[٤]

متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر معلميهم

د. أسماء عبد الله العطية

أستاذ مشارك بقسم العلوم النفسية

كلية التربية – جامعة قطر

متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر معلميهم

د. أسماء عبد الله العطية*

مقدمة:

شهدت العقود الأربعة الماضية اهتماماً حقيقياً بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأوضاع التعليمية العادية (الصفوف العادية) طالما كان ذلك ممكناً، أو في بيئة تعليمية قريبة من البيئة التربوية العادية، وهذا الاهتمام هو نتاج توجيه فلسفي إنساني انبثق من الدول الإسكندنافية يعرف بتطبيع حياة المعاقين Normalization، ويرمي هذا التوجه إلى تزويد الفئات الخاصة بالظروف والفرص والبرامج التي تشبه إلى حد كبير تلك المتوفرة للفئات العادية في المجتمع، والتوقف عن معاملتهم بطرق مختلفة. وقد جاء هذا التوجه كرد فعل معتاد للممارسة التي سادت عدة عقود، والتي تمثلت في عزل المعاقين في مؤسسات داخلية في أماكن نائية (جمال الخطيب، ٢٠٠٤: ٤٣).

وفي الوقت الذي تتقاسم فيه التربية الخاصة بعض المسئوليات مع التربية العامة فيما يتعلق بالنمو المتكامل الجوانب لشخصية الطفل، وتعليمه، وتدريبه، من أجل حياته المستقبلية في المستقبل، واعتباره عضواً عاملاً في المجتمع، فيكون على هذه التربية تهيئة أفضل الظروف المواتية لتقويم النمو غير السوي (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٣: ٣٨).

* أستاذ مشارك بقسم العلوم النفسية – كلية التربية – جامعة قطر.

إذن فلابد على التربية الخاصة أن تساعد الفرد بكل ما تملك من وسائل للتكيف السليم مع البيئة التي يعيشون فيها منذ اللحظة الأولى، وذلك لمواجهة المستقبل بمشكلاته في وسط مجتمع الأسوياء.

وتعتبر التربية الخاصة وسيلة فعالة في مساعدة الفئات الخاصة على التكيف السليم مع البيئة التي يعيشون فيها، وإعدادهم الإعداد السليم، ويتضمن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين مع الأطفال الأصحاء في المدارس العادية، مع اتخاذ الإجراءات حتى تضمن استفادتهم من البرامج التربوية التي تقدمها المدارس (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٣: ٤٥).

ويتصل مفهوم الدمج بمفهوم التسوية والتطبيع، والذي ينادي بإدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل برامج المدارس النظامية العادية، مع توفير خدمات تدعيمية وشخصية لهؤلاء الأطفال (إبراهيم الزهيري، ١٩٩٨: ٥٥).

ويرى "كوفمان" Kauffman إن الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة, وهو يتضمن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية، مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس. والدمج يعني ضرورة أن يقضي المعاقون أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين، مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر. ويعد الدمج من التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، وهو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة قريبة من البيئة التربوية العادية، أو البيئة التربوية العادية نفسها (جمال الخطيب، ٢٠٠٤: ٤٣).

ويؤكد كل من "ألين" و"شوارتز" Allin, & Schwartz (٢٠٠٢) على أهمية الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الفئات الخاصة، والدمج يتعلق بالانتماء، وأن يكون لدى الطفل موضع تقدير، وله حق الاختيار، ويكون الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة، فالدمج يساعد على تقبل الطفل في المجتمع الخارجي، وإحساسه بأنه إنسان مثل أي إنسان عادي، ويجب أن نتقبل المعاق، وأن تشارك أسرهم في مساندتهم ومشاركتهم في البرامج.

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

وتعتبر عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية قضية معقدة تفرض كثيراً من التحديات لكل من الممارسين والباحثين (Hung & Paul, 2006)؛ حيث إن الدمج يتضمن تلقي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة التعليم في نفس المكان مثل أقرانهم العاديين، مع تزويدهم بالخدمات الإضافية والبرامج الفردية حسب قدراتهم واحتياجاتهم (Burke, & Sutherland, 2004).

