المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 269- 286

مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدّمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا

خلود الدبابنة*

تاريخ تسلم البحث 2015/11/15 تاريخ قبوله 2016/2/21

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العاديّة ضمن برامج الدّمج في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (153) ولي أمر، وتكونت أداة الدراسة من 43 فقرة موزعة على ستة مجالات. أظهرت النتائج أنّ مدى رضا أولياء الأمور كان متوسطاً على الدرجة الكلية، وعلى باقي المجالات. وقد أظهرت النتائج أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور تتمثل في الخدمات الاجتماعية السلوكية، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور تتمثل في كفايات فريق الدّمج. وكذلك، أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنّ جنس ولي الأمر، ومستواه التّعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة اعتبرت متنبئات دالة إحصائيا في مستوى الرضا لدى أولياء الأمور، في حين أنّ جنس الطالب، ومستوى الصّف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة المصادر (برنامج الدّمج) لم تكن متنبئات دالة إحصائيا. وبناء على هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات النظرية والعملية.

(**الكلمات المفتاحية:** الأطفال ذوو صعوبات التّعلم، رضا أولياء الأمور، الخدمات التربوية، غرف المصادر، الدّمج).

المقدمة: نتيجة لإدرك الأردن أهمية تطوير عملية التّعلم والتّعليم، وتحسين النواحي الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، فقد شهد الأردن في العقود الماضية تطوراً ملحوظاً على مستوى تقديم الخدمات النوعية لهؤلاء الأطفال، في ضوء تبنيه فلسفة الدّمج عقب مؤتمر التطوير التربوي (1987)، الذي كان بمثابة مراجعة شاملة للعملية التربوية بأبعادها كافة. فقد اهتمت وزارة التربية والتّعليم بتطبيق برامج الدّمج من خلال نشر غرف المصادر لصعوبات التّعلم في مدارس التّعليم العام ليبلغ عددها قرابة (826) غرفة، موزعة على مختلف مديريات التربية والتّعليم (وزارة التربية والتّعليم، 2015). إضافة إلى توفير الكوادر المؤهلة للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التّعلم. كما حرصت الوزارة على تطوير غرف المصادر من حيث نوعية الخدمات التّعليمية والعلاجية، بما يتلاءم والتقدم المعرفي والتكنولوجي في الأردن (وزارة التربية والتّعليم، 2015). ولم تغفل هذه النقلة في سياسات وفلسفة تربية وتعليم ذوي صعوبات التّعلم الدور الذي تلعبه الأسرة في تنمية قدرات أبنائها، بل أكّدت على العمل المشترك بين المدرسة والأسرة (العتيبي، 2007).

* قسم التربية الخاصة، كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Degree of Parents' Satisfaction About the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing Their Satisfaction

Kholoud Al-Dababneh, *Department of Special Education, Queen Rania Faculty for Childhood, Hashemite University,Al-Zarqa, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed to examine parent satisfaction about the effectiveness of educational services in the resource room provided to students with learning disabilities (LD) at primary stage in Jordan. The sample consisted of (153) parents of students with LD attending the resource rooms. The questionnaire consisted of (43) items divided into six domains. Moreover, interviews with 15 parents were conducted. The results indicated that parents expressed moderate satisfaction with the educational services on the overall questionnaire and on all domains. The results also revealed that the most of services have parents satisfaction represented in social and behavior services, while the least services parents satisficed represented in inclusion team. Moreover, the results of multiple regression analysis indicated that the gender of parents, educational level, economic level of the family, the number of family members, and school type considered statistically significant predictor of the level of parents satisfaction. In the light of the results, the researcher addressed some recommendations.*

***(Keywords**: Children with learning disabilities, Parents' satisfaction, Educational services, Resource rooms, Mainstreaming).*

ومع مرور حقبة زمنية لا بأس بها منذ أن تم إقرار التوسع في برامج الدّمج، فقد ظهرت العديد من ممارسات الدّمج التي تنفذ فعليا في الأردن للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، من خلال توافر غرف المصادر في مدارس التّعليم العام، ولكن لا تتوافر أدلة علمية كافية حول مدى فعالية مثل هذه البرامج، خاصة من وجهة نظر متلقي الخدمة، وهم أولياء أمور هؤلاء الأطفال، فمثل هذه الدراسات تُعد قليلة (الخصاونة، 2012؛ بعيرات وزريقات، 2012). وبما أن أولياء الأمور يلعبون دوراً حرجاً في حياة أطفالهم، ويعدون شركاء في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية، فإنه من الضروري دراسة وتقييم فعالية برامج الدّمج هذه من وجهة نظرهم، والتعرف إلى مدى رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم ضمن برامج الدّمج؛ وذلك بهدف سد الثغرة بين النواحي النظرية في الدّمج والممارسات الفعلية المطبقة في مدارس الدّمج. وبالتالي، فإن قياس رضا أولياء الأمور قد يكون له أثر كبير في التوجهات التّعليمية المستقبلية

للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وفهم مزايا وعوائق الدّمج (Garrick-Duhaney & Salend, 2000).

وقد برز الإحساس والرغبة في دراسة مستوى الخدمات التربوية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر في المدارس، ضمن برنامج الدّمج، من وجهة نظر أولياء أمورهم، ومن خلال ملاحظة الباحثة أيضا العلاقة بين أولياء الأمور ومعلّمي غرفة المصادر، ومعلّمي الصّف العاديّ، ونتيجة لتزايد ظاهرة صعوبات التّعلم التي أصبحت مشكلة ملحة تحتاج للدراسة؛ بغية ضمان نجاح العملية التّعليمية لهؤلاء الطلبة (الخصاونة، 2013). ومن هنا فقد أتت هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة في رفد وتعميق دراسة فعالية الخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم ضمن برامج الدّمج، الأمر الذي يدعم الدراسة الحالية، ويجعلها أرضية خصبة لغيرها من الدراسات في المستقبل.

وقد دأبت التشريعات والقوانين والدراسات تدافع عن برامج الدّمج باعتبارها أفضل الممارسات، حيث أكّدت العديد من الدراسات أنّ برامج الدّمج تقدم العديد من الفوائد للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وإتاحة التّعليم لجميع الطلبة في الصّف (Stahmer, Carter, Baker, & Miwa, 2003). وقد أظهرت دراسات أخرى أنّ الطلبة ذوي صعوبات التّعلم يحققون أداء مدرسياً متفوقاً في نظم الدّمج (Cara, 2014; Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2012)، ويطورون المهارات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وتقدير الذات، والنمو اللغوي والمعرفي والحركي (Cara, 2014; Graham et al., 2014; Grove & Fisher, 1999). فبيئة الدّمج تسهم في تكيف الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وفي زيادة التقبل الاجتماعي، وتكوين الصداقات، وتحسين مفهوم الذات وتقدير الذات، وجعلهم أكثر قدرة على التّعلم والتفاعل (Gasteiger- Klicpera et al., 2012).

ولكن لا يستفيد جميع الطلبة ذوي صعوبات التّعلم من برامج الدّمج، فبعض الدراسات التي تناولت موضوع النمو الاجتماعي والأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة ضمن برامج الدّمج أظهرت نتائج مختلطة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012). وأكّدت أنّ هناك مجموعة من العوامل تؤثر في نجاح الدّمج وتحقيقه للآثار الإيجابية المرجوة على الطفل وأسرته. فعلى سبيل المثال، أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ اتجاهات أولياء الأمور والمعلّمين الإيجابية نحو الدّمج Gasteiger-Klicpera et al, 2012; Graham et al., (2014)، والإيمان بحقوق الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في التّعليم في المدرسة العاديّة، إضافة إلى الرضا عن ممارسات الدّمج بين الجهات المشاركة في تعليم الطالب ذي صعوبات التّعلم، تعد القاعدة الأساسية المؤثرة في نجاح عملية الدّمج (Dimitrios, Georgia, Eleni, & Asterios, 2008). ويعتمد نجاح الدّمج أيضا على مهارات العاملين، والاهتمام بتنمية البعد الاجتماعي والشخصي للطفل، مثل الاهتمام بتحسين التحصيل المدرسي، إضافة إلى العمل التعاوني كفريق، واشتراك الأهل (Johnsen & Bele, 2012). وكذلك حجم الصّفوف، وتوافر المعدات، والخدمات الداعمة (Dimitrios et al., 2008)، وإجراء التكييف اللازم على البرامج التربوية والبيئة الصّفية ليتلاءم مع قدرات مختلف الطلبة، كل ذلك يُعدّ عوامل مؤثرة في فعالية الدّمج (Johnsen & Bele, 2012).

مما سبق نجد أنّه لضمان نجاح برامج الدّمج وتحقيقها الأهداف المرجوة، هناك حاجة إلى إجراء تكييفات على نطاق واسع ومكثف في المدارس يتطلب تعاون أولياء الأمور (Johnsen & Bele, 2012)، وإجراء تقييم مستمر لواقع هذه البرامج، والتعرف إلى العوامل المؤثرة. فالتقييم من أكثر مجالات التربية الخاصة أهميةً (Isakssson, Lindqvist, & Bergstrom, 2010)، التي تحدث من خلال الخبرة المعايشة، ضمن السياق المستهدف. وتظهر الأبحاث أنّه بالرّغم من أنّ مدارس التّعليم العام جهزت لبيئة الدّمج، فإن الممارسات تشير إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه عملية الدّمج في المدارس (Bourke & Mentis, 2011)، وتحتاج المدارس إلى تحديدها والتعرف إليها. ومن هنا، فإن هناك حاجة لتقييم برامج الدّمج، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير ضمن هذه البرامج، وذلك لفائدة جميع الطلبة، ومن ضمنهم ذوو صعوبات التّعلم، من وجهة نظر الأفراد متلقي الخدمات، وهم أولياء أمور هؤلاء الطلبة الذين كان لهم دور جوهري في التحرك نحو الدّمج، وإصدار التشريعات والقوانين الداعمة للدمج (Graham et al., 2014). فالأسرة من أكثر المؤسسات تأثيرا في الفرد، وتلعب دوراً أساسياً في بناء قدرات الأطفال عموما، ومنهم ذوو صعوبات التّعلم، وتدعم ثقتهم بأنفسهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم (خصاونة، 2012). ويؤكد إقرار القوانين لمشاركة الأسرة، دورها الهام في إعداد وتقييم برامج الدّمج للأطفال ذوي الصعوبات (Graham et al., 2014). وبالتالي فإن التعرف إلى مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم باعتبارهم شركاء أساسيين في تقديم الخدمات، يسهم بدرجة كبيرة في تقديم خدمات ذات نوعية عالية لهؤلاء الأطفال وأسرهم (الخصاونة، 2012).

