

إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع

أ. د. جمال محمد الخطيب

قسم الإرشاد والتربية الخاصة - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

الملخص

تناولت هذه الدراسة إدراكات المعلمين لمفاهيم مدرسة الجميع وعلاقتها بمتغيرات: فئة المعلم وجنسه وشهادته العلمية وخبرته التدريسية. ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أداة لقياس إدراكات المعلمين اشتملت على (٢٦) فقرة وتوزيعها على (٣٩٨) معلماً ومعلمة.

بيّنت النتائج أن إدراكات المعلمين مؤيدة لبعض المفاهيم التي تقوم عليها مدرسة الجميع وليس كلها. ولكن هذا التأيد لم يكن قوياً. وبيّنت النتائج أن متغيرات فئة المعلم وجنسه وشهادته العلمية كان لها أثر ذو دلالة إحصائية على إدراكاته. أما متغير الخبرة التدريسية فلم يكن له أثر ذو دلالة.

Teachers' Perceptions of the Inclusive School Concepts, in Jordan

Prof. Dr. Jamal M. Al-Khateeb

Dept. Counseling & Special Education, Jordanian University, H.K.Jordan

Abstract

The study explores the perceptions of 398 regular and special teachers of the inclusive school concepts. It also investigates the relationship between teachers' perceptions and teachers' sex, degree, experience, and type of school.

Results show that teachers support some but not all concepts of the inclusive school. Findings indicate no significant effect of teaching experience on these perceptions.

إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع

مقدمة

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تغيرات كبيرة في طرق تعامل المجتمعات الإنسانية مع الأشخاص المعوقين. فقد حلّ القبول محلّ الرفض وحلّ الدمج محلّ العزل في دول كثيرة. وكان عقد الستينات عقداً مختلفاً من حيث الدفاع عن حق الأشخاص المعوقين في الحياة الكريمة في مجتمعاتهم ومن حيث المطالبة بإعادة النظر في أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة. فقد انبثق في ذلك العقد توجه فلسفي جديد عرف باسم مبدأ التطبيع (Normalization Principle) يقضي بأن تكون البيئة التعليمية والاجتماعية للأشخاص المعوقين مماثلة إلى أقصى حد ممكن لبيئة الأشخاص غير المعوقين؛ (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1993). وانطوى مبدأ التطبيع على المستوى العملي على تنفيذ إجراءات متنوعة لتحسين نوعية حياة الأشخاص المعوقين وتفعيل البرامج والخدمات المقدمة لهم.

ومنذ بداية عقد السبعينات، حرصت بعض الدول على ترجمة فلسفة التطبيع إلى ممارسة تربوية. وتبعاً لذلك انبثقت حركة مناهضة الرعاية الإيوائية (Deinstitutionalization) التي اشتملت على تقليل أعداد الأشخاص المعوقين الذين تقدم لهم الخدمات في مؤسسات إقامة داخلية معزولة، وحركة الدمج (Mainstreaming) التي تضمنت تعليم هؤلاء الأشخاص مع الأشخاص العاديين في المدارس إلى أقصى ما تسمح به الظروف والإمكانات. ونتيجة لذلك، حظيت قضية الأوضاع التي يجب تعليم الأشخاص المعوقين فيها باهتمام كبير في العديد من دول العالم (Ainscow, 1991; Davis, 1989).

وفي عقدي الثمانينات والتسعينات، تعالت الأصوات المناادية بإعادة بناء كل من التربية العامة والتربية الخاصة. وعرف هذا التوجه بأسماء مختلفة منها

مبادرة التربية العامة (Regular Education Initiative) ومدارس الجميع أو المدارس التي لا تستثني أحداً (Inclusive Schools). وبإيجاز، فإن دعاة هذا التوجه يرون أن التربية الخاصة التقليدية مكلفة اقتصادياً، وتفتقر إلى الدافعية، وتسبب التنافس (Skratic, 1986). ويضيف هؤلاء أن العلاج الفعال لعلل التربية الخاصة هو إلغاء النظام التربوي الثنائي (التربية الخاصة/ التربية العادية) وتطوير نظام تربوي موحد يكون قادراً على تعليم جميع الطلبة بشكل أفضل (Gartner & Lipsky, 1987; Stainback & Stainback, 1984).

وهكذا، فإن مدرسة الجميع تلقي بظلال من الشك على العملية التربوية الخاصة برمتها، وتطالب بأن تتحمل المدرسة العادية المسؤولية الرئيسية في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Lipsky & Garnter, 1996; Wang, 1995).

ولا يغفل هؤلاء حقيقة أن النظم التربوية العامة في كثير من دول العالم خذلت وتخلد ملايين الطلبة وأنها بحاجة إلى إعادة بناء رئيسة لتتمكن من تلبية حاجات الطلاب المعوقين وغيرهم من ذوي الحاجات التعليمية الخاصة (Reynolds, Wang, & Walberg, 1987). ولهذا، يناادي دعاة فلسفة مدرسة الجميع بتطبيق ما يمكن تسميته بالدمج المتتابع (Progressive Mainstreaming) والذي يعني زيادة أعداد الطلاب ذوي الحاجات الخاصة الذين يتم تعليمهم في المدارس العادية بشكل مضطرد.

وقد كان من نتائج هذه الفلسفة أن انقسم العاملون والباحثون في ميدان التربية الخاصة إلى فريقين أحدهما مؤيد والآخر معارض. ففي العشرات من المقالات والكتب والمؤتمرات والندوات طرحت وجهات نظر متباينة وقدمت أفكاراً متناقضة.