ويوضح "أنتيا" وآخرون .Antia, et.al (٢٠٠٢) أن برامج الدمج الشامل تساعد كل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين الوصول إلى أقصى مدى ممكن في النمو التربوي والاجتماعي، وهذا يتطلب

أنشطة طلابية وتفاعل نظامي مع بعضهم البعض لتدعيم مفهوم العضوية Membership في مجتمع المدرسة والفصل الدراسي.

لذلك فإن قضية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام مع أقرانهم العاديين مازالت مثيرة للمناقشة، حيث أن تلك العملية يختلف حولها الآراء ما بين مؤيد ومعارض، فيذكر المؤيدون للدمج أنه يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والنمو الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة (Hung & Paul, 2006). ويرى البعض الآخر من الباحثين أن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية له أهمية كبيرة ليس لأن الأطفال سيتعلمون الحياة في عالم العاديين فقط، ولكن أيضاً لأن أقرانهم العاديين سوف يرون خبراتهم الفنية المرتبطة بأطفال مختلفين عنهم أيضاً (Freire & Cesar, 2003)، وما قد يترتب علي الدمج من اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بواسطة أقرانهم العاديين (Klumin, et.al., 2002).

في حين يرى البعض أن عيوب عملية الدمج الشامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، تتمثل في أنه عادة ما يوصف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بأنه غير ناجح (Kelman & Branco, 2004)، وأن للدمج مشكلات تتعلق باللغة والتواصل والتطبيع الاجتماعي والهوية الثقافية (Innes, 1994)، وأنه عندما يتم وضع طالب أصم مثلاً مع طلاب سامعين، فإنه عادة ما يكون الطالب الوحيد في الفصل ذو الإعاقة السمعية، ويؤدي هذا إلى ارتفاع درجة العزلة الاجتماعية؛ لأن الطالب الأصم يفتقد الأقران الذي يمكن أن يتواصل معهم (Hallahan & Kaufman, 1994). ويؤيد ذلك نتائج عديد من الدراسات التي أكدت أن الصم في برامج الدمج غالباً ما

يعانون من قلة الأصدقاء، وأقل تفاعلاً مع أقرانهم السامعين، وغالباً ما يبدو أكثر رفضاً من أقرانهم السامعين بشكل يشعرهم بأنهم أقل انعزالا ووحدة (Stinson & Antia, 1999; Klumin et.al., 2002).

هكذا يتضح أن عملية الدمج ليست عملية سهلة، وذلك يرجع إلى أن طبيعة تلك الفئات لا تقتصر على أن المشكلة مرتبطة بالخيار التربوي سواء بيئة عزل (معهد/ مدرسة خاصة) أو بيئة دمج (مدرسة عادية، أو فصول ملحقة) فقط، ولكنها مرتبطة بنظام أو فلسفة مجتمع (طلاب، معلمين، أولياء أمور...الخ) ذوي العلاقة بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، إذاً عملية الدمج الشامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية يجب أن لا يقتصر التوجه نحو تطبيق تلك العملية على مفهوم الدمج المكاني فقط (فصول ملحقة بالمدارس العادية)، بل أنها عملية متعددة الأبعاد ومحاطة بالمخاطر، الأمر الذي يؤكد أهمية معرفة متطلبات تطبيق عملية الدمج الشامل وما واقع هذه العملية في المدرسة العادية لمسايرة الدول التي تنادي اليوم بحق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي مثل أقرانه العاديين.

مشكلة الدراسة:

تمثل عملية الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية أحد التوجهات التربوية الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل مبدأ العادية Normalization الذي يدعو إلى استخدام وسائل الثقافة العادية لمساعدة الطفل ذو الإعاقة على الحياة في ظروف أو مناخ أو مستوى مماثل لتلك الظروف التي يمر بها الأطفال العاديين

(كمال سيسالم (٢٠٠٦)، وغير ذلك من المفاهيم مثل مبدأ التحرر من المؤسسات (الإيواء) Deinstitutionalization الذي يدعو إلى التحرر من المؤسسات التي تعزل الأطفال العاديين عن المجتمع ومحاولة دمجهم، ومفهوم البيئة الأقل تقييداً Least Restrictive Environment (LRE)، وهي البيئة التربوية التي تشبه برنامج المدرسة العادية تقريباً مع تلبية الحاجات التربوية لذوي الإعاقة (هلهان وكوفمان، ٢٠٠٨).

