المعياري	1.008	.828	.970	.789	.811	.750
المؤهل العلمي							
بكالوريوس فما دون	المتوسط الحسابي	2.85	3.39	2.93	3.53	3.39	3.22
	الانحراف المعياري	.977	.651	.879	.685	.624	.620
دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.02	3.36	3.01	3.72	3.47	3.32
	الانحراف المعياري	.990	.850	.983	.776	.832	.761
المستجيب							
معلم تربية خاصة	المتوسط الحسابي	2.76	3.28	2.88	3.75	3.42	3.22
	الانحراف المعياري	1.042	.824	1.004	.740	.847	.744
معالج	المتوسط الحسابي	2.89	3.45	2.98	3.83	3.53	3.34
	الانحراف المعياري	1.065	.631	1.006	.429	.665	.664
ولي أمر	المتوسط الحسابي	3.42	3.24	2.99	3.33	3.25	3.24
	الانحراف المعياري	.956	.900	1.058	1.010	.823	.852
معلم عادية	المتوسط الحسابي	3.08	3.50	3.08	3.69	3.56	3.38
	الانحراف المعياري						

.696	.726	.735	.878	.857	.919	الانحراف المعياري	
3.35	3.41	3.76	3.08	3.48	3.04	المتوسط الحسابي	مستشار تربوي
.854	.956	.925	.953	.808	.766	الانحراف المعياري	
3.39	3.48	3.55	3.34	3.34	3.25	المتوسط الحسابي	مدير
.438	.558	.296	.607	.468	.665	الانحراف المعياري	

يُلاحظ من جدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل وفقاً لأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب) ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، ويبين جدول (13) ذلك.

جدول (13): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب)

المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	أولاً: المعوقات الإدارية المدرسية	.794	1	.794	.351	
	ثانياً: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	.006	1	.006	.927	
	ثالثاً: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	.488	1	.488	.468	
	رابعاً: معوقات تتعلق بالوالدين	.002	1	.002	.955	
	خامساً: معوقات تتعلق بالصف الخاص	.077	1	.077	.725	
	الاداة الكلية	.144	1	.144	.604	
المؤهل العلمي	أولاً: المعوقات الإدارية المدرسية	3.487	1	3.487	.051	
	ثانياً: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	.029	1	.029	.835	
	ثالثاً: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	.347	1	.347	.541	
	رابعاً: معوقات تتعلق بالوالدين	.023	1	.023	.836	
	خامساً: معوقات تتعلق بالصف الخاص	.037	1	.037	.809	
	الاداة الكلية	.277	1	.277	.472	
نوع المستجيب	أولاً: المعوقات الإدارية المدرسية	5.184	5	1.037	1.137	.340
	ثانياً: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	1.655	5	.331	.503	.774

المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	ثالثًا: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	.681	5	.136	.147	.981
	رابعًا: معوقات تتعلق بالوالدين	3.187	5	.637	1.177	.320
	خامسًا: معوقات تتعلق بالصف الخاص	2.875	5	.575	.923	.466
	الأداة الكلية	1.043	5	.209	.390	.856
	أولًا: المعوقات الإدارية المدرسية	332.921	365	.912		
الخطأ	ثانيًا: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	240.023	365	.658		
	ثالثًا: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	337.888	365	.926		
	رابعًا: معوقات تتعلق بالوالدين	197.715	365	.542		
	خامسًا: معوقات تتعلق بالصف الخاص	227.486	365	.623		
	الأداة الكلية	195.386	365	.535		
المجموع	أولًا: المعوقات الإدارية المدرسية	3786.420	384			
	ثانيًا: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	4613.265	384			
	ثالثًا: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	3791.140	384			
	رابعًا: معوقات تتعلق بالوالدين	5433.816	384			
	خامسًا: معوقات تتعلق بالصف الخاص	4816.069	384			
	الأداة الكلية	4377.488	384			
المجموع المصحح	أولًا: المعوقات الإدارية المدرسية	374.280	383			
	ثانيًا: معوقات تتعلق بسلوك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	252.755	383			
	ثالثًا: معوقات تتعلق بكفايات معلم الصف الخاص	354.313	383			
	رابعًا: معوقات تتعلق بالوالدين	221.794	383			
	خامسًا: معوقات تتعلق بالصف الخاص	241.287	383			
	الأداة الكلية	206.818	383			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$)

يُلاحظ من جدول (13) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن أسباب عزوف الوالدين عن التحاق ابنهم المدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى الصف الخاص في المدرسة العادية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التعليمي والأهل وفقًا لأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، نوع المستجيب)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم وجود تباين واختلاف في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو أسباب العزوف لدى أولياء الأمور نتيجة اتفاقهم على هذه الأسباب والتي تشكل عائقًا كبيرًا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصت الباحثة بما يلي:

- إجراء دراسة تقييمية للمؤسسات التعليمية والمهنة لمتابعة تطبيقها لمتطلبات الدمج في الصف الخاص.
- تنظيم المزيد من الورشات التدريبية للمعلمين وأولياء الامور للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على استراتيجيات تعديل وإدارة السلوك للطلبة من ناحية، ومن ناحية أخرى تهدف لتنمية اتجاهات إيجابية نحو الدمج في الصف الخاص ورفع كفايتهم بالمشاركة الاجتماعية.
- توعية الأهل على أهمية اختيار الإطار المناسب لابنهم وعدم الاكتراث بالوصفات التي تؤدي بالأخير إلى المضرة.