ويبدو مهماً الآن أن نتساءل عن مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات الدّمج لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في مدارس التّعليم العام. وقد حاولت العديد من الدراسات الإجابة عن هذا التساؤل من خلال محاولة تحليل خبرات أولياء الأمور ورضاهم عن خبرات الدّمج (ElZein, 2009). وقد كانت نتائج هذه الدراسات مختلطة، فعلى سبيل المثال، أظهر آباء الأطفال ذوي الإعاقات، ومنهم ذوو صعوبات التّعلم رضا عن برامج الدّمج والخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال، والفوائد التي تعود على أطفالهم جراء عملية الدّمج (Bartlett & Dean, 1998; Bennett, DeLuca, & Bruns 1997; Leyser & Kirk, 2007; Parsons, Lewis, Davison, Ellins & Robertson, 2009; Seery, Davis, & Johnson, 2000)، سواء من ذوي الصعوبات البسيطة، أم المتوسطة (Bennett, et al., 1997; Leyser & Kirk, 2007;

(Seery et al., 2000، أم من ذوي الصعوبات الشديدة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012)، وفي مختلف المراحل الدراسية Gallagher, Floyd, Stafford., Taber, Brozovic, & Alberto, 2000; Hanline & Halvorsen, 1989).

وقد أظهرت الدراسات أيضا أنّ أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم ينظرون لخبراتهم بالدّمج بأنها إيجابية (Gasteiger-Klicpera et al., 2012; Leyser & Kirk, 2007; O'Connor, McConker & Hartop, 2005)، إضافة إلى إظهار مدى رضا عالٍ عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم ذوي صعوبات التّعلم وعن مخرجات التّعليم (Shuwa, Fitzgerald, Clement, & Grant, 2006; Siebes, Wijnros, Ketelaar, Van Schie, Gorter, & Varmeer, 2006، بعيرات والزريقات، 2012)، وخاصة في المجال الاجتماعي (Gallagher et al., 2000; Hanline & Halvorsen, 1989)، والمجال الأكاديمي في القراءة والحساب، وتطوير الإدراك الذاتي والوعي حول المهن والفرص التربوية المتاحة (Cara, 2013). إضافة إلى أنّ بعض الدراسات أظهرت أنّ مدى رضا أولياء الأمور جيد فيما يتعلق بفعالية المعلّم، وموقع المدرسة والمواصلات، وتوفير الدعم للأسر، وتلبية حاجاتها (بعيرات وزريقات، 2012). وأشارت دراسة جونسون وبيلي (Johnsen & Bele, 2012) إلى أنّ أولياء الأمور أظهروا رضا عالياً عن العلاقة مع المعلّمين، واشتراكهم في تقديم الخدمات لأطفالهم ذوي الصعوبات.

وبشكل عام، يلاحظ وجود مستوى من الرضا يتراوح بين عال ومتوسط عن مستوى الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم ضمن نظام الدّمج (الغرايبة، 2008؛ العايد، 2013؛ Lange & Lehr, 2000). ومن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلّم غرفة المصادر، تليها خدمات البيئة الصّفية لغرفة المصادر (العايد، 2013)، وكذلك أظهر أولياء الأمور رضا عن التّعليم الجماعي والتعاوني، لما له من أثر في تطوير مهارات الاتصال لدى أبنائهم ذوي الصعوبات، وعن الجانب التّعليمي الذي ظهر على شكل جودة التّدريس والمناهج والإدارة المدرسية، وعن الخدمات المساندة (Lange & Lehr, 2000). وأشارت دراسة بعيرات وزريقات (2012) إلى أنّ أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم أبدوا رضا عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في المجالات التالية وبشكل تنازلي: كفاية المعلّم، والمجال الاجتماعي والأكاديمي، والبيئة التّعليمية والمجال النفسي. في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية (العايد، 2013)، والأنشطة المنهجية الإضافية (Lange & Lehr, 2000). وفي المقابل، أكّد عدد من أولياء الأمور الحاجة إلى التركيز أكثر ضمن برامج الدّمج على تطوير تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وعلى إكساب هؤلاء الأطفال مهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية، ومهارات كيفية قضاء أوقات الفراغ (Parsons et al., 2009).

ولكن بالرّغم من دعم الأسر عموما، وتأييدها لسياسات وبرامج الدّمج، وتأكيدها على أهميةّ الدّمج في مجال التطور الأكاديمي والاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ونظرتهم الإيجابية نحو الدّمج (Graham et al., 2014)، فإن بعض أسر الطلبة ذوي صعوبات التّعلم والإعاقات العقلية البسيطة والمتوسطة الملتحقين في برامج الدّمج، قد أعربت عن قلقها حول تقدم طفلها (Fox & Ysseldyke, 1997)، سواء من ناحية التوافق الاجتماعي أم التقدم الأكاديمي Bennett et al., 1997; Fox & Ysseldyke, 1997; Grove & Fisher, 1999; Leyser & Kirk, 2007; Seery et al., 2000). وكذلك أشار سبان وكولر وسنجسن (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003) إلى انخفاض رضا بعض أولياء الأمور عن مستوى البرامج والخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن نظام الدّمج، واعتبارها غير فاعلة وغير مرتبطة باحتياجات أبنائهم.

وقد أظهرت دراسة هنلاين وهالفورسن (Hanline & Halvorsen, 1989) ستة مصادر قلق ذكرها الآباء لا بدّ من الاهتمام بها قبل إلحاق الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في نظام الدّمج، وتتمثل في: الأمن والسلامة، واتجاهات الطلبة الاخرين، وتأهيل الكادر، وتكييف البرنامج المدرسي، والمواصلات، والالتزام بتقديم كافة التسهيلات المادية والتّعليمية.

وقد أبدى أولياء الأمور قلقهم أيضا من أنّ شدة الصعوبة والإعاقة لدى طفلهم قد تمنعه من الاستفادة من الدّمج، إضافة إلى إثقال كاهل معلّمي التّعليم العام. وكذلك أبدوا قلقهم من أنّ الطفل ذا الصعوبة، لديه أيضا مشكلات سلوكية مختلفة تحتاج إلى معالجة متخصصة قد لا تتوافر في برامج الدّمج، (Jenkinson, 1998; Palmar et al., 2001). فبعض الأسر أيضا أظهرت عدم رضا حول خبرة ومستوى الرعاية التي يوفرها فريق دعم الدّمج (Duhaney & Salend, 2000). وقد أبدى بعضهم قلقا من عدم كفاية التدريب الذي يتلقاه معلّم الصّف العاديّ لتكييف المنهاج والبيئة الصّفية (Graham et al., 2014)، وكذلك أبدوا تخوفا من اتجاهات هؤلاء المعلّمين نحو دمج الأطفال ذوي الصعوبات (Bennett et al., 1997; Fox & Ysseldyke, 1997; Grove & Fisher, 1999). إضافة إلى أنّ بعض أولياء الأمور أبدوا مستوى من الإحباط وعدم الرضا عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم نتيجة طول مدة التدريب، ونقص بعض المواد التّعليمية المتخصصة التي يحتاجها أطفالهم (Seery et al., 2000)، وتأخر إجراءات التشخيص، وعدم تلبية حاجات الأسر، خاصة فيما يتعلق بالضغوط النفسية التي تتعرض لها الأسر جراء العناية بطفل من ذوي صعوبات التّعلم (Shuwa et al., 2006). وقد بينت بعض الدراسات أيضا أنّ بعض أسباب انخفاض مستوى الرضا لدى أولياء الأمور تعود إلى تحديات تتعلق بعدم فهم النظام المدرسي، ونقص المعلومات حول طبيعة الصعوبة التي يعاني منها طفلهم (Shuwa et al., 2006).

ومع أنّ إشباع حاجات الأسر وتوفير الخدمات مؤشر لتحقيق رضا أولياء الأمور، إلاّ أنّ هناك مجموعة من العوامل والمتغيرات الاخرى ذات التأثير المباشر في مدى رضا أولياء الأمور، عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في المدارس ضمن نظام الدّمج، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أهميةّ وتأثير ما تقدمه المدرسة من مناهج تعليمية، ومدى مراعاتها لخصائص وقدرات الأطفال تنعكس على مستوى الرضا (Hamre-Nietupski, Nietupski, & Strathe, 1992).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أنّ مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات الدّمج المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم أيضا، يرتبط بمجموعة من العوامل الخاصة بالطفل، وبمكان الإلحاق، وبالأسرة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012). ففيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالطفل، فقد أظهر أولياء أمور الأطفال ذوي الصعوبات البسيطة، مثل صعوبات التّعلم، والإعاقات الحسية أو الجسدية رضا أكبر عن الدّمج مقارنة بأولياء أمور الأطفال ذوي الصعوبات الشديدة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012; Leyser & Kirk, 2007). ولم توجد فروق في مدى رضا أولياء الأمور تبعا لمتغيرات صف الطفل (العايد، 2013). وفي المقابل، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أنّ أسر الأطفال ذوي الصعوبات الأصغر سنا المدموجين أظهرت رضا أكبر عن الخدمات المقدمة مقارنة بأولياء أمور الأطفال الأكبر سنا (Freeman, Alkin, & Kasari, 1999).

كذلك أشارت دراسات أخرى إلى وجود ارتباط بين مكان إلحاق الطفل الحالي، ورضا أولياء الأمور عن خدمات الدّمج (Jenkinson, 1998)، حيث أظهرت أسر الأطفال الملتحقين ضمن نظام الدّمج رضا أكبر مقارنة بأسر الأطفال الملحقين ضمن مراكز ومدارس التربية الخاصة (Cara, 2013; Leyser & Kirk, 2007)، وأنّ المدارس الخاصة تتوافر فيها الخدمات بشكل أفضل من المدارس الحكومية (العايد، 2013؛ الخصاونة، 2013).