وبالرغم من أهمية عملية الدمج، إلا أن بعض الدراسات أكدت أن هذه العملية لها مميزاتها، والتي تتمثل في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقة (Stahl, 2000)، ولضمان نجاح تلك العملية يجب توافر خدمات التربية الخاصة (Augelides & Aravia, 2007)، في حين أكدت دراسة "كلومن" وآخرون Klumin et.al. (٢٠٠٢) أن الصم في برامج الدمج غالباً ما يشعرون بالعزلة، وقلة التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم السامعين، أو تعلم الطلاب العاديين بعض السلوكيات الشاذة من ذوي الإعاقة (إيمان الكاشف، ١٩٩٨)، لذلك أكد عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥) على أنه يمكن التقليل من السلبيات أو الصعوبات التي تواجه عملية الدمج من خلال توافر متطلبات ضرورية لضمان نجاح عملية الدمج في المدارس العادية.

هكذا يتضح إن عملية الدمج تتطلب عديد من المقومات الأساسية واللازمة لتطبيقها، أو بمعنى أدق عدة متطلبات لضمان نجاح عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية (سواء في فصول ملحقة كخطوة أولى، أو دمجهم مع أقرانهم العاديين في الفصل الدراسي)، ومعرفة مدي إدراك المعلمين لأهميتها، ومدي توافرها في

المدرسة العادية، وذلك لنقل عملية الدمج من مستوى الفكر والتنظير، إلى واقع العمل والتطبيق؛ لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

١. هل يوجد اختلاف في استجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي الطلاب العاديين علي قائمة متطلبات الدمج من حيث أهميتها ومدي توافرها في المدرسة العادية؟

٢. ما أكثر أبعاد قائمة متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية وتوافراً في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟

٣. ما أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟

٤. ما أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة توفراً في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟

٥. هل يوجد اختلاف في استجابات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين علي استبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج؟

٦. ما أكثر الاحتياجات المكانية والتجهيزية توافراً في المدرسة العادية والملائمة لبيئة الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟

٧. ما الخيار التربوي الملائم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟

أهمية الدراسة:

تعتمد عملية نجاح الدمج على عدة عناصر أساسية، لا غنى عنها عند العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، منها تخطيط وتهيئة كل من المدرسة أو الفصل، والمعلم، والأخصائيين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإعداده وإرشاده، وإرشاد أسرته. ولابد أن يكون البرنامج المدرسي محققاً للشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية أو التأهيلية، ولابد أن يمتد التخطيط والتنفيذ إلى البيئة المحلية، وهي التي يأتي منها الطفل ويعود إليها بعد انتهائه من البرنامج (فاروق صادق، عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٥).

تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أحدث التوجهات التربوية في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو عملية الدمج في المدرسة العادية، ومتطلبات تلك العملية من حيث أهميتها ومدى توافرها، والاحتياجات المكانية والتجهيزية لتسهيل تلك العملية، بالإضافة إلي التعرف على الخيار التربوي الملائم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من وجهة نظر المعلمين الذين يعملون مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو العاديين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية على التعرف على ما يلي:

١. متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الأكثر أهمية وتوافراً في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين.

٢. الاحتياجات المكانية والتجهيزية الأكثر توافراً في المدرسة العادية والملائمة لبيئة الدمج.
٣. الخيار التربوي الملائم للطلاب.

مصطلحات الدراسة:

١) المتطلبات:

تعرف المتطلبات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها تلك الأسس والثوابت والاحتياجات التي تضمن نجاح عملية الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مع أقرانهم العاديين، وتتضمن تلك الأسس والثوابت في كل عبارة من عبارات قائمة متطلبات الدمج (أداة الدراسة).

٢) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعرف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه تلك العملية التي تتمثل في تلقى الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة العملية التعليمية في غرفة الدراسة العادية مع أقرانه العاديين، بغض النظر عن درجة الإعاقة، مع تزويده بخدمات مساندة حسب احتياجات كل إعاقة داخل الفصل.