ولم تتركز هذه الخلافات حول الحاجة إلى تطوير الخدمات التربوية للطلاب ذوي الحاجات الخاصة لكنها كانت حول سبل تحقيق هذا التطوير. ففي حين يعتقد أنصار مدرسة الجميع أن الدمج يتم بوتيرة بطيئة وعلى نطاق ضيق وأن نظام التربية الخاصة التقليدي فشل في تقديم تعليم مناسب لذوي الحاجات

الخاصة، يرى الفريق الآخر أن فلسفة مدرسة الجميع تقوم على مفاهيم خاطئة وأنها ستضرّ الطلاب الذين تدّعي أنها تريد مساعدتهم إذا ترجمت عملياً إلى ممارسة واسعة النطاق. ويضيف هذا الفريق أنه إذا كانت البحوث العلمية قد أخفقت في تقديم أدلة تدعم فاعلية نظام التربية الخاصة التقليدي فإن مدرسة الجميع لا تستند إلى أساس علمي متين.

وكما يشير بندر وفيل وسكوت (Bender, Vail, & Scott, 1995) فإن عدداً كبيراً من الباحثين عبّروا عن تخوفه من النتائج المحتملة للدمج المتزايد للطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية. وثمة سببان رئيسان لهذا التخوف هما: (أ) اتجاهات المعلمين السلبية نحو الدمج بوجه عام، (ب) عدم قيام المعلمين بإجراء تعديلات جوهرية على البرامج التدريسية المنفذة في الصفوف العادية. وثمة عوامل عديدة قد تحدّ من الدمج بالرغم من أن فلسفة تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية تحظى بالقبول من حيث المبدأ. فثمة من يرى أنه من المتعذر تعليم بعض الطالب ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية بسبب طبيعة حاجاتهم الشديدة (Hallahan, Keller, McKinney, Loyd, & Bryan, 1988). ويشير آخرون إلى أن النظام التربوي العام يعاني من مشكلات لا تقل عن تلك التي يعاني منها نظام التربية الخاصة (Baker & Zigmond, 1990; Gerber, 1988). إضافة إلى ذلك، فإن مصطلحي «مدرسة الجميع» و«مبادرة التربية العامة» مصطلحان يوحيان بأن معلمي المدارس العادية هم الذين كانوا وراء الدعوات لتعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي وذلك ليس صحيحاً. فالدعوات هذه انبثقت من العاملين في ميدان التربية الخاصة، أما العاملون في ميدان التربية العامة فهم شديداً التحفظ إن لم يكونوا رافضين لهذه الدعوات في كثير من الأحيان (Braaten et al., 1988). واستناداً إلى ذلك، يؤكد البعض على أنهم وإن كانوا يؤمنون بضرورة تطوير برامج تربوية أكثر فاعلية وإنسانية لذوي الحاجات الخاصة إلا أنهم لا يعتقدون أن مدرسة الجميع هي العلاج لأمراض التربية الخاصة. فمدرسة الجميع بالنسبة لهؤلاء من حيث الفلسفة جذابة وجميلة ولكنها لن تكون سوى وعوداً فارغة على أرض الواقع.

وليس هناك تعريف واحد متفق عليه لمدرسة الجميع. وعلى كل حال، فإن بعض الأدبيات التربوية أصبح يستخدم هذا المصطلح إشارة إلى تعليم جميع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية مع إمكانية إخراج هؤلاء الطلبة من هذه الصفوف لفترات معينة لتزويدهم بخدمات تعليمية خاصة (Daniels & Vaughn, 1999)، في حين يستخدم البعض الآخر من الأدبيات هذا المصطلح إشارة إلى دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة البسيطة والمتوسطة في الصفوف العادية وإلى نقل الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الشديدة من الأوضاع المدرسية الخاصة إلى أوضاع مدرسية عادية (Mcleskey & Henry, 1999).

وعلى كل حال، فقد وصف البعض الخصائص المميزة لمدرسة الجميع. فقد أشار ستينباك وستينباك (Stainback & Stainback, 1992) إلى أن مدرسة الجميع هي المدرسة التي يحصل فيها كل طالب على الدعم الذي يحتاج إليه من الأقران ومن الآخرين في المجتمع المدرسي، ويشعر بالانتماء إليها وبأنه مقبول فيها. أما جيانجركو، وكلوننجر، ودينيس، وإلمان (Giangreco, Cloninger, Dennis, & Edelman, 1999) فهم يرون أن المدرسة لا تكون مدرسة للجميع إلا إذا تمتعت بالخصائص الخمس التالية بشكل مستمر: (١) المجموعات غير المتجانسة ويعني ذلك تعليم جميع الطلبة في مجموعات تكون فيها نسبة الطلبة المعوقين إلى الطلبة غير المعوقين قريبة من النسبة الطبيعية في المجتمع بوجه عام، (٢) الإحساس بالانتماء إلى المجموعة فلا يشعر أي طالب بأنه ضيف أو زائر أو غريب، (٣) الأنشطة المشتركة والأهداف الفردية ويعني ذلك أن التعليم الصفي ذو مستويات متباينة وأهداف مختلفة وإن كانت الأنشطة جماعية، (٤) استخدام البيئات الطبيعية، (٥) توازن الخبرات التعليمية من حيث الاهتمام بالنمو الأكاديمي وبالنمو الشخصي/ الاجتماعي.

وبالرغم من الجدل الذي لا يزال دائراً حول فلسفة مدرسة الجميع وفعاليتها، فإن خدمات التربية الخاصة في عدد متزايد من دول العالم أصبحت تقدم في أوضاع غير معزولة. ويعني ذلك أن من الأهمية بمكان دراسة إدراكات المعلمين العاديين ومساعدتهم لأن التحديات التي تفرضها ممارسة مدرسة الجميع تهمهم كما تهم معلمي التربية الخاصة.