ومن العوامل المؤثرة في رضا أولياء الأمور التي ترتبط بالأسرة، المستوى التّعليمي، والحالة الزواجية، وعدد الأطفال، حيث أظهرت الأسر ذات الطفل الواحد أو الاثنين رضا أكبر عن خدمات الدّمج مقارنة بالأسر التي لديها أكثر من أربعة أطفال، وأظهرت الأسر التي يرتبط فيها الوالدان رضا أكبر مقارنة بالأسر التي انفصلا فيها (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998). وفيما يتعلق بالمستوى التّعليمي لولي الأمر فقد كانت نتائج الدراسات مختلطة، فبعضها لم يجد فرقاً في مدى رضا أولياء الأمور تبعا للمستوى التّعليمي لولي الأمر (العايد، 2013)، في حين أظهرت دراسات أخرى أنّ أولياء الأمور الذين يقل تعليمهم عن البكالوريوس أكثر رضا عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، مقارنة بمن يحملون شهادات عليا (Freeman et al., 1999). وهذه النتيجة تختلف عما توصلت إليه دراسة ستويبر وجاتنجر وجويتز (Stoiber, Gettinger, and Goetz, 1998)؛ إذ وجدت رضا أكبر لدى الأسر ذات المستوى التعليمي الجامعي مقارنة بالتّعليم الثانوي.

مما سبق، يمكن التأكيد وبالتوافق مع الدراسات السابقة، أهميةّ دور الأسرة في نجاح عملية دمج الأطفال ذوي صعوبات التّعلم (Garrick-Duhaney & Salend, 2000). وقد أشار سيبس وآخرون (Siebes et al., 2006) إلى أنّ اشتراك الآباء في تقديم وتقييم الخدمات لأبنائهم يسهم في تحسين نوعية هذه الخدمات، وبالتالي يعد مدى رضا أولياء الأمور أمراً مهماً في قياس نوعية البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، حيث يمكن استخدام مثل هذه البيانات في تطوير الخدمات المقدمة لهم ضمن نظام الدّمج المطبق في مدارس التّعليم العام بطريقة تسهم في تدعيم نمو الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. ومن هنا أتت هذه الدراسة لدراسة مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات، وتوضيح أبرز التحديات المرتبطة بطبيعة هذه الخدمات.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

بما أن الآباء يمكنهم إدراك آثار التّعليم بشكل أكثر شمولية من المعلّمين، فإن تقييم الوالدين يعد ذا أهميةّ بالغة لتقييم مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في مدارس التّعليم العام ضمن نظام الدّمج. وبالتالي، فإن تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج، من خلال التعرف إلى مدى رضا أولياء الأمور عن واقع هذه الخدمات، يسهم في الاطلاع على واقع هذه البرامج والخدمات، والعمل على تطويرها وتحسينها.

وعلى الرغم من إقرار قانون تعليم ذوي الإعاقات لعام 2007، ومن ضمنهم ذوو صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج، واهتمام أصحاب القرار بالتوسع في تقديم برامج الدّمج، وما ترتب على ذلك من تزايد أعداد الأطفال ذوي صعوبات التّعلم الملتحقين بالمدارس العاديّة ضمن هذه البرامج. إضافة إلى إقرار القوانين والتشريعات لدور ومسؤولية الآباء في عملية التّعلم والتّعليم المقدمة لأطفالهم، ومنحهم دورا أساسيا في القرارات التربوية الخاصة بأطفالهم على الرغم من ذلك كله، إلاّ أنّ هناك العديد من التساؤلات التي تطرح حول مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التّعلم، لم تتطرق لها الدراسات السابقة في حدود اطلاع الباحثة (العتيبي، 2007؛ بعيرات وزريقات، 2012؛ الخصاونة، 2012)، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تحقيقه.

فمع أن رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن برامج الدّمج التي تنعكس على عملية التفاعل مع المدرسة، يعد من العناصر المهمة في نجاح برامج الدّمج، إلاّ أنه لم يتم التطرق له من قبل الباحثين، ولم تظهر دراسات تستكشف- بعد مرور ما يقارب العقد من الزمن- ما إذا

كانت برامج الدّمج انعكست إيجابا أو سلبا على الأطفال ذوي صعوبات التّعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم (الخصاونة، 2012).

وبالتالي هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم في مدارس التّعليم العام، ضمن نظام الدّمج في الأردن، وعلى وجه التحديد هدفت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في مدارس الدّمج في الأردن؟
2- ما مدى مساهمة متغيرات تتعلق بالطالب (جنس الطالب، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، ومتغيرات تتعلق بولي الأمر (المستوى التّعليمي للوالدين، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل)، ومتغيرات تتعلق بالمدرسة (نوع المدرسة) في تفسير تباين رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم؟

أهميةَ الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كون نتائجها قد تساعد المهتمين بهذه الفئة من مختصين وباحثين وأصحاب قرار وإدارات تربوية على مختلف مستوياتها، في الوقوف على واقع خدمات الدّمج، وفهم أعمق لمدى رضا أولياء الأمور عن هذه الخدمات، مما يسهم في توفير معلومات تساعد في تطوير استراتيجية أفضل تضمن توفير خدمات تربوية مناسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي الحصول على المزيد من الدعم والتأييد لهذه البرامج والخدمات. إضافة إلى توفير معلومات لواضعي الخطط والاستراتيجيات التّعليمية لذوي صعوبات التّعلم تساعدهم في وضع تلك الخطط المستقبلية لبرامج الدّمج.

ومن الجدير بالذكر إنّ أغلب الدراسات تناولت الدّمج من الناحية المفاهيمية، ولم تتناول الأحداث التي تحدث داخل بيئة الدّمج (Bennett, DeLuca, & Bruns, 1997). وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في الأردن التي حاولت إلقاء الضوء على مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة التي تقدمها غرفة المصادر لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم، ضمن نظام الدّمج في المدارس العاديّة (بعيرات والزريقات، 2012؛ خصاونة، 2013). وتنبع أهميةّ بيانات رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن برامج الدّمج أيضا، في دورها الفريد كطريقة للتقييم الذاتي للرعاية التي لا يمكن الحصول عليها من ملاحظة البيانات الإدارية، أو ملاحظة الخدمات المقدمة مباشرة. فقياس مدى رضا الوالدين عن الخدمات المقدمة لطفلهم ذي صعوبات التّعلم يسهم في توفير بيانات موثوقة حول مستوى الخدمات؛ مما يسهم في تعديل وتطوير هذه الخدمات في ضوء بيانات ومعلومات من واقع متلقيها. وأخيراً قد تسهم نتائج هذه الدراسة في التوصل لتوصيات مفيدة لإجراء مقارنة بين نتائجها ونتائج دراسات أخرى ذات علاقة.

التعريف بالمصطلحات

رضا أولياء الأمور: هو مستوى الرضا الذي يحققه أولياء الأمور على أداة الدراسة.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم في غرف المصادر، بناء على أسس التصنيف المتبعة فيها.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث: تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) لدراسة مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر، ضمن نظام الدّمج المطبق في المدارس العاديّة في البيئة الأردنية، وفيما يلي وصف لأبرز عناصر الطريقة والإجراءات التي تم توظيفها في إطار هذه الدراسة للإجابة عن سؤالي الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم المخدومين في غرف مصادر التّعلم التابعة لمدارس وزارة التربية والتّعليم العام والبالغ عددها 780 غرفة، تخدم الطلبة ذوي صعوبات التّعلم من الصّف الرابع للسابع الاساسي، وفق إحصائية وزارة التربية والتّعليم للعام الدراسي 2015/2014 في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم حوالي (7000) طالب وطالبة، موزعين على (31) مديرية للتربية والتّعليم في محافظات الأردن.

أما عينة الدراسة فقد اختيرت من مديريات التربية والتّعليم في محافظتي الزرقاء وإربد. وقد تم اختيار هاتين المحافظتين لتمثيلهما منطقة الوسط والشمال، ولتوافر أكبر عدد من غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التّعلم فيهما، حيث بلغت عينة الدراسة (153) ولي أمر، يلتحق أطفالهم في غرف المصادر في المدارس العاديّة، موزعين على مختلف المستويات الصّفية التي تخدم في غرف المصادر، يتوزعون على (30) مدرسة يتوافر فيها غرفة مصادر (تعادل ما نسبته 6% من مجتمع الدراسة)، تم اختيارهم من المدارس عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبالتالي تم اختيار 5 طلاب عشوائيا من كل غرفة مصادر في عينة الدراسة، ليرسلوا الاستبانة أداة الدراسة إلى آبائهم. وقد طلب من كل طفل أن يرسل استبانة واحدة ليجيب عنها أبوه أو أمه، دون أن يحدد الباحث جنس المستجيب أبا كان أم أماً. إضافة إلى أنّ 15 ولي أمر من الذين أجابوا على الاستبانة تم اختيارهم بشكل عشوائي، بغض النظر عن جنسهم، وذلك لإجراء مقابلات معهم من أجل الحصول على فهم أكثر عمقا حول مدى رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
عدد أفراد الأسرة	1-5 أفراد	63	%41.1
	6- 10 أفراد	71	%46.4
	أكثر من 10 أفراد	19	%12.5
مستوى الدخل الشهري	أقل من 300 دينار	43	%28.1
	301-500 دينار	52	%34
	501-1000 دينار	40	%26.15
	أكثر من 1000دينار	18	%11.8
المستوى التّعليمي	أقل من مرحلة ثانوية	19	%12.4
	شهادة الثانوية	20	%13.1
	دبلوم متوسط	29	%19
	بكالوريوس	33	%21.6
	دبلوم عال	29	%19
	ماجستير	16	%10.5
	دكتوراه	7	%4.6
طبيعة العلاقة بالطفل	أب	65	%42.5
	أم	88	%57.5
جنس الطفل	ذكر	71	%46.4
	أنثى	82	%53.6
مستوى الصّف	الصّف الأول	12	%7.9
	الصّف الثاني	33	21.6
	الصّف الثالث	45	%29.4
	الصّف الرابع	24	%15.7
	الصّف الخامس	20	%13.1
	الصّف السادس	11	%7.2
	الصّف السابع	8	%5.2
سنوات الالتحاق بغرفة المصادر	أقل من سنة	54	%35.3
	1-2 سنة	59	%38.6
	أكثر من سنتين	33	%26.1
نوع المدرسة	خاصة	37	%24.2
	حكومية	116	%75.8

أداة الدراسة

الاستبانة: تم إعداد أداة لتقدير مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم في غرف المصادر ضمن نظام الدّمج في ضوء الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال، وفي مجال قياس الرضا ومراجعة المقاييس ذات العلاقة (بعيرات والزريقات، 2012؛ العايد، 2012؛ الخصاونة، 2012؛ Parsons et al., 2009; Hilbert, 2014). ومن ثم تم تحديد المجالات الرئيسة من الرضا عن الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التّعلم، وحددت فقرات كل مجال خلال استبانة أسئلة قُدمت إلى معلّمي غرف المصادر، وأولياء الأمور والمتخصصين في هذا الميدان.