٣) ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعرف ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم تلك الفئة من المعاقين عقلياً، أو بدنياً، أو حسياً، وقابلين للتعلم، سواء باستخدام معينات وأجهزة مساعدة، أو بدون.

٤) معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

يقصد بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم المعلمين الذين يقومون بالعملية التدريسية لطلابهم ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج بالمدرسة العادية.

٥) معلمي التعليم العام:

يقصد بمعلمي التعليم العام إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم معلمي الطلاب العاديين الذين يقومون بالعملية التدريسية لطلابهم في المدارس العادية الملحق بها برامج دمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهر مفهوم الدمج من خلال مبادرة التعليم العام The Regular Education Initiative (REI) في السبعينيات والثمانينيات، وتعد قضية دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية أهم قضايا التعليم اليوم، وهنا يذكر "ستاهي" Stahi (٢٠٠٠) ما هو الدمج محور قضية التعليم؟ هو أن تعتبر أو تتعامل مع الشخص كجزء من الكل أو قانون التضمين ACT of Including، ولكن هذه القضية مثار جدل بين المعلمين، فالبعض يفضل الدمج، والبعض الآخر يؤكد على أهميته ولكن بشكل جزئي، وسوف يستمر هذا الجدل، ولكن التوقعات العامة للتربية الدامجة Inclusive Education هو التفاعل الأكاديمي والاجتماعي بين الطلاب في المدرسة.

ويحاول "باور" و"هايدي" Power, & Hyde (٢٠٠٤) التمييز بين وجهتا نظر حول عملية الدمج: برنامج الدمج، وثقافة الدمج. على

اعتبار أن الدمج لا يمكن أن يكون مقصور على الإقامة في الفصول العامة، والحصول على لغة الإشارة، أو استخدام منهج عام عبر المدارس، ولكن الدمج مفهوم فلسفي قائم على المواطنة والشراكة المجتمعية Features of Citizenship and Community Membership. بمعنى آخر فالدمج ليس مكان لظروف تعليمية، ولكنه نظام قيم.

وقد ذكر "فوستر" وآخرون Foster, et.al. (٢٠٠٣) أن مصطلح الدمج ارتبط بالتفسير السياسي والفلسفي أكثر من الوظيفي في التطبيق، فضلا عن ارتباطه بعوامل ثقافية وتشريعات وسياسات تعليمية.

لذلك شكل دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير المعاقين أحد الممارسات صعوبة، وأهمية، وإثارة للجدل، في تاريخ التربية الخاصة، ومنذ عقد الثمانينات أصبحت الدول المتقدمة تتبنى ما يعرف بالدمج الشامل Full Inclusion الذي يعني إيجاد نظام تربوي موحد يخدم كل المتعلمين على قدم المساواة مهما كانت الفروق بينهم، مع تقديم برامج تربوية مناسبة لكل الطلبة بما يلبي احتياجاتهم الفردية (جمال الخطيب،٢٠٠٨، ٣٣-٣٤).

ويؤكد "ستنسون" و"أنتيا" Stinson, & Antia (١٩٩٩) أن الدمج يتطلب مشاركة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع خصائص ومجالات الفصل المدرسي، وحياة المدرسة. بمعنى التواصل والحوار في الفصل، والمشاركة في المناهج والأحداث الاجتماعية داخل المدرسة، وفي الأحداث والتفاعلات بين المدرسة والمجتمع.

ويرى "ديان برادلي"، وآخرون (٢٠٠٠) أن فلسفة الدمج تتمثل في أن يتلقى كل طالب تعليمه في غرفة الدراسة العادية مع أقرانه بالصف الدراسي، بغض النظر عن نوع إعاقته، مع اعتبار الاختلافات بين

الطلاب عامل قوة لتطوير المدرسة، ويحاول المعلمون تعديل طرق التدريس لمواجهة احتياجاتهم الفردية مع مشاركة كل الطلاب.