مشكلة البحث وأهدافه

إذا كان الأكاديميون قد اختلفوا وانقسموا إلى فريقين إزاء التربية الخاصة التقليدية ومدرسة الجميع وعبروا عن آرائهم تعبيراً كاملاً في المجلات والكتب والندوات والمؤتمرات، فإن المعلمين وبخاصة منهم الذين يعملون في المدارس العادية لم يحظوا بالاهتمام بهم وبآرائهم على الرغم من أن المسؤولية الرئيسة لنجاح أو فشل هذه الحركة التربوية تقع في أيديهم أولاً وأخيراً (Semmel, Abernathy, Butera, & Lesar, 1991). فليس من شك في أن اتجاهات المعلمين وإدراكتهم واستعدادهم سواء كانوا يعملون في النظام التربوي العام أو في النظام التربوي الخاص من أهم العوامل التي تتحدد في ضوءها احتمالات نجاح الدمج الكامل أو الجزئي أو إخفاقه (Forlin, Douglas, & Hattie, 1996). وبناء على ذلك، فإن الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو تقييم إدراكات المعلمين في الأردن فيما يتعلق بمفاهيم مدرسة الجميع. فمثل هذا التقييم يمكن أن يزودنا بمعلومات هامة حول الآفاق المستقبلية لتنفيذ برامج الإصلاح التربوي التي تقترحها مدرسة الجميع في بلدنا.

وعلى وجه التحديد، يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - كيف يدرك المعلمون في الأردن مفاهيم مدرسة الجميع؟
- ٢ - هل تختلف إدراكات المعلمين من مدرسة الجميع باختلاف الجنس؟
- ٣ - هل تختلف إدراكات المعلمين لمدرسة الجميع باختلاف الخبرة التدريسية؟
- ٤ - هل تختلف إدراكات معلمي التربية العادية لمدرسة الجميع عن إدراكات معلمي التربية الخاصة؟
- ٥ - هل تختلف إدراكات المعلمين لمدرسة الجميع باختلاف الشهادة العلمية؟

الدراسات السابقة

أجريت دراسات عديدة حول إدراكات المعلمين للمفاهيم الرئيسة التي تقوم عليها مدرسة الجميع، ولكن تلك الدراسات نفذت في دول أجنبية. فقد

أجرى سيمبل وزملاؤه (Semmel et al., 1991) دراسة شملت (٣٨١) معلماً ومعلمة من ولايتي كاليفورنيا وإلينيوي في أمريكا حاولوا من خلالها تقييم الإدراكات من مدرسة الجميع. وبيّنت النتائج أن المعلمين يفضلون نظام التربية الخاصة الحالي على نظام التربية العامة المستند إلى مفاهيم مدرسة الجميع. وفي دراسة مماثلة، قام فورلن وزملاؤه (Forlin et al., 1996) بتقصي آراء (٥١٧) مديراً ومعلماً في غرب استراليا حول مفاهيم مدرسة الجميع. وتبين أن المديرين والمعلمين لا يقبلون الدمج الكامل لجميع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. وأشارت دراسات أخرى في استراليا إلى أن المعلمين يدعمون دمج الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة فقط (Center & Ward, 1987).

وبيّنت عشرات الدراسات في دول مختلفة أن المعلمين والمديرين أصبحوا أكثر دفاعاً عن حق الطلاب المعوقين في تلقي تعليم أكثر فاعلية مما هو متوافر، إلا أنهم لا يعتقدون عموماً أن مثل هذا التعليم يجب أن يحدث في المدارس العادية (Harvey, 1992; Jenkinson & Gow, 1989).

وباختصار، تبين الأدبيات التربوية الخاصة أن الاتجاهات نحو الدمج تختلف تبعاً لعدة متغيرات من أهمها: (أ) فئة الإعاقة، (ب) شدة الإعاقة، (ج) الخبرة التدريسية، (د) المؤهل العلمي للمعلم، (هـ) فئة المعلم. فالاتجاهات تكون أكثر سلبية نحو الإعاقات السلوكية والعقلية ونحو الإعاقات الأكثر شدة (Forlin et al., 1996). إضافة إلى ذلك، فالتجاهات معلمي التربية الخاصة أكثر واقعية وإيجابية أيضاً من اتجاهات معلمي التربية العامة واتجاهات المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأوسع أفضل من اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة المحدودة (Stephens & Braun, 1980).

ووجد شلوس وميلر وسيدلاك ووايت (Schloss, Miller, Sedlak, & White, 1983) أن معلمي التربية الخاصة أكثر تحملاً من معلمي الصفوف العادية للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية. ويشير براتن ورفاقه (Braaten et al., 1988) إلى أن ادعاء أنصار حركة مبادرة التربية العادية وفلسفة مدرسة الجميع بأن دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية سيقود بالضرورة إلى تطور اتجاهات

إيجابية لدى المعلمين العاديين إنما هو مجرد آمنيات إذ أن البحوث العلمية لا تدعم هذا الافتراض بل وتقدم أدلة مناقضة له. فقد بينت دراسة جيرستن ووالكر ودراش (Gresten, Walker & Drach, 1988) أن معلمي الصفوف العادية الأكثر نجاحاً وكفاءة في التعليم كانوا أقل تحملاً من غيرهم للسلوكيات غير المقبولة التي تصدر عن الطلاب. وبينت دراسات أخرى أن المعلمين العاديين ليس لديهم رغبة في قبول الطلاب ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية في صفوفهم وأنهم يشعرون بضرورة تعليم هؤلاء الطلاب في صفوف خاصة.

وأشارت دراسات أخرى إلى أن الطلبة المعوقين الذين يتم دمجهم في الصفوف العادية قد يحظون بالقبول عموماً ولكنهم لا يشملون في التخطيط المنهجي الكلي للصف. فقد بينت الدراسة التي أجراها كل من بيكر وزيموند (Backer & Zigmond, 1990) أن معلمي الصفوف العادية يقومون بدور «المضيف» بالنسبة للطلبة المعوقين بمعنى أنهم يرحبون بهم دون أن يقدمون لهم التعليم الخاص الذي يحتاجون إليه. ولذلك عبر عدد من الباحثين عن قناعته بأن الدمج في المدارس العادية لن يكون له أثر إيجابي يذكر إذا لم يتوافر مساعدو معلمين قادرين على تزويد الطلبة المعوقين بالخدمات التعليمية والداعمة الخاصة التي يحتاجون إليها.