وبعد مناقشة هذه الخصائص حددت (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي: الإحالة والتشخيص (3 فقرات)، وخدمات البيئة الصّفية (7 فقرات)، والخطة التربوية الفردية وتكييف المنهاج (7 فقرات)، وكفاية فريق الدّمج (8 فقرات)، ومشاركة الأسرة (8 فقرات)، والمجال الاجتماعي السلوكي (10 فقرات). وتضمنت كل فقرة في الأداة اختبار درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن غرف المصادر في

المدرسة العاديّة ضمن نظام الدّمج، وذلك وفقا لأبعاد مقياس خماسي للأداء على النحو التالي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة). ولإجراءات تصحيح أداة الدراسة قامت الباحثة بتقسيم درجة الرضا إلى ثلاثة مستويات وفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها على النحو التالي: درجة رضا عالية (من 3.67 فأكثر)، درجة رضا متوسطة (من 2.34 إلى 3.67)، ودرجة رضا متدن (أقل من 2.33)، حيث تم حساب هذه المستويات من خلال استخراج مدى كل فقرة، وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة، ثم القسمة على ثلاثة مستويات (5-1=4، 4÷3=1.33)، حيث تضاف القيمة (1.33) إلى أدنى درجة. وقد اتبع هذا المعيار بعد تحكيمه وإقراره من أعضاء هيئة التّدريس المختصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم.

المقابلة شبة المقننة: اعتمدت الباحثة المقابلة شبة المقننة، وذلك بجمع المعلومات من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين في الدراسة، حيث تسمح هذه المقابلة بجمع وجهات نظر معلومات أوسع وأكثر عمقا. فمن ميزات المقابلة شبه المقننة أنها تساعد في جمع معلومات بعمق أكبر مقارنة مع غيرها من أساليب جمع البينات (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). والغرض من المقابلة في الدراسة الحالية هو توضيح القضايا والمسائل المحددة في استبانة الدراسة، إضافة إلى التعرف إلى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج بمزيد من العمق.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى، حيث عرضت الأداة بصورتها الأولية، على ستة محكمين من تخصصات مختلفة في الجامعات الاردنية: أربعة من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة، واثنان من المختصين في القياس والتقويم؛ وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للأداة ككل. وقامت الباحثة بحذف بعض الفقرات وتعديلها وفقا لآراء المحكمين، حيث اعتبرت الباحثة إجماع (80%) من المحكمين كافيا لتغيير الفقرة، أو حذفها، أو إضافة فقرات جديدة. وعليه فقد تكونت الأداة بصورتها النهائية من (43) فقرة.

ثبات الأداة

استخدمت الباحثة طريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والعلامة الكلية للأداة من مختلف المجالات، ومعاملات الارتباط لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة، حيث تبين أنّ معاملات الثبات تراوحت بين (0.57-0.85) للمجالات، و(0.93) للأداة الكلية، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض هذا البحث.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها تم الحصول على إذن من وزارة التربية والتّعليم في المملكة الاردنية الهاشمية؛ بغية السماح للباحثة بإجراء هذه الدراسة، فقامت الباحثة بزيارة المدارس التي يوجد فيها غرف المصادر عينة الدراسة، وتم شرح هدف الدراسة لمديري هذه المدارس. وتم اختيار الأطفال ذوي صعوبات التّعلم الذين يخدمون في غرف المصادر، الذين سيرسلون لآبائهم الاستبانات بطريقة عشوائية بسيطة من سجلات كل غرفة مصادر. وأُرسل مع كل طفل مغلف احتوى استبانة الدراسة، وكتاب تغطية، وضحت الباحثة فيه للآباء هدف الدراسة، وكيفية الإجابة عن فقراتها مؤكدة لهم سرية المعلومات التي سيتم الحصول عليها منهم، ووزعت الاستبانة أولا على عينة الدراسة. كما أرسل مغلف فارغ لإعادة الاستبانة إلى المدرسة عند الانتهاء من الاستجابة إليه؛ وذلك لضمان سرية المعلومات. وتم الاتفاق مع مديري المدارس على متابعة جمع المغلفات من الأطفال والاتصال بالآباء الذين تخلفوا عن إرسال المغلفات في موعدها لتذكيرهم بإعادتها إلى المدرسة. وأعاد جميع الآباء الاستبانات باستثناء عشرة منهم لم يعيدوها، وأبلغت الباحثة مديرات المدارس اللواتي لم يحصلن على الاستبانات المطلوبة بإعادة إرسالها إلى أطفال آخرين بالطريقة العشوائية البسيطة نفسها.

وتم إجراء المقابلات مع عدد من أولياء الأمور بعد تحليل الاستبانات. وحصلت الباحثة على إذن من المستجيبين لتسجيل المقابلات على شريط، وتم نسخها على ورق، واستغرقت 15 دقيقة.

التحليل الإحصائي

تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للإجابة على السؤال الثاني للدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول المتعلق بمدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم، ضمن برامج الدّمج في المدارس العاديّة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على المجالات مجتمعة، وعلى كل مجال من مجالات الدراسة الستة. وتشير نتائج كما في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم على كل مجال من مجالات الأداة والأداة ككل.

المجالات	م	ع	الرتبة
الاجتماعي السلوكي	3.52	.47977	1
البيئة التّعليمية	3.065	.83013	2
الإحالة والتشخيص	2.78	0.95	3
الخطة التربوية الفردية	2.758	.65400	4
مشاركة الأهل	2.686	.75663	5
كفاية فريق الدّمج	2.471	.72695	6
الدرجة الكلية	2.879	0.5887	

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

تشير نتائج الجدول (2) إلى أنّ المتوسط الحسابي لدرجة رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن نظام الدّمج على المجالات ككل كان متوسطاً، إذ بلغ (2.9) بانحراف معياري مقداره (0.59)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للرضا (من 2.47 إلى 3.52) وبانحراف معياري يتراوح (من 0.48 إلى 0.95)، مما يعني أنها كانت متوسطة. وتشير نتائج الجدول ذاته إلى أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات الاجتماعية السلوكية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.52) بانحراف معياري (0.48)، تليها الخدمات البيئة الصّفية التّعليمية، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور المتعلقة بكفايات فريق الدّمج حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.47) بانحراف معياري (0.73).

ويتضح من الجدول (3) فقرات المجالات الستة، حيث طلب من أولياء الأمور تقدير درجة رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في مدارس الدّمج المدرجة ضمن بنود وفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة. ويتضح من الجدول ذاته أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا الوالدين يرتبط بمجال الخدمات الاجتماعية السلوكية، حيث يرى أولياء الأمور أنّ الدّمج يسهم في جعل الطلبة ذوي صعوبات التّعلم يشعرون بشكل أفضل تجاه أنفسهم. وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (4.7)، مما يشير إلى درجة رضا مرتفعة.

وفيما يتعلق بدرجة الرضا المرتبطة بمجال خدمات البيئة التّعليمية، أظهرت النتائج أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور ضمن هذا المجال بمتوسط حسابي (3.47)، تتمثل في رضا أولياء الأمور عن سعة الغرفة وملاءمتها للطلبة المستفيدين منها. وبالنسبة لمجال الإحالة والتشخيص تشير البيانات إلى أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور ضمن هذا المجال هي اهتمام المدرسة في تقييم تقدم الطالب ذي صعوبات التّعلم، بمتوسط حسابي مقداره (2.87).

علاوة على ذلك، فإن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم ضمن مجال الخطة التربوية الفردية، يرتبط في الإلمام ومعرفة ولي الأمر بمستوى الأداء الحالي لطفله ذي صعوبة التّعلم، بمتوسط حسابي مقداره (3.46). وأكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور ضمن مجال مشاركة الأسر تتمثل في تعامل معلّم غرفة المصادر بلباقة واحترام مع الأسر، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.49). وفيما يتعلق ببعد كفاية فريق الدّمج فإن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المرتبطة بأن تعليم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم من قبل معلّم غرفة المصادر يزيد من دافعية هؤلاء الأطفال، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.87).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى خدمات الدّمج المقدمة لأبنائهم ضمن فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال/الفقرة	الرتبة	م	ع
البعد 1. الإحالة والتشخيص				
1	تهتم المدرسة بتقييم تقدم ابني/ ابنتي.	1	2.87	1.324
2	تم استخدام أدوات واختبارات ملائمة لكشف حالة ابني/ ابنتي وتقييم حاجاته.	2	2.78	1.261
3	إن تنوع الاختبارات أعطى صورة حقيقية لحالة طفلي.	3	2.69	1.173
البعد 2. البيئة التّعليمية				
4	تتنوع الوسائل التّعليمة في غرفة المصادر بشكل يمكن ابني/ابنتي من التّعلم.	4	2.95	1.266
5	يستخدم معلّم غرفة المصادر الحاسوب في التّعليم.	7	2.85	1.160