ويعرف الدمج بأنه وضع الأطفال القابلين للتعلم في المدارس العادية وإمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر ويتطلب ذلك تعديل البرامج العادية قدر الإمكان لتواجه احتياجات هذه الفئة من الأطفال كما يتطلب ذلك تقديم العون والدعم والمساعدة لهم وهم وسط أقرانهم من العاديين. (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٣: ٣٥٩)

كما تعرفه سهير شاش (٢٠٠٢: ٨٢) أنه حالة استعداد تام لدى المربين والمعلمين والعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة ولدى الوالدين والمجتمع بصفة عامة لتوفير تعليم هؤلاء الأطفال داخل البيئة المهيأة للأطفال العاديين في المدرسة مما يتيح لهم الاستفادة أكاديميا واجتماعيا ونفسيا من جراء تفاعلهم مع العاديين.

وذكر جمال الخطيب (٢٠٠٨، ٣٤) أن المدارس التي تطبق الدمج تعرف بمدارس الجميع School for All، كونها تتقبل التنوع، ولا ترفض قبول أي من الأطفال، ويشعر فيها ذوو الإعاقة أنهم في مدرستهم، وليس ضيفاً في مدرسة للآخرين.

وهناك جماعة من المختصين اختاروا مصطلح التكامل Integration للتعبير عن عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتدريبهم ورعايتهم مع أقرانهم العاديين ويميز أصحاب هذا الرأي بين أربعة أنواع من التكامل: (Rost, & Cezeschilk, 1994: 26)

- التكامل المكاني: الذي يشير إلي وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

- التكامل الوظيفي: ويعني اشتراك ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في استخدام المواد المتاحة.
- التكامل الاجتماعي: ويشير إلى اشتراك ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل: اللعب، والرحلات، والتربية الفنية.
- التكامل المجتمعي: ويعني إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس، أو مراكز التأهيل؛ بحيث نضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم.

وهناك بعض المصطلحات متصلة بالدمج، أتفق على أهميتها كل من "سكراجس" و"ماستربيري" Scruggs, & Mastropieri (١٩٩٦)، وإبراهيم الزهيري (١٩٩٨)، مثل:

- الدمج الأكاديمي، والدمج الاجتماعي: ويقصد به محاولة جعل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أقرب إلى الأسوياء، أي جعل حياة المعاق وتعليمه أشبه ما يكون بتعليم الشخص السوي.
- البيئة الأقل تقيداً Least Restricted Environment: وهي وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة طبيعية متطابقة ومتجانسة مع التعليم المناسب.

ووفقاً لما ذكره "كلارك" وآخرون Clark., et.al. (١٩٩٤: ٣٩١) فإن هذه المصطلحات لها فلسفة عامة تجاه الأطفال المعاقين؛ فالطفل المعاق يجب أن يرجع إلى الفصل العادي في أسرع وقت ممكن، وإذا كان ذلك غير ممكن؛ فيجب أن يكون لديه بعض الوقت كل يوم ليستطيع من خلاله أن يتفاعل ويتعلم مع الأطفال العاديين في محيط الفصل العادي.

وينادي هذا المفهوم بضرورة انعدام العزل، والتقبل الاجتماعي في العمل، والتمتع بالحياة العائلية والاجتماعية والترفيهية؛ فلابد أن يبقى الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة على اتصال بأسرته، ومجتمعه؛ مما يؤدي إلى توافق أفضل، ويحفظه من انحرافات سلوكية، وانفعالية، كما أن النظام التربوي الإدماجي يعد إدماج اجتماعي مستقبلي (إبراهيم الزهيري، ١٩٩٨: ٥٦).

إن الدمج الأكاديمي في التعليم الأمريكي يتجه نحو وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الملائمة لهم، بدلاً من عزلهم في صفوف تعليمية خاصة، ويشير مصطلح الدمج الأكاديمي إلى وضعهم في صفوف عادية. أما عملية التوزيع فيجب أن تأخذ في الاعتبار مدى التقديرات العقلية والبدنية للطفل (Mcnally, & Waugh, 2001: 23).

مراحل تطور الدمج:

لم تأخذ خدمات التربية الخاصة للأفراد المعاقين شكلاً واحداً محدداً في معظم دول العالم عبر العصور التاريخية المختلفة؛ بل كانت متباينة إلى حد تعكس بشكل كبير طبيعة النظم السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والفلسفات السائدة في تلك البلدان (ديان برادلي، وآخرون، ٢٠٠٠: ٢٥).