وفي الدول العربية، بحثت بعض الدراسات في اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العربية. وأشارت نتائج تلك الدراسات إلى اتجاهات إيجابية عموماً نحو تعليم المكفوفين (الحديدي، ١٩٩٤، خير الله وبركات، ١٩٨٢) وغيرهم من ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام. وبينت هذه الدراسات أن اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة أكثر إيجابية من المعلمين الآخرين. أما المتغيرات الأخرى مثل الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس فكانت النتائج بشأنها متباينة. وفي دراسة حديثة، وجد الخطيب (١٩٩٦) أن اتجاهات المعلمين والمديرين في كل من الأردن والإمارات نحو دمج التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة كانت غير إيجابية بوجه عام. إلا أن فروقاً هامة وجدت في اتجاهاتهم نحو فئات الإعاقة المختلفة حيث كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو ذوي الإعاقات الحركية.

وبناء على ما سبق، سعت الدراسة الحالية إلى معرفة إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع والمبادئ التي تقوم عليها. فما هو معروف حول هذا الموضوع حالياً محدود جداً. ويعوّل على النتائج التي ستتمخض عنها هذه الدراسة في مساعدة ذوي العلاقة على تعرّف المتغيرات التي ينبغي الاهتمام بها سعياً لتحقيق فرص تعليمية أفضل للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

عينة الدراسة

تألّفت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس/ مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان ومن معلمي ومعلمات بعض المدارس الحكومية والخاصة التي اختيرت عشوائياً، ويوجد فيها غرف مصادر للطلاب ذوي الحاجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٨) معلماً ومعلمة منهم (٢٧٧) معلمي مدارس عادية و(١٢١) معلمي تربية خاصة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والشهادة العلمية، والخبرة

المتغير		معلم مدرسة عادية	معلم مدرسة خاصة
		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٣٤	٣٣٪
	أنثى	١٤٣	٣٦٪
الشهادة	دبلوم	٨٣	٢١٪
	بكالوريوس	١٨٥	٤٧٪
	ماجستير	٩	٢٪
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٢٦	٣٢٪
	من ٥-١٠ سنوات	٨٨	٢٢٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٣	١٦٪
		١٨	٥٪
		١٠٣	٢٦٪
		٦٨	١٧٪
		٤١	١٠٪
		١٢	٣٪
		٦١	١٥٪
		٢٦	٦٪
		٣٤	٩٪

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء أداة لقياس إدراكات المعلمين من مبادئ مدرسة الجميع واستراتيجياتها. وتم الاعتماد في بناء المقياس على مراجعة أدبيات الموضوع وخاصة سيمل ورفاقه (Semmel et al., 1991)، وبندر ورفاقه (Bender et al., 1995)، وفورلين ورفاقه (Forlin et al., 1996).

وتكونت الأداة من (٢٣) فقرة صيغ نصفها تقريباً بعبارات إيجابية وصيغ نصفها الآخر بعبارات سلبية. وأعطيت الدرجة (صفر) للموافقة على الفقرة السلبية والدرجة (واحد) للموافقة على الفقرة الإيجابية.

ولاستخراج معامل الثبات من خلال حساب الاتساق الداخلي، استخدمت معادلة كرونباخ ألفا وتبين أن معامل الثبات كان (٠,٨٤). وللتحقق من صدق الأداة تم اعتماد طريقة الصدق الظاهري، إذ عرضت الأداة مع التعريفات الإجرائية لمدرسة الجميع وفئات الإعاقة ودرجاتها على لجنة محكمين تكونت من أربعة خبراء في ميدان التربية الخاصة. حيث وافق المحكمون على جميع فقرات المقياس. وفي ضوء ذلك، يمكن القول بأن أداة القياس تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية (انظر الملحق رقم ١).

الإجراءات

بعد اختيار العينة وبناء أداة الدراسة، قام الباحث بتوزيع الاستبانات على أفراد العينة للإجابة عنها. وكان الباحث يوضح لكل مجموعة من المعلمين يلتقي بها كيفية الإجابة عن الفقرات الواردة في الاستبانة ويحيب عن أي استفسارات لديهم. واستغرقت عملية توزيع الاستبانات وجمعها حوالي أسبوعين. وبعد ذلك تم تصحيح استجابات أفراد العينة وتфриغها ومن ثم تحليلها إحصائياً.

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول «كيف يدرك المعلمون في الأردن مفاهيم مدرسة الجميع»، تم استخدام التحليل العاملي لفقرات المقياس ولتحديد العوامل

المكونة للمقياس استخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية (Principle Component Analysis) وتدوير العوامل على محاور متعامدة (Varimax Rotation). وكانت نتيجة هذا التحليل ظهور أربعة عوامل. وبيّن الجدول رقم (٢) معاملات تشبع العوامل الأربعة بفقرات المقياس المختلفة:

الجدول رقم (٢)

معاملات تشبع الفقرات على العوامل الأربعة المدورة على محاور متعامدة

العامل	الفقرة	العامل الأول
الأول	١	٠,٧١
	٢	٠,٦٩
	٥	٠,٥٦
	٦	٠,٧٦
	٨	٠,٥١
	٩	٠,٦٦
	١٠	٠,٧٦
	١١	٠,٥٧
	١٣	٠,٧٠
	١٦	٠,٤٨
	١٧	٠,٤٦
الثاني	١٩	٠,٥٥
	٤	٠,٦٦
	١٤	٠,٧٦
	١٥	٠,٤٦
الثالث	٧	٠,٤٦
	١٢	٠,٥٤
	١٨	٠,٥٩-
	٢٠	٠,٦٨
	٢٢	٠,٤٨
الرابع	٣	٠,٣٩
	٢١	٠,٦٨
	٢٣	٠,٥٩-

العامل الأول: جدوى تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية وحقهم في هذا التعليم

يتكون هذا العامل من (١٢) فقرة هي الفقرات رقم ١، ٢، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٧، ١٩. وتراوحت معاملات تشيع هذه الفقرات بهذا العامل ما بين (٠,٤٦ - ٠,٧٦).