الرقم	المجال/الفقرة	الرتبة	م	ع
6	إنارة الغرفة ملائمة.	3	3.03	1.359
7	سعة الغرفة ملائمة للطلبة المستفيدين منها.	1	3.47	1.199
8	تتوفر شروط الأمن والسلامة في غرفة المصادر.	2	3.27	1.274
9	أثاث غرفة المصادر مناسب لتعليم ابني/ابنتي.	4	2.97	1.208
10	غرفة المصادر ذات تهوية جيدة	6	2.92	1.275
البعد 3. الخطة التربوية الفردية				
11	يتم تحديد الأهداف التّعليمية الملائمة لابني/ ابنتي.	4	2.55	1.245
12	ترتبط الخطة التربوية الفردية لابني/ابنتي بالمنهاج المدرسي.	2	3.25	1.061
13	لدي إلمام بمستوى أداء ابني/ابنتي الحالي.	1	3.46	1.032
14	يقوم معلّم غرفة المصادر بتوجيهي حول كيف أتابع الأهداف المقررة داخل الخطة داخل المنزل.	5	2.54	1.338
15	يوفر معلّم غرفة المصادر فرصا لتفريد التّدريس والتّعليم الفردي لابني/ابنتي.	3	2.67	1.208
16	يجد معلّم صعوبات التّعلم صعوبة في تصميم مهمات وأنشطة تعليمية تراعي قدرات ابني/ ابنتي وحاجاته.	6	2.52	1.129
17	تعتمد المدرسة نفس المواد والكتب والأنشطة المستخدمة مع الطلبة العاديّين.	7	2.32	1.106
البعد 4. كفاية فريق الدّمج				
18	أرى أنّ تعليم ابني/ابنتي من قبل معلّم غرفة المصادر زاد من دافعيته للتعلم.	1	2.87	1.397
19	أشعر بالرضا عن معلّم غرفة المصادر.	2	2.73	1.319
20	أشعر أنني أكثر رضا عن التقدم الذي يحرزه ابني/ابنتي في الدّمج.	3	2.72	1.326
21	معلّم غرفة المصادر متجدد في معلوماته.	4	2.66	1.292
22	يعمل معلّم الصّف العاديّ على تكييف البرامج المقدمة في الصّف لتلائم قدرات ابني/ابنتي.	7	2.23	1.037
23	يفتقر معلّم الصّف العاديّ للمهارات للازمة لدمج الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.	6	2.26	1.025
24	يجد معلّم الصّف العاديّ صعوبة في تقديم الامتحانات لابني/ ابنتي.	8	2.22	.947
25	يحرص معلّم الصّف العاديّ على استغلال جميع الفرص لإشراك ابني في الأنشطة الصّفية.	5	2.33	1.088
البعد 5. مشاركة الأسر				
26	لا يوجد تعاون وتنسيق بين معلّم الصّف العاديّ ومعلّم غرفة المصادر.	5	2.42	1.104
27	شاركت في إحالة طفلي لغرفة المصادر.	2	2.94	1.346
28	ساهمت بعملية تقييم ابني/ابنتي.	3	2.59	1.248
29	ساهمت في إعداد الخطة التربوية لطفلي.	4	2.46	1.180
30	معلّم غرفة المصادر لبق في تعامله مع الأسر.	1	3.49	1.192
31	يقوم معلّم غرفة المصادر بعقد لقاءات دورية مع الأسر.	3	2.59	1.315
32	أشعر بالرضا عن الخدمات الإرشادية المقدمة لأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم.	3	2.59	1.222
33	يعقد معلّم غرفة المصادر ورشات تدريبية لأولياء الأمور.	6	2.40	1.198
البعد 6. الاجتماعي السلوكي				
34	يقوم معلّم غرفة المصادر بتوفير أنشطة ترفيهية/ المجال الاجتماعي.	10	2.77	1.223
35	يجد ابني/ ابنتي صعوبة في بناء علاقات صداقة مع أقرانه في الصّف العاديّ.	6	3.41	1.266
36	يساهم الدّمج في تطوير ابني/ابنتي مهارات اجتماعية.	7	3.33	1.303
37	يسهم الدّمج في تهيئة ابني/ابنتي للعالم الواقعي.	4	3.97	.895
38	أوصي بدمج الطلبة ذوي الصعوبات في المدارس العاديّة.	3	4.01	1.023
39	يسهم الدّمج في جعل ابني/ابنتي يشعر بشكل أفضل اتجاه انفسهم.	1	4.07	.893
40	يتعلم الأطفال العاديّون في الدّمج أكثر حول التنوع والاختلاف.	2	4.05	.927
41	يؤثر الدّمج سلبا على النمو الانفعالي للطفل ذي الصعوبة.	5	3.65	1.260
42	أشعر بأن معلّم غرفة المصادر مدرك لمشكلات طفلي السلوكية.	8	2.99	1.384
43	إن خدمات المعالجة السلوكية المقدمة في غرفة المصادر انعكست على إنجاز ودافعية طفلي.	9	2.91	1.287

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

وأشارت نتائج المقابلات إلى أن حوالي نصف المشاركين (8 من أصل 15) راضون عن مستوى الخدمات، وقد أوضح هذا الأمر أحد أولياء الأمور: "*تقدم مدرسة ابني الخدمات التي يحتاجها من حيث تقييم قدراته وتوفير البرامج التي يحتاجها*". وكذلك أشار أكثر من نصف المشاركين بالمقابلات إلى رضاه عن الخدمات الاجتماعيّة والسّلوكيّة المقدّمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم من حيث الاهتمام بدعم ثقة الطفل بنفسه، وحثّه على الاختلاط مع الأطفال الآخرين. في المقابل، أبدى بعض أولياء الأمور تحفّظهم وقلقهم من بعض الجوانب المرتبطة بنظرة الطلبة الآخرين للطالب ذي صعوبات التّعلم، ومفهوم الذات عند هذا الطالب. وقالت إحدى المشاركات: "*نظرة الطلبة في الصفّ للطالب الذي يعاني من صعوبات التّعلم سلبية.....إضافة إلى السلبية في نظرة الطفل لنفسه من حيث شعوره إنه يعاني من صعوبات التّعلم....يجب على المدرسة الاهتمام بهاتين القضيتين بشكل أكبر*". إضافة إلى انخفاض مدى رضا بعض أولياء الأمور المشاركين في المقابلات عن شمولية البرامج والخدمات؛ إذ يرون أنها مقصّرة في توفير برامج تساعد في تطوير المهارات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

من ناحية أخرى أشار حوالي نصف المشاركين في المقابلات (من أصل 15) إلى أنّ معظم البيئة التّعليمية المادية المتاحة في غرف الصادر جذابة وغنية بالمواد التّعليمية، ونظيفة ومريحة، إضافة إلى اهتمام معلّم غرفة المصادر بتقديم الدّعم النّفسيّ، وتسهيل عملية دمج الأطفال ذوي صعوبات التّعلم اجتماعيا وتفاعلهم مع أقرانهم العاديّين في المدرسة، وهذا يؤكد النتائج التي أشارت إليها استبانة الدراسة. وقد أوضح أحد المشاركين: "*فعليا غرفة المصادر مليئة بالمحفزات، وجذابة، ودافئة في الشتاء، وغرفة المصادر مرتبة بطريقة تحفز الأطفال على العمل الجماعي.....وأعتقد أنّ هذه الأمور مهمة جداً لتعلم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم*".

وكذلك أظهر 8 أولياء أمور (من أصل 15) رضا عن البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم من قبل معلّم غرفة المصادر. وقد أوضحت ولية أمر أحد الأطفال هذا الأمر بقولها: "*أنا راضية عن حسن الخدمات المقدمة لطفلي.....إضافة إلى التشجيع الذي يحظى به من معلّميه وتحفيزه على التّعلم*". في المقابل، أشار أربعةٌ من أولياء الأمور إلى وجود تحديات ترتبط بالبرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم، حيث يتم الاعتماد على المنهاج المدرسي العاديّ بدرجة كبيرة دون إجراء التكيفات المناسبة، وهذا ما أشارت إليه نتائج الاستبانة. حيث أوضح أحد أولياء الأمور: " *أنه لا يوجد كتب يستعان بها في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.....إذ يتم الاعتماد على المنهاج المطبق بالصف العاديّ مع أقرانه بدون إجراء أي نوع من التعديلات*". في المقابل، أكّد ثلاثةٌ من المشاركين عدم رضاهم عن أسلوب تدريس أطفالهم ذوي صعوبات التّعلم القراءة والكتابة والحساب، كما أوضح عدد من المشاركين:

"*يجهل بعض المعلّمين الأساليب الخاصة التي تستخدم مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في التّدريس.....فعلى سبيل المثال تواجه المعلّمة الكثير من الصعوبة في تعليم طفلتي مادة اللغة الإنجليزية*".

"*أسلوب التّعليم يجب أن يكون أسهل، والتّعليم بأسلوب التحفيز.....إضافة إلى التنويع في الأنشطة المقدمة للطفل*".

"*لا يتم مراعاة التّدريس الفردي للتّغلب على الصعوبات التي يعاني منها طفلي*".

وأضاف آخر:

"*أنا غير راضٍ عن طريقة تدريس ابني للحروف الأبجدية... ابني يجد صعوبة في فهمها....إن الحروف لم تعد تحفظ للطفل كما في السابق بالترتيب، إنما تعطى بشكل عشوائي، وهنا يجد الطفل صعوبة في حفظها*".

"*لا تتوافر في غرفة المصادر الأدوات التّعليمية الأكثر فاعلية والملائمة لقدرات هؤلاء الأطفال.... التي تساعد في تسهيل عملية تعليمهم*".

مما سبق نجد أنّ بعض أولياء الأمور لديهم مدى رضا منخفض عن أساليب التّدريس المتبعة، وافتقارها إلى التنوّع، إضافة إلى استخدام أساليب تقليديّة لا تراعي حاجات هؤلاء الأطفال الفرديّة، وكذلك افتقار بعض البرامج للأدوات التّعليمية المناسبة.

وبالرّغم من أنّ معظم المشاركين في المقابلات اتفقوا على أهميةّ التشخيص في المراحل المبكرة، إلاّ أنّ عددا من أولياء الأمور (4 من 15) أشاروا إلى عدم رضاهم عن عملية الكشف والتّشخيص من حيث التأخر في اكتشاف الطفل ذي صعوبات التّعلم، ومرور أكثر من صف دون مساعدته. وقد يُعدّ هذا أحد أسباب عدم إحراز الطفل للتقدم المأمول، إذ أوضح عدد من أولياء الأمور (5 من 15) عدم رضاهم عن التقدم الذي يحرزه ابنهم في مجال القراءة والكتابة.

وأشارت نتائج المقابلات أيضا إلى أنّ 8 مشاركين أظهروا رضا عن كفاية فريق الدّمج وخاصة معلّم غرفة المصادر، من حيث الجهد الكبير الذي يبذله لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. وقد أوضح أحد المشاركين هذا الأمر بقوله: "*بجهود معلّمة المصادر، والحمد لله لاحظت الفرق في ابني، وأنا شاكر لها جهودها؛ لأنها ساعدت ابني كثيرا وهي معلّمة متعاونة جدا*". في المقابل، أشار سبعة مشاركين إلى عدم رضاهم عن متابعة المعلّم لطفلهم، وخاصة متابعة معلّم الصّف العاديّ. إضافة إلى عدم تعاون معلّم الصّف مع معلّم المصادر كما أشار أكثر من نصف المشاركين بالمقابلات (9 من أصل 15). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الاستبانة.

ومن الجدير بالذكر إنّ حوالي نصف المشاركين بالمقابلات (7 من 15) أكّدوا عدم مشاركتهم في تقديم الخدمات لأطفالهم.