فالمتأمل في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، يلاحظ أنهم قد عانوا خلال مراحل مختلفة بدأت بمرحلة الإهمال والرفض والعطف، ثم الاهتمام بحقوقهم...الخ، وصولاً إلى مرحلة الحق في التعليم ضمن سياق الفصل العادي "دمج كلي" أو في فصول ملحقة بالمدرسة

العادية (دمج جزئي)، وكانت هذه المرحلة ما هي إلا نتاج الشرائع السماوية المختلفة والقوانين ذات العلاقة، خاصة القانون الحكومي (١٤٢/٩٤ لعام ١٩٧٥) التعليم لجميع الأطفال المعاقين Education for all Handicapped Children Act.، والذي يعد حجر الزاوية في التربية الخاصة؛ لأنه غير مسار تربية وتعليم ذوي الإعاقة من التوجه نحو العزل إلى التوجه نحو الدمج ومتطلباته.

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

١) مرحلة العزل والنبذ:

مرت التربية الخاصة بمراحل متعددة، بدايتها الممارسات الإسبارطية التي كانت تعرض الطفل عند ولادته لعوامل جوية صعبة ليموت إذا كانت بنيته ضعيفة، أو تعاني خللاً، أو تلجأ للتخلص من ذوي الاضطرابات الجسمية– العقلية بإعطائهم جرعات من السم، أو

خرق الجمجمة، أو الضرب حتى الموت، لاعتقادهم أنها تعزي إلى قوى غامضة وأرواح شريرة بهم.

وفي العصور الوسطى أتسمت معاملة المعاقين بالسخرية، فكانوا يتخذونهم للترفيه والتسلية. وفي اليونان أقاموا دعائم حضارتهم على القوة الجسدية، فكانوا لا يترددون في إلقاء الأطفال الضعفاء والمرضى والناقصين في النمو بالعراء لتأكلهم الوحوش. وفي التربية الرومانية أيضاً كان يقوم الأب بوأد أبنه لأنه كان يعتقد بالقوة الجسدية.

٢) مرحلة الإيواء المركزي:

أخذت تظهر بالفعل أراء الرواد من مفكري التربية الخاصة؛ حيث كانت تقدم الرعاية الصحية لمجموعات كبيرة من المعاقين الذين يجمعون في مؤسسات مركزية، يتم تمويلها من أعمال الخير وأعمال البر لتكوين مدارس خاصة بفئة من المعاقين (رفعت بهجات، ٢٠٠٤: ٣٨).

وفي العقود الأولى من القرن العشرين كانت القيادات الاجتماعية ترى أن تربية المعاقين ضرب من العبث؛ لأن هذه الإعاقات تنتقل وراثياً، ولا تقبل التحسن بالتربية، وكانت ترى أن المعاقين يلوثون المجتمع تلويثاً وراثياً يفرض ضرورة عزلهم في مؤسسات خاصة، يحرمون فيها من الزواج، أو يعقمون ضد الإخصاب.

وساعدت أفكار "داروين"، "جودارد" في إشاعة روح التخلي عن تقديم العون إلى المعاقين عقلياً، وأدى إلى سيادة النظرة الداعية لعزلهم؛ مما أدى الاكتفاء بتقديم مهام روتينية بسيطة للمعاقين عقلياً (زيدان السرطاوي، ٢٠٠٠: ٣٥).

٣) مرحلة التأهيل والتدريب:

بدأت النظرة إلى هذه الفئة تتبدل تدريجياً، وأصبحت الإعاقة تبدو كتفاعل بين خصائص الطفل من جهة، ومتطلبات البيئة المفروضة عليه من جهة أخرى، فحدثت بذلك نقلة في مفهوم الإعاقة تجسدت بفتح صفوف خاصة متنقلة شكلت المحور الرئيس للتربية الخاصة في مواجهة متطلبات ذوي الحاجات الخاصة من جهة، وتراجع ممارسات الإيواء في مؤسسات مركزية يحشد فيها جماهير غفيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة أخرى. وفي هذه المرحلة يتلقى المعاقين لغايات التدريب والتأهيل في مدارس خاصة ظهرت كرد فعل على المرحلة السابقة، قام بها أولياء أمور المعاقين، وبعض المربيين، وكانت مهمة هذه المدارس تأهيل المعاق باكتشاف جوانب القوة لديه وتنميتها، لتمكينه من الاعتماد على النفس، وقد ظهرت في هذه المرحلة كذلك البيوت المجتمعية بدلاً من المؤسسات المركزية التي استمر بعضها في الوجود في هذه المرحلة.