المراجع:

- أطر دمج أطفال ذوي احتياجات خاصة في جيل المدرسة. (٢٠٢١). <https://www.kolzchut.org.il/ar>.
- بعيرات، محمد. والزريرقات، إبراهيم. (٢٠١٢). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٠(٣): ٢٢٩-٢٤٩.
- بو عجرم، رانا. (٢٠٠٥). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفئة الصعوبات التعليمية. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- الجمال، رانيا عبد المعز. (٢٠٠٩). تعليم الاطفال المكفوفين بين الواقع والمأمول، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- حداد، نائلة. (٢٠٢١). كورونا وسؤال المصير الإنساني: دور أولياء الأمور في تعزيز برامج التعلم عن بعد في ظل جائحة الكورونا لدى طلاب المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين: المشكلات والحلول، المحرر: الدمير، خليل. وشريف، اسيا. دار النشر ريمار أكاديمي - تركيا.
- الخطيب، جمال. والحديدي، منى. (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. ط١، دار الفكر، عمان.
- الرفاعي، عالية. (٢٠١٨). معوقات دمج التلاميذ ذوي الاعاقة في المدارس الداجمة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلمهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٦(٣): ٨٧-١٠٢.
- الزارع، نايف. (٢٠١٢). اضطرابات التوحد (المفاهيم الأساسية وطرق التدخل)، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- السرطاوي، زيدان. والشخص، عبد العزيز. والعبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية، العين، دار الكتاب الجامعي.
- القحطاني، فلاح. (٢٠١٨). الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام وسبل علاجها: دراسة ميدانية على مدارس التربية والتعليم بمنطقة عسير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- القرطي، عبد المطلب (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.
- كوافحة، تيسير. ويوسف، عصام. (٢٠٠٧). تربية الافراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لجنة الأهلية والتشخيص للخدمات التعليمية الخاصة. (٢٠٢٢). <https://www.kolzchut.org.il/ar>.
- محمود، ميرفت. (٢٠١٥). تطوير المناهج: دليل نظري وتطبيقي للباحثين. مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان.
- منشورات الكنيست الاسرائيلي (٢٠١٨). main.knesset.gov.il.
- وزارة التربية والتعليم بوابة الأهالي لأولاد ذوي احتياجات خاصة: صف للتعليم الخاص في مدرسة للتعليم العادي. (٢٠٢٢).
- وزارة التربية والتعليم، الخط الأخضر. (٢٠١٨).

- Alber, M. (2000) *Exceptional Children, An introduction to special education* Prentice–Ali.
- ALquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe Disabilities– literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1): 1–18.
- Cobb, C. (2014) Critical Entanglement: Research on Culturally and Linguistically Diverse Parental Involvement in Special Education 2000–2010. *Exceptionality Education International*, 23(4): 40– 58.
- Elkins, J., Kraayenoord, C. & Jobling, A. (2003). Parents attitude to inclusion children with special needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3(2) :122–129.
- Fawzia, M. (2019). *Teachers 'attitudes towards integrating students with special needs into regular education departments*. Qasidi University Merbah and Ouargla.
- Gargiulo, R. (2002). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Wadsworth Publishing.
- Guralnick, M. (2001). The Nature Meaning of Social Integration for Young Children with Mild Development Delays in Inclusive Settings. *Journal of Early Intervention*, 22: 70–86.
- Haddad, N. (2021). Application of integration Comprehensive students with special needs between reality and expectations from the point of view of teachers in school's primary in Brigade North in green line. *IJHER Journal International Journal of Humanities and Educational Research*, 3(2): 55–73.
- Heward, W. (2002) *Exceptional children: An introduction to special education*. Prentices Hall.
- Lovell, K. (2006). *Education psychology and Children* 2nd ed. Prentice Hall. NewYork.
- Lynn, J. (2015). *Principal leadership do special education programs: an exploration of the practices and approaches of effective especial education leaders*, PhD Dissertation in Educational Leadership, Alabama, USA. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nh7k1_2_1.htm.
- Raskauskas, J., & Modell, S. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching exceptional children*, 44(1): 60–67.