وقد أشاروا إلى عدة أسباب لعدم مشاركتهم ترتبط بالمدرسة، كعدم قناعة المعلّمين بقدرات الأهل، وخوف المعلّم من اختلاف أسلوب التّدريس. حيث أشار أحد أولياء الأمور لهذا الأمر بقوله: "*يواجه الأهل بالإهمال والإنكار حيث لا يعترف بقدرتنا على العطاء والمساعدة في تقديم الخدمات لأطفالهم*". إضافة إلى أسباب تتعلق بأولياء الأمور، كما أشار أحد المشاركين: " *فعليا، أنا غير راضٍ عن نفسي فأنا مقصر ولا أشارك في تدريس طفلي.... فهو يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين...لا أستطيع توفيره؛ أنا أعمل ولدي أربعة أطفال آخرين يحتاجون لمتابعة*".

وعند سؤال أولياء الأمور عن كيفية التّغلب على الصّعوبات والتحديات التي تواجه الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم وتحسينها، وبالتّالي زيادة مستوى الرضا عن هذه الخدمات. ذكروا عدداً من الاقتراحات وقد تمّ تحديدها من خلال تحليل محتوى استجابات المشاركين. ويوضح الجدول (4) الحلول المقترحة وفقا لتكراراتها كما ذكرت من قبل المشاركين.

جدول (4): تحليل استجابات المشاركين بالمقابلة لتحديد حلول لتحسين الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم وزيادة مدى رضا أولياء الأمور

الحلول	التكرار
المتابعة والمراجعة اليومية/ البحث عن مواهب الأطفال ذوي صعوبات التّعلم ورعايتها	10
تكييف المناهج المدرسة / تنويع أساليب التّدريس/ مشاركة الأهل/ تعاون معلّم الصّف مع معلّم غرفة المصادر	8
مراعاة التّدريس الفردي/ إثراء الصّف بالوسائل التّعليمية/ عقد ورش عمل لأولياء الأمور/ تدعيم ثقة الأطفال ذوي صعوبات التّعلم بأنفسهم	7
تهيئة طلبة الصّف العاديّ / تنويع الأنشطة التّعليمية/ تشجيع الطفل واستخدام جوائز لحث التّعليم/ الكشف المبكر	6
التركيز على الأنشطة الترفيهية	5
زيادة فترة التدريب لأكثر من حصة يوميا للمادة الواحدة	4
تأليف كتب مدرسية خاصة بالأطفال ذوي صعوبات التّعلم	3

يتضح مما سبق أنّ أكثر الخدمات التي تحتاج إلى تحسين من وجهات نظر أولياء الأمور لزيادة مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم، يرتبط بضرورة المتابعة والمراجعة اليومية للمواد الدراسية حتى يتقنها الطفل. إضافة إلى أهميةّ التركيز على مواطن القوة والمواهب لدى هؤلاء الأطفال لا بدّ من البحث عنها وتطويرها، وقد أوضح أحد أولياء الأمور هذا الأمر بقوله: *"يجب محاولة اكتشاف أي قدرات أو مهارات لديهم (الأطفال ذوي صعوبات التّعلم) حتى يكون هذا الشيء دافعاً ومحبباً لديهم للتّغلب على هذه الصعوبات....."*.

ويلاحظ أيضا من الجدول أعلاه أنّ أولياء الأمور أعطوا أهميةّ كبيرة لتكييف المناهج، وتنويع استراتيجيات التّدريس بشكل يراعي الفروق الفردية، إضافة إلى أهميةّ التعاون بين القائمين على العملية التّعليمية. كما ركز نصف المشاركين تقريبا (6 من 15) كذلك على ضرورة عقد ورش لأولياء الأمور. وقد أوضح هذا الأمر أحد المشاركين بقوله: "*نحتاج إلى ورش عمل لشرح الأساليب التي تستخدم في تدريب أبنائنا مما يسهل علينا تدريس أبنائنا ذوي صعوبات التّعلم، والتعاون بشكل أكبر مع المدرسة.*

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مدى مساهمة متغيرات تتعلق بالطالب (جنس الطالب، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، ومتغيرات تتعلق بولي الأمر (المستوى التّعليمي للوالدين، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل)، ومتغيرات تتعلق بالمدرسة (نوع المدرسة) في تفسير تباين رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أنموذج الانحدار الخطي المتعدد؛ وذلك لإيجاد العلاقة بين رضا أولياء الأمور عن واقع الخدامات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج والعوامل المؤثرة فيه، وهي متغيرات الدراسة المستقلة المتنبئة، حيث تم استخدام طريقة الانحدار Enter وذلك بإدخال جميع المتغيرات المستقلة المتنبئة في معادلة الانحدار الخطي المتعدد. ويوضح الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

جدول (5): اثر المتغيرات المتنبئة في مدى رضا أولياء الأمور

النموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التباين (R^2)	معامل التباين المعدل (Adj R^2)	الخطأ المعياري التقديري
المتغيرات المستقلة	.675a	.456	.416	.36622

يتضح من الجدول (5) "ملخص نموذج الانحدار الخطي المتعدد" بأن قيم معامل الارتباط الثلاثة، وهي معامل الارتباط المتعدد (R) قد بلغ (0.675)، بينما بلغ معامل التباين R^2 (0.456)، في حين كان معامل التباين المصحح -R^2 (0.416)؛ مما يعني أنّ المتغيرات المستقلة التفسيرية استطاعت تفسير (0.416) من التغيرات الحاصلة في (رضا أولياء الأمور) المطلوبة، والباقي (0.58) يعزى إلى عوامل أخرى.

وللتعرف إلى القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق إحصائية (ف)، تم حساب تحليل التباين، كما هو موضح في الجدول (6) الذي يبين أنّ جميع المتنبئات (المتغيرات المستقلة) ساهمت بقيم دالة إحصائيا (ف= 11.617، α >0.05) في تحليل مدى رضا أولياء الأمور، مما يؤكد القوة التفسيرية الدالة إحصائيا لنموذج الانحدار الخطي المتعدد من الناحية الإحصائية.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الاحادي لقدرة المتغيرات (جنس الطالب، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر، والمستوى التعليمي لولي الأمر، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل، ونوع المدرسة) مجتمعة على التنبؤ بمدى رضا أولياء الأمور.

النموذج	مجموع التباين	الانحراف المعياري	متوسط التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	12.465	8	1.558	11.617	*.000
المتبقي	14.887	111	.134		
المجموع	27.352	119			

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05)

ولتوضيح القوة الكلية للعلاقة بين رضا أولياء الأمور والمتغيرات المستقلة المتنبئة، تم استخدام طريقة (Entry) لمعرفة أثر العلاقة المتفردة لكل متغير من المتغيرات المستقلة المتنبئة في مدى رضا أولياء الأمور، حيث لم تدرج المتغيرات التي لم يكن لها إسهام ذو دلالة إحصائية في زيادة تنبؤية النموذج. ويبين الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

جدول (7): قيم معاملات الانحدار وقيمة "ت"، ومستوى دلالاتها في مدى رضا أولياء الأمور

المتغيرات المستقلة المتنبئة	قيمة معاملات الانحدار بيتا (B)	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قيمة الحد الثابت غير المعياري	2.176	.283	7.698	*.000
جنس ولي الأمر	.205	.066	3.115	*.002
جنس الطالب	.079	.068	1.173	.243
المستوى الصفي	-.035	.026	-1.371	.173
المستوى التعليمي لولي الأمر	-.130	.021	6.177	*.000
عدد أفراد الأسرة	-.146	.053	-2.757	*.007
عدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر	.017	.054	.315	.753
دخل الأسرة	-.122	.042	-2.921	*.004
نوع المدرسة	.197	.079	2.487	*.014

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدلالة سلم الإجابة لتقدير أفراد عينة الدراسة لمدى رضا أولياء الأمور تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	م	ع
عدد أفراد الأسرة	1-5 أفراد	3.01	0.59
	6- 10 أفراد	2.75	0.54
	أكثر من 10 أفراد	2.77	0.55
مستوى الدخل الشهري	أقل من 300 دينار	3.4	0.57
	301-500 دينار	2.75	0.53
	501-1000 دينار	2.54	0.32
	أكثر من 1000دينار	2.56	0.22

المتغير	المستويات	م	ع
المستوى التّعليمي لولي الأمر	أقل من مرحلة ثانوية	3.6	0.23
	شهادة الثانوية	3.56	0.58
	دبلوم متوسط	2.88	0.62
	بكالوروس	2.85	0.35
	دبلوم عال	2.49	0.22
	ماجستير	2.51	0.13
	دكتوراه	2.6	0.28
طبيعة العلاقة بالطفل	أب	2.7	0.51
	أم	2.97	0.61
جنس الطفل	ذكر	2.8	0.62
	أنثى	2.9	0.56
مستوى الصّف	الصّف الأول	2.48	0.30
	الصّف الثاني	3.27	0.70
	الصّف الثالث	2.96	0.59
	الصّف الرابع	2.74	0.38
	الصّف الخامس	2.57	0.31
	الصّف السادس	2.63	0.42
	الصّف السابع	2.65	0.51
سنوات الالتحاق بغرفة المصادر	أقل من سنة	3	0.67
	(1-2) سنة	2.8	0.59
	أكثر من سنتين	2.64	0.28
نوع المدرسة	خاصة	2.53	0.28
	حكومية	2.95	0.60

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يبين الجدول (7) أنّ متغيرات جنس ولي الأمر، ونوع المدرسة، والمستوى التعليمي لولي الأمر، وعدد أفراد الاسرة ومستوى الدخل متنبئات دالة إحصائيا حسب اختبار (ت) (عند مستوى دلالة $P\leq0.05$) لتباين رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التعلم ضمن برامج الدمج. كما أنّ قيمة معامل المتغير المعياري (بيتا) تظهر أنّ مقدار التغير في هذه المتغيرات يرافقه تغير بمقدار (0.205)، (0.197)، (-0.130) (-0.146)، (-0.122) درجة رضا أولياء أمور مرتبة على التوالي، حيث إنّ إشارة قيمة (بيتا) سالبة تدل على تناسب عكسي بين المتغير ومدى الرضا. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية (8) يتبين أنّ مدى رضا الأمهات أعلى من مدى رضا الآباء، وأنّ مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات الدّمج في المدارس الحكومية أعلى من مدى الرضا عن خدمات الدّمج في المدارس الخاصة، وأنه كلما زاد المستوى التّعليمي وزاد عدد أفراد الاسرة، وزاد مستوى الدخل، قل مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر.