والدرجة المرتفعة على هذه الفقرات تعكس قناعة المعلمين بأن لتعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية أثراً إيجابياً على مشاعرهم وتعلمهم وأن فصلهم عن أقرانهم الطلاب العاديين ليس مبرراً. كذلك تعكس الدرجة المرتفعة على هذا العامل قناعة المعلمين بأن تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية لا يترك تأثيرات سلبية تذكر على المعلمين.

العامل الثاني: تأثيرات مدرسة الجميع على الطلاب العاديين

يتكون هذا المقياس من ثلاث فقرات وهي الفقرات رقم ٤، ١٤، ١٥ حيث بلغت معاملات تشيعها بهذا العامل (٠,٦٦)، (٠,٧٦)، (٠,٤٦) على التوالي.

والدرجة المرتفعة على هذا العامل تعكس الاعتقاد بأن تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية لن يكون ذا تأثيرات سلبية على الطلاب العاديين.

العامل الثالث: قدرة المدرسة العادية على تعليم الطلاب المعوقين

يتكون هذا العامل من خمس فقرات هي الفقرات رقم ٧، ١٢، ١٨، ٢٠، ٢٢. وقد بلغت معاملات تشيع هذه الفقرات بهذا العامل (٠,٤٦)، (٠,٥٤)، (٠,٥٩)، (٠,٦٨)، (٠,٤٨) على التوالي. وتعكس الدرجة المرتفعة على هذا العامل القناعة بقدرة المعلم العادي على تعليم الطلاب المعوقين. كذلك فهي تعكس الاعتقاد بأن المدرسة العادية قادرة على تكييف المناهج والأساليب التدريسية لتلبية حاجات الطلاب المعوقين.

العامل الرابع: الحاجة لنظام تربوي ثنائي

يتكون هذا العامل من ثلاث فقرات هي الفقرات رقم ٣، ٢١، ٢٣ والتي كانت معاملات تشبعها بهذا العامل (٠,٣٩)، (٠,٦٨)، (٠,٥٩) على التوالي. وتعتبر الدرجة المرتفعة على فقرات هذا العامل عن إدراك المعلمين للنظام التربوي العام بوصفه نظاماً لخدمة جميع الطلاب. ويبين الجدول رقم (٥) القيم المميزة ونسبة التباين المفسرة من قبل كل عامل من العوامل الأربعة.

الجدول رقم (٣)

القيم المميزة ونسبة التباين المفسرة من قبل كل عامل من العوامل الأربعة

رقم العامل	القيمة المميزة	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين سالتراكمية المفسرة
١	٦,١٨	٢٣,٧٨	٢٣,٧٨
٢	١,٩٦	٧,٥٥	٣١,٣٣
٣	١,٤٨	٥,٧١	٣٧,٠٤
٤	١,٣٢	٥,٠٨	٤٢,١٢

يتضح من الجدول السابق أن العوامل الأربعة كانت ذات قيم مميزة تزيد عن واحد صحيح. ويتضح أيضاً أن العوامل الأربعة مجتمعة فسّرت ٤٢٪ من تباين الأداء على المقياس وكان أهمها العامل الأول حيث فسّر ما نسبته ٢٣,٧٨. أما باقي العوامل فقد فسّرت مجتمعة ما نسبته ١٨,٣٤٪ من التباين.

الجدول رقم (٤)

متوسّطات استجابات أفراد العينة (ن = ٣٩٨)

العامل	المتوسط
١	٠,٥٧
٢	٠,٧٤
٣	٠,١٤
٤	٠,٦٤

يتضح من الجدول السابق أن المعلمين يوافقون على بعض مبادئ مدرسة الجميع وليس كلها، وأن هذه الموافقة ليست قوية بوجه عام. وكانت إدراكات المعلمين أكثر ما تكون إيجابية على العامل الثاني (تأثيرات مدرسة الجميع على الطلاب العاديين) حيث بلغ المتوسط (٠,٧٤). وذلك يعني أن المعلمين يعتقدون عموماً أن تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية لن يؤثر سلباً على الطلاب العاديين. وكانت الإدراكات أكثر ما تكون سلبية على العامل الثالث (قدرة المدرسة العادية على تعليم الطلاب المعوقين) حيث بلغ المتوسط (٠,١٤) وذلك يعني أن أفراد الدراسة يعتقدون أن المدارس العادية غير مهيأة لتعليم الطلاب المعوقين.

وللإجابة عن الأسئلة من ٢-٥، أجري تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة وبيّن الجدول رقم (٥) نتائج التحليل.

الجدول رقم (٥)

خلاصة نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لاستجابات المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة

المتغير	قيمة اختبار ولكس لامبدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
فئة المعلم	٠,٩٥	٢,٩١	٠,٠٠٦
الجنس	٠,٩٧	١,٤٦	٠,١٨
الشهادة العلمية	٠,٩١	٢,٦٥	٠,٠٠١
الخبرة التدريسية	٠,٩٦	١,٢٤	٠,٢٤

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة الإحصائي (ف) لمتغير الجنس كانت (١,٤٦) و لمتغير الخبرة التدريسية كانت (١,٢٤) وهاتان القيمتان لا دلالة إحصائية لهما عند مستوى ٠,٠٥، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٧ على أي بعد من أبعاد المقياس (مستوى الدلالة المستخدم لفحص دلالة الفروق على كل بعد يساوي مستوى الدلالة الكلية على عدد الأبعاد

وذلك نجيب عن السؤالين الثاني والثالث. وبناء على ذلك، أجري مزيد من التحليل الإحصائي لتحديد أثر متغيري فئة المعلم والشهادة العلمية فقط حيث كانت قيمة الإحصائي (ف) لهذين المتغيرين (٢,٩١) و(٢,٦٥) على التوالي مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ولمعرفة مصادر الفروق في إدراكات المعلمين من مدرسة الجميع تبعاً لمتغير فئة المعلم، أجري تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (٦) يبين نتائج التحليل. ويبين الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على الأبعاد الأربعة للمقياس حسب متغير فئة المعلم.

الجدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير فئة المعلمين

العامل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	١٦,٤٥	١	١٦,٤٥	١٧,١٢	٠,٠٠
٢	١,٧٧	١	١,٧٧	١,٧٨	٠,١٨
٣	٠,١٢	١	٠,١٢	٠,١٢	٠,٧٣
٤	٠,٠٦	١	٠,٠٦	٠,٠١	٠,٩٤

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الإدراكات من مدرسة الجميع حسب متغير فئة المعلم كانت على البعد الأول (جدوى تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية وحقهم في هذا التعليم).

وبالنظر إلى الجدول رقم (٧) يتبين أن الفروق كانت لصالح المعلمين العاديين حيث أن متوسط درجاتهم على البعد الأول كان (٠,٦٠) في حين كان متوسط

درجات معلمي التربية الخاصة (٠,٤٨) وذلك يعني أن المعلمين العاديين أكثر قبولاً من معلمي التربية الخاصة لحق الطلاب المعوقين في التعليم في المدارس العادية أكثر فناعة بجدوى هذا التعليم، وذلك يجيب عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.

الجدول رقم (٧)

متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير فئة المعلم

فئة المعلم		العامل
معلم عادي	معلم تربية	
المتوسط	المتوسط	
٠,٦٠	٠,٤٨	١
٠,٧٤	٠,٧٤	٢
٠,١٤	٠,١٣	٣
٠,٥٣	٠,٥٧	٤

وللإجابة عن السؤال الخامس والمتعلق بأثر متغير الشهادة العلمية على الإدراكات من مدرسة الجميع أجري تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٨) يبين نتائج هذا التحليل. ويبين الجدول رقم (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على الأبعاد الأربعة للمقياس حسب متغير الشهادة العلمية.

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الشهادة العلمية

العامل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	١٧,٣٢	٢	٨,٦٦	٩,٠١	٠,٠٠
٢	٦,١٩	٢	٣,١٠	٣,١٣	٠,٠٥
٣	٧,٩١	٢	٣,٩٦	٤,٠٢	٠,٠٢
٤	٣,٠٨	٢	١,٥٤	١,٥٤	٠,٢٢

يتضح من الجدول رقم (٨) أن لمتغير الشهادة العلمية أثراً ذا دلالة إحصائية على العامل الأول. وبالنظر إلى الجدول رقم (٩) يتضح أن الفروق في الدرجات على هذا العامل كانت لصالح حملة شهادة الماجستير. وذلك يعني أن المعلمين الذين يحملون شهادة الماجستير أكثر قناعة من المعلمين الآخرين بجدوى تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية وبعدم تأثير هؤلاء الطلاب سلباً على الطالب العاديين. أما المعلمون حملة شهادة الدبلوم فهم أكثر اقتناعاً بأن المدرسة العادية قادرة على تعليم الطلاب المعوقين.

الجدول رقم (٩)

متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الشهادة العلمية

العامل	الشهادة العلمية		
	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
	المتوسط	المتوسط	المتوسط
١	٠,٥٠	٠,٦٠	٠,٦٦
٢	٠,٧٢	٠,٧٣	٠,٨٧
٣	٠,١٦	٠,١٤	٠,١٠
٤	٠,٥٧	٠,٥٢	٠,٥٥

المناقشة

تتفق أدبيات التربية الخاصة على أن الدعوة لإصلاح نظام التربية الخاصة إنما هي دعوة لإصلاح النظام التربوي العام. فوضع مبادئ مدرسة الجميع موضع التنفيذ يتطلب إعادة النظر في السياسات والممارسات في كل قطاعات التربية لكي تصبح قادرة على إتاحة الحد الأقصى من الفرص لتعلم الجميع. وذلك ليس بالأمر اليسير لأنه يعني تكيف النظام التربوي ليكون بوسعه

استيعاب كل الطلبة وتلبية حاجاتهم كائنة ما كانت الفروق بينهم. كذلك فهو يعني الالتزام أو الإرادة والقيادة لإحداث تغيير في الاتجاهات والسلوك ليصبح المجتمع حقاً مجتمعاً للجميع.

وتؤكد هذه الأدبيات أن المجتمع الذي يتبنى مبادئ وقيم تساوي الفرص والعدالة الاجتماعية ويحترم التنوع يجب أن ينفذ فلسفة التربية للجميع (Thomas, Walker, & Webb, 1998). فهذه الفلسفة وإن كانت تناقش عموماً على مستوى النظام التربوي إلا أنها تتعداه لتصل إلى جميع مناحي الحياة في المجتمع بحيث يصبح لكل إنسان مكان ودور فيها.

وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن إدراكات المعلمين من فلسفة مدرسة الجميع من العوامل الهامة التي يتحدد في ضوءها التأثيرات الإيجابية أو السلبية (Casey, 1994; Westwood, 1993). وفي حين أشارت بعض البحوث العلمية إلى أن المعلمين يعتقدون بأن من حق الطالب المعوق التعلم في الصف العادي إيماناً بمبدأ تساوي الفرص (Harvey, 1992) فإن بحوثاً كثيرة أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين تتصف بالسلبية الشديدة بوجه عام (Barnatt & Kabzems, 1992; Center & Ward, 1987; Ringlaben & Price, 1981).

وعلى كل حال، فالبحوث الحديثة تبين أن إدراكات معلمي المدارس العادية أصبحت أكثر إيجابية مما كانت عليه قبل عقد أو عقدين من الزمن (Bacon & Schulz, 1991). ولما كان ما هو معروف حول هذه القضية في الأردن والدول العربية الأخرى محدوداً جداً، فقد حاولت الدراسة الحالية التعرف إلى إدراكات المعلمين من فلسفة مدرسة الجميع التي تحظى باهتمام واسع على الصعيد الدولي من بداية هذا العقد.

وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يؤيدون بعض المبادئ التي تقوم عليها مدرسة الجميع وليس كلها. فهم يعتقدون أن مدرسة الجميع ستقلل من التكاليف المادية لتعليم الطلاب المعوقين وأنها لن تترك تأثيرات سلبية على

الطلاب العاديين. ولكنهم لم يؤيدوا فلسفة مدرسة الجميع من حيث قدرة المعلمين العاديين على تعليم الطلاب المعوقين أو من حيث أنها ستقود إلى تطوير علاقات عمل إيجابية بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة.

وما يعنيه ذلك هو أن المعلمين يؤيدون تأييداً ضعيفاً نسبياً بعض مفاهيم مدرسة الجميع من حيث المبدأ إلا أنهم يعتقدون أن الظروف غير مهيأة عملياً لتطبيق هذه المفاهيم. ومن هذه الناحية، فإن نتائج الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مشابهة في بعض الدول الغربية (Semmel et al., 1991; Harvey, 1992).

وبينت النتائج أن معلمي المدارس العادية أكثر تقبلاً لفكرة تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية من معلمي التربية الخاصة، وذلك لا يتفق عموماً مع نتائج الدراسات السابقة والتي أشار العديد منها إلى أن معلمي التربية الخاصة أكثر تقبلاً من المعلمين العاديين لمفاهيم الدمج ومدرسة الجميع (Forlin et al., 1996; Center & Ward, 1987).

وعلى أي حال، فالنتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية ليست مفاجئة، فعمل معلمي التربية الخاصة أكثر واقعية في إدراكهم من مدرسة الجميع من معلمي المدارس العادية (Jamieson, 1984).

ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة بشأن أثر متغير الجنس على إدراكات المعلمين لفلسفة مدرسة الجميع (Stephens & Braun, 1980). فهذه الدراسة بينت أن الذكور أظهروا إدراكات أكثر إيجابية من الإناث نحو تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية.

أما من حيث أثر الشهادة العلمية على إدراكات المعلمين من مدرسة الجميع، فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن المعلمين الحائزين على درجة الماجستير أكثر تقبلاً لمبدأ تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية ولكنهم، على خلاف المعلمين حملة شهادة الدبلوم، أقل اقتناعاً بأن المدرسة العادية مهيأة لتعليم هؤلاء الطلاب. وذلك ينسجم عموماً مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة ذات العلاقة (Jamieson, 1984).

وأخيراً، فقد بينت الدراسة الحالية أن متغير الخبرة في التدريس لم يكن ذا أثر ذي دلالة على إدراكات المعلمين لفلسفة مدرسة الجميع ومبادئها. والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة بهذا الشأن متناقضة إلى حد ما. فبالرغم من أن معظم الدراسات أشارت إلى أن الإدراكات تصبح أكثر إيجابية مع زيادة عدد سنوات الخبرة في التدريس (Center & Ward, 1987; Frolin et al., 1996) أشارت دراسات أخرى إلى أن متغير الخبرة في التدريس ليس ذا أثر يذكر أو أنه ذو أثر سلبي في بعض الحالات (Bender et al., 1995).

وهكذا يتضح أن تنفيذ مبادئ مدرسة الجميع عملياً في الأردن قبل بذل جهود كبيرة لتعديل إدراكات المعلمين منها، قد ينطوي على صعوبات ذلك أن مفاتيح النجاح أو الإخفاق في أيديهم كما تجمع أدبيات التربية الخاصة (Thomas et al., 1998). وبناء على ما سبق يقترح الباحث:

- أ - تنفيذ برامج مكثفة ومنظمة لتطوير إدراكات أكثر واقعية لمدرسة الجميع لدى كل من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة.
- ب - إجراء المزيد من الدراسات المشابهة على المديرين والطلاب وأولياء الأمور.

المراجع

المراجع العربية

- الحديدي، منى (١٩٩٤). دمج الأطفال المكفوفين في المدارس العادية: وجهة نظر المعلمين، أبحاث اليرموك، ١٠، ٥٩٧-٦٢٠.
- الخطيب، جمال (١٩٩٦). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في الدول العربية. يونسكو، عمان - الأردن.

- خير الله، سيد، وبركات، لطفي (١٩٨٢). سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الإنجليزية

- Ainscow, M. (1994). **Special needs in the classroom: A teacher education guide**. UNESCO, Paris.
- Bacon, E., & Shulz, J. (1991). A Survey of mainstreaming practices. **Teacher Education and Special Education**, 14, 144-149.
- Baker, J., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? **Exceptional Children**, 57, 515-526.
- Barnatt, S. N., & Kabzems, V. (1992). Zimbabwean teachers' attitudes towards the integration of pupils with disabilities into regular classrooms. **International Journal of Disability, Development and Education**, 39, 135-146.
- Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 28, 87-94.
- Braaten, S., Kauffman, J., Braaten, B. N., Polsgrove, L., & Nelson, C. (1988). The regular education initiative: Patent medicine for behavioral disorders. **Exceptional Children**, 54, 21-27.
- Casey, K. (1994). **Teaching children with special needs**. Wentworth Falls, New South Wales: Social Science Press.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular classrooms. **The Exceptional Child**, 34, 4-56.
- Daniels, V., & Vaughn, S. (1999). A tool to encourage best practice in full inclusion. **Teaching Exceptional Children**, 31, 48-55.
- Davis, W. (1989). The regular education initiative debate: Its promises and problems. **Exceptional Children**, 55, 440-446.

- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? **International Journal of Disability, Development and Education**, 43, 119-133.
- Gartner, A., Lipsky, D. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. **Harvard Educational Review**, 57, 367-395.
- Geber, M. (1988). Tolerance and technology of instruction: Implications for special education reform. **Exceptional Children**, 54, 309-314.
- Gersten, R., Walker, H., & Darch, C. (1988). Relationships between teacher effectiveness and their tolerance for handicapped students: An exploratory study. **Exceptional Children**, 54, 433-438.
- Giangeco, M.; Cloninger, C.; Daniels, R., & Edelman, S. (1994), **Problem-solving methods to facilitate inclusive education**, In J. Tousand and R. Villa (Eds.), Creativity and collatorative learning Baltimore, MD: Brokkes.
- Hallahan, D.; Keller, C.; McKinney, J.; Lloyd, J.; Bryan, T. (1988). Examining the research base of the regular education initiative. **Journal of Learning Disabilities**, 21, 29-35.
- Harvey, D. (1992). Integration in Victoria. **International Journal of Disability, Development and Education**, 39, 33-45.
- Jamieson, J. (1984). Attitudes of educators toward the handicapped. In R.L. Jones (Rd.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 206-222). Reston, VA: CEC.
- Jenkinson, J., & Gow, L. (1989). Integration in Australia. **Australian Journal of Education**, 33, 267-283.
- Kitk, S., Gallagher, J., & Anastawiow, N. (1993). **Educating exceptional children** (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1996). Capable of achievement and worthy of respect. **Exceptional Children**, 62, 69-74.
- Mcleskey, J., & Henry, D. (1999). Inclusion: What progress is being made across states? **Teaching Exceptional Children**, 31, 56-62.

- Reynolds, M., Wand, M., & Walbers, H. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. **Exceptional Children**, 53, 391-398.
- Ringlaben, R., & Price, J. (1981). Regular education teachers' perceptions of mainstreaming effects. **Exceptional Children**, 47, 302-304.
- Schloss, J., Miller, S., Sedlak, R., & White, M. (1983). Social-performance expectations of professionals for behaviorally disordered youth. **Exceptional Children**, 48, 70-72.
- Semmel, M.; Aternathy, T.; Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. **Exceptional Children**, 56, 9-22.
- Skratic, T. (1986). The crisis in special education knowledge. **Focus on Exceptional Children**, 52, 1-16.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education., **Exceptional Children**, 50, 102-111.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). **Curriculum considerations in inclusive classrooms**. Baltimore, MD: Brookes.
- Stephens, T., & Braun, B. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. **Exceptional Children**, 46, 292-294.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). **The making of inclusive school**. London: Routledge.
- Wang, M. (1995). Serving students at the margins. **Educational Leadership**, 52, 12-17.
- Westwood, P. (1993). **Commonsense methods for children with special needs** (2nd ed.). London: Routledge.

الملحق رقم (١)

أداة الدراسة

الرقم	الفقرة	أوافق	لا أوافق
١	إن المشكلات التي يعاني منها الطلاب المعوقون ستتفاقم إذا تم تعليمهم في المدارس العادية.		
٢	إن تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية سيؤدي إلى تحسين اتجاهات المعلمين نحوهم وإلى تفهمهم لهم.		
٣	ليس هناك حاجة لوجود نظام تربوي خاص للمعوقين ونظام تربوي عام للعاديين.		
٤	إن تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية سيكون له تأثيرات سلبية على الطلاب العاديين.		
٥	يجب عدم حرمان الطالب المعوق من الحق في التعلم في المدرسة العادية فمسؤولية المدرسة أن تعلم الجميع.		
٦	إن الطلاب المعوقين سيتعلمون بشكل أفضل إذا تم تدريسهم في المدارس العادية.		
٧	أعتقد أن مدارسنا قادرة على تلبية الفروق الفردية الكبيرة بين الطلاب.		
٨	إن تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية سيشتغل المعلمين بقضايا ضبط السلوك ومعالجة المشكلات بدلاً من التعليم.		
٩	سوف يتحرر الطلاب المعوقون من «وصمة» الإعاقة إذا تم تعليمهم في المدارس العادية.		
١٠	إن الطلاب المعوقين أنفسهم سيخسرون إذا تم تعليمهم في المدارس العادية.		
١١	الطلاب المعوقون هم طلاب أولاً وقبل كل شيء ولذلك فإن مسؤولية المدارس العادية أن تعلمهم.		
١٢	إن وجود أعداد كبيرة نسبياً من الطلاب في الصف يمنع المعلمين من تلبية الحاجات الخاصة للطلاب المعوقين.		

تابع/ الملحق رقم (١)
أداة الدراسة

الرقم	الفقرة	أوافق	لا أوافق
١٣	إن ثقة الطلاب المعوقين بأنفسهم ستتحسن إذا تم تعليمهم مع الطلاب العاديين.		
١٤	إن التكيف النفسي للطلاب العاديين سيتدهور إذا تم تعليم الطلاب المعوقين معهم.		
١٥	إن تعليم الطلاب المعوقين في المدارس العادية سيكون على حساب الطلاب العاديين سواء من حيث الوقت أو من حيث الجهد.		
١٦	ليس هناك ما يمنع تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب المعوقين في المدارس العادية.		
١٧	إن المهارات الاجتماعية للطلاب المعوقين ستتحسن إذا تم تعليمهم مع الطلاب العاديين.		
١٨	إن المعلمين العاديين غير مؤهلين لتعليم الطلاب المعوقين.		
١٩	إن تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب المعوقين في مراكز أو مدارس أو مؤسسات خاصة بهم أمر غير مقبول لأنه ينطوي على التمييز.		
٢٠	يجب استخدام أساليب تدريس خاصة مع الطلاب المعوقين لأن أساليب التدريس المستخدمة مع الطلاب العاديين غير مناسبة لهم.		
٢١	إن تصنيف الطلاب إلى فئة عاديين وفئة معوقين غير منطقي لأن كل الطلاب لديهم خصائص وحاجات فريدة.		
٢٢	إن المناهج الدراسية العادية لا تلائم الطلاب المعوقين فهم بحاجة إلى مناهج خاصة.		
٢٣	إن وجود نظام تربوي خاص ونظام تربوي عام يتسبب في ازدواجية الخدمات وتكرارها.		