٤) مرحلة الدمج والتجميع Main Streaming:

امتاز عقد الثمانينيات بتأكيد مبدأ تساوي الفرص الاجتماعية والتربوية لجميع المعاقين، وأصبح مبدأ عالمي بتأكيد مؤتمر اليونسكو، وانبثق منه التربية للجميع، في مؤتمر تايلاند (١٩٩٠) والذي حث على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع فئات المعاقين، وقد ورد في المادة الثالثة من هذا الإعلان تعميم الالتحاق بالتعليم، والنهوض بالمساواة، والعناية الخاصة لحاجات التعليم للمعاقين، ويجب أن تتخذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المعاقين، باعتبارها

جزء من النظام التربوي (المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، ١٩٩٠). ثم أعقب ذلك مؤتمر اليونسكو (١٩٩٤) أسبانيا، أسفر عن الدعوة إلى المدرسة الجامعة Inclusive School التي يقبل فيها كل الأطفال الذين يبلغون السن المدرسي، دون تمييز بين سوي ومعاق (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ١٩٩٤: ٣٩).

وشهدت هذه المرحلة تقدماً نحو التعليم الجامع الذي يدعو إلى تجميع الطلاب في الصف، وعدم سحبهم خارجه لتقديم الخدمة لهم، فكل من يحتاج الخدمة المساندة تقدم له داخل الصف العادي نفسه، وفي هذا يقول "بلنكت" وزير الدولة للتربية والتوظيف في إنجلترا في معرض سرده لتجربته التعليمية ككفيف أن (١٩) طفل من كل (٢٠) طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في انجلترا يدرسون في المدارس العامة... أعتقد أن علينا أن نواصل تطوير المدارس ذات التعليم الجامع إذا كنا نريد أن نضع الأسس لمجتمع شامل... وسوف يظل للمدارس الخاصة دور أساس في التربية؛ إذ تعمل بعض هذه المدارس بمرونة مع المدارس العامة على توفير خبرة المختصين، ودعم المدارس العامة (اليونسكو، ٢٠٠٠).

أنماط الدمج:

تختلف أساليب إدماج المعاقين من بلد إلى آخر حسب إمكانات كل منها، وحسب نوع الإعاقة ودرجتها، بحيث يمتد من مجرد وضع المعاقين في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية، إلى إدماجهم كاملا في الفصل الدراسي العادي، مع إمدادهم بما يلزمهم من خدمات خاصة: (صلاح عميرة، ٢٠٠٤)

- الفصول الخاصة: حيث يلتحق الطفل بفصل خاص بالمعاقين ملحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر، مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.
- حجرة المصادر: يوضع الطفل في الفصل الدراسي العادي بحيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية في حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة حسب جدول يومي ثابت... وعادة ما يعمل في هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمي التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصا للعمل مع المعاقين.
- الخدمات الخاصة: حيث يلحق الطفل بالفصل العادي مع تلقيه مساعدة خاصة من وقت لآخر بصورة غير منتظمة في مجالات معينة مثل: القراءة أو الكتابة أو الحساب.. وغالبا يقدم هذه المساعدة للطفل معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً.
- المساعدة داخل الفصل: حيث يلحق الطفل بالفصل الدراسي العادي، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطفل أن ينجح في هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية، أو الدروس الخصوصية.

وقد حددت "وارنوك"Wornock ثلاثة أشكال للدمج هي: (زيدان السرطاوي، ٢٠٠٠)

- الدمج المكاني Locational Inclusion: يتم تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة ضمن صفوف أو وحدات صفية خاصة؛ بحيث تشترك الفصول الخاصة مع المدرسة العامة بالبناء المدرسي.