إلاّ أنّ جنس الطالب، ومستوى الصّف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة المصادر لم تكن متنبئات دالة إحصائيا في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t، حيث إنّ مقدار التغيير في درجة رضا أولياء الأمور يرافقه تغير بمقدار (0.079)، (-.035)، (0.017) على التوالي.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات التي تقدم لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر ضمن نظام الدّمج في المدارس العاديّة، إضافة إلى التعرف إلى أثر عدد من المتغيرات على مدى رضا أولياء الأمور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في مدارس الدّمج في الأردن؟

دلت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال أنّ درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات كانت متوسطة على الدرجة الكلية، وعلى باقي المجالات. وقد يعود ذلك إلى أنّ برامج الدّمج حديثة نوعا ما في الأردن مقارنة بالدول المتقدمة، وبالتالي تحتاج هذه البرامج إلى مراجعة وتطوير بناء على دراسة واقع هذه الخدمات وتقييمها،

إضافة إلى أنّ الأسر قد لا يوجد لديها إلمام بدرجة عالية حول الخدمات التي توفر للأطفال ذوي صعوبات التّعلم ضمن هذه البرامج، حيث إنّ مشاركة الأسر محدودة نوعا ما ضمن هذه البرامج، وخاصة أنّ مجال الرضا عن المشاركة في الخدمات كان من المجالات الأقل رضا عنها ضمن الدراسة الحالية. كذلك أظهرت دراسة خصاونة (2012)، وبعيرات وزريقات (2012) أنّ مشاركة الأسر في غرف المصادر كانت بدرجة متوسطة، وأنّ مشاركة الأسر في تقييم برامج الدّمج محدودة نوعا ما.

وعموما، تتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات (خصاونة، 2013؛ العايد، 2012؛ Leyser & Kirk, 2007; Gerbar,1999) التي أشارت إلى توافر الخدمات التربوية في غرفة المصادر بدرجة متوسطة. في المقابل، أشار عدد من الدراسات مدى رضا مرتفع لأولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن تقدم أطفالهم أكاديميا ضمن خدمات الدّمج (Gasteiger-Klicpera, et al., 2012). واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ستويبر وآخرين (Stoiber et al., 1998) حيث كان رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم منخفضاً عن هذه الخدمات.

وتشير النتائج إلى أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات الاجتماعية السلوكية، وبمتوسط حسابي مقداره (3.52). حيث اعتبر أولياء الأمور أنّ الدّمج يسهم بدرجة كبيرة في تطوير شعور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم تجاه أنفسهم، وتطوير مفهوم الذات لديهم، حيث حصلت هذه الفقرة على أعلى متوسط حسابي على الفقرات؛ إذ بلغ (4.07) مما يدل على مدى رضا عال على قدرة الدّمج على تطوير اتجاهات الأطفال ذوي صعوبات التّعلم نحو أنفسهم. ويدعم هذه النتائج عدد من الدراسات مثل دراسة ليزر وكيرك (Leyser & Kirk, 2007) التي اعتبرت النتاجات الاجتماعية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التّعلم من أكثر الفوائد التي تعود على هؤلاء الأطفال جراء الدّمج. وتعد هذه النتيجة منطقية، حيث إنّ معظم معلّمي غرفة المصادر يتلقون مساقات متخصصة في مجال كيفية تطوير النواحي الاجتماعية والانفعالية للأطفال ذوي الإعاقات، وفي كيفية تعديل السلوك وإرشاد هؤلاء الأطفال. أضف إلى ذلك أنّ العديد من الدراسات أشارت إلى آثار الدّمج الإيجابية على تطوير المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقات عموما (دبابنة، 2008)

وقد احتل مجال خدمات البيئة الصّفية التّعليمية لغرفة المصادر المرتبة الثانية في مدى الرضا، بمتوسط حسابي مقداره (3.06). وتعد هذه النتيجة مشابهة لنتائج دراسة العايد (2013) الذي احتل هذا المجال المرتبة الثانية من مدى رضا أولياء الأمور، وأكّدت أنّ البيئة المادية تؤثر في نمو وتطور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن له علاقة بمقارنة أولياء الأمور بين بيئة غرفة الصّف العاديّة وغرفة المصادر من حيث نسبة الطلبة المخدومين، وسعة الغرفة وإنارتها، وشروط السلامة، ومناسبة الأثاث والتهوية الجيدة. كما أنّ رغبة الطفل ذي صعوبات التّعلم بالتخلص من الجو الروتيني في غرفة الصّف العاديّة، وشعوره بالاهتمام المضاعف من قبل معلّم غرفة المصادر، وتعليمه بشكل يتلاءم مع قدراته الفردية، مما جعل ذلك ينعكس على افكار أولياء الأمور في الاستجابة لفقرات هذا المجال. ويمكن عزو هذه النتائج أيضا إلى أنّ وزارة التربية والتّعليم تبني غرف المصادر بناء على معايير (وزارة التربية والتّعليم، 2015). ونتائج هذه الدراسة يؤكده قول أحد أولياء الأمور المشاركين في المقابلات، بقوله: " *أعتقد أنّ غرفة المصادر مريحة نوعا ما، فعلم غرفة المصادر يشجع ابني دائما على الإنجاز وبناء علاقات مع أقرانه*".

واحتل بعد خدمات الإحالة والتشخيص المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (2.78)، يليه مجال إعداد الخطة التربوية الفردية بمتوسط حسابي (2.76)، ضمن درجة رضا أولياء الأمور متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الأفراد الذين يقدمون الخدمات للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر هم من المعلّمين المؤهلين والمتخصصين، وكذلك خضعوا للتدريب للتعامل مع هؤلاء الأطفال، والتعرف إليهم، وتحديد مستوى أدائهم الحالي، وكذلك إعداد الخطة التربوية الفردية لهم، وتوظيف استراتيجيات تدريس تتناسب مع قدراتهم. وقد أكّدت هذا التفسير نتائج بعض كفايات فريق الدّمج، حيث احتلت الفقرات المرتبطة بأهلية معلّم غرفة المصادر على أعلى المتوسطات ضمن ذلك المجال مقارنة بالفقرات المتعلقة بأهلية معلّم الصّف العاديّ في التعامل مع هؤلاء الأطفال، وتكييف المنهاج والاختبارات بما يتلاءم مع قدرات هؤلاء الأطفال- بالرّغم من حصول هذا المجال على أقل مدى رضا من قبل أولياء الأمور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (2.47)، ولكن ضمن درجة المتوسط- مما يدل على أنّ معلّمي غرفة المصادر يتلقون التدريب والتأهيل المناسب للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وفي تقييم قدراتهم، وإعداد البرامج التربوية الفردية لهم. وهذا ما أكّدته دراسة العايد (2013)، وبعيرات والزريقات (2012) اللتان أظهرتا أنّ معلّم غرفة المصادر يتمتع بكفايات مناسبة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. وكذلك أكّد على هذه النتيجة قول أحد المشاركين في المقابلات: *"أنا سعيد جدا عندما أرى أنّ ابنتي أصبحت تستطيع قراءة والكتابة... ويعود الفضل بذلك للمدرسة والجهود التي تبذل في غرفة المصادر"*.

في المقابل، أشارت بعض الدراسات إلى إبداء أولياء الأمور قلقهم من عدم كفاية التدريب الذي يتلقاه معلّم الصّف العاديّ لتكييف المنهاج والبيئة الصّفية وأساليب التّدريس (Hanline & Halvorsen, 1989; Graham et al., 2014). وهذه النتائج تنسجم مع نتائج الدراسة الحالية الخاصة ببعد كفاية فريق الدّمج. وعموما، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت درجة الرضا متوسط عن واقع خدمات التشخيص وإعداد الخطة التربوية الفردية (الخصاونة، 2013؛ Gerbar, 1999; Langer & Lehr, 2000)

ويأتي مجال مشاركة الأسر والعلاقة بين فريق الدّمج وأولياء الأمور في المرتبة قبل الأخيرة من حيث مستوى الرضا بمتوسط حسابي مقداره (2.69). ويعد مستوى الرضا عن مشاركة الأسر مشابهاً لنتائج دراسة سبان وآخرين (Spann et al., 2003) التي أظهرت أنّ معظم أولياء الأمور لديهم رضا بدرجة منخفضة عن العلاقة مع المعلّمين وعن مستوى مشاركتهم في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم. وقد يعود ذلك إلى أن العاملين في المدرسة يقدرون بدرجة غير كافية أهميةَ مشاركة الأسر، وينظرون اليها بأنها غير منتجة، مما قد ينعكس على دافعية العاملين نحو إشراك الأسر، وبالتالي رضا هؤلاء الأسر عن العلاقة والمشاركة في تقديم الخدمات لأطفالهم. وأكّد هذه النتيجة أحد أولياء الأمور المشاركين بالمقابلات، بقوله: *"يطلب مني المعلّم دائما أن لا أدرس ابني بحجة أنهم يستخدمون أساليب تدريس معينة... وإني بطريقتي أخربش الطفل... ولا يعد يفهم على المعلّم"*.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى مساهمة متغيرات تتعلق بالطالب (جنس الطالب، المستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، ومتغيرات تتعلق بولي الأمر (المستوى التّعليمي للوالدين، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل)، ومتغيرات تتعلق بالمدرسة (نوع المدرسة) في تفسير تباين رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم؟

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن معاملات الانحدار لمتغيرات جنس ولي الأمر، والمستوى التّعليمي لولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ونوع المدرسة كانت متنبئاً دالاً إحصائيا، وتفسر ما مقداره (0.42) من تباين درجات رضا أولياء الأمور، مما يسمح لها بدخول المعادلات الانحدارية للتنبؤ بمدى رضا أولياء الأمور. ففيما يتعلق بجنس ولي الأمر فقد كان مدى رضا الأمهات أكبر من متوسط رضا الآباء. وقد يعود ذلك أنّ الأمهات على اطلاع بشكل أكبر على واقع برامج طفلها ذي صعوبات التّعلم، ومتابعة لتحصيل أبنائهن في المدرسة؛ وذلك بسبب الدور النمطي المتوقع من الأمهات في متابعة تحصيل أطفالهن مقارنة بالآباء، وهذا يعطيهن فرصاً أكبر للاطلاع على الطرق والاستراتيجيات التي تستخدم مع أطفالهن ذوي صعوبات التّعلم، لذلك تبرز الأهميةَ أكبر عند الأمهات في مستوى الرضا، وهذا مؤشر على مستوى الخدمات التي تقدم للطفل، وهذا ما أشارت له بعض الدراسات ومنها دراسة بعيرات والزريقات (2012)، ودراسة خصاونة (2013).

كما تبين أنّ المستوى التّعليمي لولي الأمر متنبئ دال إحصائيا أيضا، حيث تظهر قيمة (بيتا) أنّ مقدار التغير في المستوى التّعليمي لولي الأمر يرافقه تغير بمقدار (-0.130) درجة رضا أولياء أمور بتناسب عكسي، أي كلما زاد المستوى التّعليمي قل مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر. وقد يعود ذلك إلى أنّ حملة الشهادات الجامعية غالبا ما يشاركون في اتخاذ القرارات التّعليمية المناسبة لأبنائهم (Westling, 1997). وغالبا ما يبحثون بهدف زيادة وعيهم بحالة طفلهم، الأمر الذي ينعكس على تقبلهم ورضاهم عن تلك الخدمات المقدمة. في حين ينحصر اهتمام الأسر ذات المستوى التّعليمي الأقل في وجود خدمات إضافية في المدارس تقدم لأبنائهم ذوي صعوبات التّعلم بغض النظر عن جودة هذه الخدمات، وهذ ما أكّدته دراسة العتيبي (2007)، ودراسة فريمان وآخرين (Freeman et al., 1999). ولكن لا تتفق مع نتائج دراسة العايد (2013) التي لم تظهر فروقاً تعزى لمستوى الوالدين التّعليمي، وكذلك دراسة ستويبر وآخرين (Stoiber et al., 1998) التي أشارت إلى أنه كلما زاد المستوى التّعليمي للوالدين قل مستوى الرضا.

وكذلك أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنّ متغير عدد أفراد الأسرة متنبئ دال إحصائيا أيضا، حيث تظهر قيمة (بيتا) أنّ التغير في عدد أفراد الأسرة يرافقه تغير مقداره (146.-) درجة رضا أولياء الأمور بتناسب عكسي، أي كلما زاد عدد أفراد الأسرة قل مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات الدّمج. وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة بعيرات والزريقات (2012). وربما تعود هذه النتيجة إلى أنّه كلما كان عدد أفراد الأسرة أقل يسمح هذا للأسرة المجال لمتابعة أطفالها بشكل أكبر مقارنة بالأسر المكونة من أكثر من 10 أفراد؛ وذلك لتعدد المسؤوليات الملقاة على عاتقهم.

أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الاقتصادي المستقل فقد كان متنبئاً دالاً إحصائيا لمستوى الرضا، حيث إنّ قيمة (بيتا) سالبة؛ مما يعني أنه كلما زاد مستوى الدخل قل مستوى الرضا لدى أولياء الأمور عن الخدمات المتوافرة في المدارس العاديّة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم. وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة واقعية؛ فالناحية الاقتصادية عادة ما تنعكس على النواحي الاجتماعية والتّعليمية والترفيهية، فمثلا الأسر التي يقل دخلها عن 300 دينار تلائم حاجاتهم وفقا لمستوى دخلها، وتعد أنّ ما يقدم لأطفالها من خدمات عبارة عن دعم إضافي يقدم لطفلهم، وفي المقابل فإنه كلما زاد مستوى الدخل زادت التوقعات من المدرسة، ونوعية الخدمات المقدمة، إضافة إلى ارتفاع المعايير التي يتم من خلالها الحكم على جودة الخدمات التربوية المقدمة لأطفالها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات (العايد، 2012؛ Garrick-Duhaney & Salend, 2000; Shuwa et al., 2006).

في المقابل، لم تظهر نتائج تحليل الانحدار أنّ متغير جنس الطالب، والصّف، وعدد سنوات الالتحاق بغرف المصادر لم تكن متنبئاً دالاً إحصائيا لمدى رضا أولياء الأمور. وهذه النتيجة تعد واقعية؛ وذلك لأنّ المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة متشابهة بغض النظر عن جنس الطالب، وبالمثل المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة متشابهة، فجميعهم ضمن مرحلة التّعليم الأساسية، وهذا مؤشر على أنّ الخدمات التي يتلقاها هؤلاء الطلبة متشابهة،

مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم تعود لصف الطفل، أو عدد سنوات التحاقه بغرفة المصادر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العايد (2012).

الاستنتاجات والتوصيات

اختبرت الدراسة الحالية مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر، حيث تم جمع البيانات من خلال أداة تم تطبيقها على عينة من أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. وبناء على نتائج الدراسة الحالية تم التوصل لمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات، وعلى النحو الآتي.

1) التركيز أكثر على تزويد هؤلاء الأطفال بخدمات ذات نوعية عالية ضمن برامج الدّمج، ويجب على الأهل أن يتابعوا بشكل أكبر أطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في المدارس. إضافة إلى الحاجة إلى اهتمام معلّم غرفة المصادر بشكل أكبر في العمل الفريقي، وإشراك معلّم الصّف العاديّ، والمرشد التربوي، وولي الأمر، وإدارة المدرسة والطفل قدر الإمكان، أثناء عملية التخطيط والبناء للخدمات التربوية الفردية، ومتابعة تنفيذها.

2) على الجهات المعنية والمشرفة على برامج الدّمج في وزارة التربية والتّعليم التركيز على تجهيز غرفة المصادر بكادر متخصص في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم يتكون من مشرف غرفة مصادر مختص في التربية الخاصة، وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ومعلّم مختص في القراءة والكتابة والحساب، إضافة إلى معلّم الصّف العاديّ الذي يعد الأساس في تعليم مثل هؤلاء الأطفال.

3) توفير برامج تدريبية لأولياء الأمور تؤهلهم للتعامل مع أطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في مختلف النواحي النمائية.

4) الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات في مجال تقييم خدمات الدّمج للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ومدى رضا أولياء أمورهم عن هذه الخدمات، باعتبارهم شركاء أساسيين في هذه البرامج. فهناك العديد من المجالات المرتبطة ببرامج الدّمج تحتاج إلى دراسة. وإن إحدى الخطوات المهمة التي قد تسهم في تحقيق التقدم في مجال الدراسة الحالية، تتمثل في إجراء دراسات مماثلة تهدف التعرف إلى أثر برامج الدّمج في نمو الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

5) الحاجة إلى إجراء دراسات تتبعية للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ومدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال في غرف المصادر. فمثل هذه الدراسات يمكن أن يستخدم لتحديد الخدمات الجيدة والخدمات التي تحتاج إلى تحسين ضمن برامج الدّمج. وبالتالي، يمكن للدراسات المستقبلية أن تتناول مجالات أو خدمات محددة ضمن برامج الدّمج بشكل أكثر عمقا (مثل الإحالة والتشخيص، وإعداد البرنامج التربوي الفردي، ومعيقات مشاركة الأسر وتمكينها، وفريق الدّمج، والخدمات الاجتماعية والسلوكية، وخطة تعديل السلوك بهدف تقييم هذه الخدمات وتحسينها). كذلك من المفيد إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات وعوامل أخرى يمكن أن يكون لها أثر في مدى رضا أولياء الأمور، مثل: نوع الإعاقة، وعمر ولي الأمر. وأخيرا، يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تقدم بيانات دالة لإجراء دراسات أخرى في هذا المجال.

المراجع العربية

بعيرات، محمد والزريقات، إبراهيم. (2012). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التّعلمية في المدارس العاديّة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(3)، 229-250.*

خصاونة، محمد. (2013). مستوى الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 31(1)، 51-76.*

العايد، واصف. (2012). مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. *مجلة العلوم الإدارية والإنسانية، جامعة المجمعة،1، 1-30*

العتيبي، بندر. (2007). الرضا الأسري عن مستوى الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مركز بحوث *كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1-33.*

وزارة التربية والتّعليم. (2015). *تجربة وزارة التربية والتّعليم في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Bartlett, R., & Dean, M. (1988). Parents' views on an integration scheme for children with severe learning difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 3(4): 40–43.

Bennett, T., DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, *64*, 115–131.

Bourke, R., & Mentis, M. (2011). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education,* 17 (8), 854-867.

Hamre-Nietupski, S., Nietupski,J., & Strathe,M.(1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: what do parents of students with moderated severe profound disabilities value? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(1), 53-58.

Hanline, M. F., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55, 487- 492.

Jenkinson, J. C. (1998). Parent choice of the education of students with disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 45, 189-202.

Johnsen, A., & Bele, I. (2012). Parents of students who struggle in school: are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15 (2), 89-107.

Lange, C. M., & Lehr, C. (2000). Charter Schools and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 21 (3), 141-151.

Leyser, Y., & Kirk, R. (2007). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51(3), 271-285.

O'Connor, U., R. McConkey, and B. Hartop.)2005). Parental views on the statutory assessment and educational planning for children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 251–69.

Parsons , S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.

Seery, M. E., Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, *21*(5), 268-319.

Shuwa, A., Fitzgerald, B., Clemente, C., & Grant, D. (2006). Children with Learning Disabilities and related needs placed out of borough - Parent's perspective. Psychiatric Bulletin, 30 (3), 100-102.

Siebes ,R.C., Wijnros , L. ,ketelaar ,M.,van Schie , P.E. M., Gorter,J ,W.& varmeer, A.(2006).Parent participation in pediatric rehabilitation treatment centers in the Netherlands: A parents' Viewpoint. *Child: Care, health and developmen*t, 33 (2) ,196-205.

Cara, M. (2013). Academic and Social Outcomes of Children with SEN in the General Education Classroom. *Journal of Educational and Social Research,* 3(7), 90-99.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research in methods in education*. London, England: Routledge.

Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education,* 2(3), 1-13

Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, *21*, 121–128.

ElZein, H.L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4,164–72.

Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81-98.

Freeman, S. F., Alkin, M. C., & Kasari, C. L. (1999). Satisfaction and desire for change in educational placement for children with Down syndrome: Perceptions of parents. *Remedial and Special Education*, 20, 143–151.

Gallagher, P. A., Floyd J. H., Stafford A. M., Taber T. A., Brozovic S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in education and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* 35, 135-147.

Garrick-Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.

Gasteiger-Klicpera , B., Klicpera , C., Gebhardt., M & Schwab, S. (2013) Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities, *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681.

Graham, B., Keys, C., McMahon., & Brubacher, M. (2014). Transportation Challenges for Urban Students With Disabilities: Parent Perspectives, *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42 (1), 45-57.

Grove, K. A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, *20*, 208–215.

Spann, J., Kohler, W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 18*(4), 228-237.

Stahmer , A., Carter, C., Baker, M., & Miwa, K. (2003). Parent perspectives on their toddlers' development: comparison of regular and inclusion childcare, *Early Child Development and Care*, 173 (5), 477-488.

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 107-124.