- الدمج الاجتماعي Social Inclusion: مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالصفوف الخاصة مع زملائهم العاديين من نفس المدرسة بالأنشطة المختلفة كاللعب، الرحلات، حصص الفن، الأنشطة الاجتماعية المختلفة.
- الدمج الوظيفي Functional Inclusion: يتم تحقيقه بتحقيق الشكلين السابقين؛ حيث يتم دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين تحت نفس المنهاج والبرنامج الدراسي، سواء كل الوقت أو بعضه.
- الدمج المجتمعي Social Inclusion: وهو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المجتمع بعد تخريجهم من المدارس أو مراكز التأهيل؛ بحيث تضمن لهم حق العمل وتكوين الأسرة.

وقد قسم عبد المطلب القريطي (٢٠٠١: ٨٤) الدمج إلى:

- الدمج الكلي: حيث يوضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين طوال الوقت، على أن يتلقى المعلم المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين استشاريين ومتخصصين، ويحبذ هذا النوع من الدمج لذوي الإعاقات البسيطة كضعاف السمع أو ضعاف البصر، والتخلف العقلي البسيط فئة القابلين للتعلم، والنشاط الزائد، والتوحد.
- الدمج الجزئي: يوضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين لفترة معينة من الوقت يوميا، حيث ينفصلون بعد هذه الفترة في فصل مستقل أو عدة فصول خاصة لتلقي مساعدات تعليمية متخصصة، وذلك عن طريق التعليم الفردي، أو داخل غرفة المصادر بالمدرسة.

- الدمج المكاني والاجتماعي: حيث يتم تجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتماثلة من حيث نوع الإعاقة في فصول دراسية خاصة داخل نطاق المدارس العادية؛ بحيث يدرسون فيها وفقا لبرامج دراسية خاصة تناسب احتياجاتهم طوال الوقت، وتقتصر مشاركتهم مع أقرانهم العاديين على الاحتكاك والتفاعل خلال أوقات الراحة والأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية والرحلات المدرسية.

متطلبات عملية الدمج:

أن دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس بالعملية السهلة؛ بل هناك عدة متطلبات لابد من مواجهتها، والتعرف على الاحتياجات التعليمية للأطفال بصفة عامة، وذوى الاحتياجات بصفة خاصة، حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتهما من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية. ويتمثل ذلك في تحديد الإعاقات القابلة للدمج، توفير الخدمات الطبية المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة، المنهج ومرونته، المعلم وإعداده، الوسائل التعليمية الخاصة، مشاركة الوالدين وهذه النقاط بالتفصيل هي: (Kemp & Carter, 2005)

(١) التعرف على الاحتياجات التعليمية:

لكل طفل معاق قدراته العقلية، وإمكاناته الجسمية، وحاجاته النفسية والاجتماعية الفردية، التي قد تختلف كثيرا عن غيره من المعاقين (سوزان واينبرنر، ١٩٩٩: ٢٠٦).

وقد أجرى مركز التدخل المبكر في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية (١٩٩٧) دراسة للتعرف على المتغيرات التي تسهم في تدعيم

الاتجاه نحو سياسة إدماج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والإداريين في التعليم العام، أوضحت أن الدمج يهيئ فرصا للتفاعل الإيجابي مع العاديين داخل المدرسة، وكانت أهم الاحتياجات التعليمية للدمج تتمل في: تحديد الإعاقات القابلة للدمج، وتوفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق، والمنهج ومرونته، والمدرس وإعداد للتعامل مع الطفل المعاق، والوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق. وعلى ذلك فإن تنفيذ برامج الدمج يتطلب التركيز على أربعة نواحي: (فاروق صادق، ١٩٩٨: ١١)

- إعداد هيئة التدريس، واختيار المناسب منهم.
- وضع الأطفال في الصفوف المناسبة ويتضمن: قيد المعاقين منهم، واختيار غير المعاقين لهم، أو العكس.
- تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة: التقييم التربوي، البرنامج الفردي التربوي، قواعد ضبط الفصل، البيئة، التخطيط داخل الفصل، الخطة والجداول، اللعب، الاستراتيجيات داخل وخارج الفصل.
- التعاون بين الوالدين والعاملين.

(٢) إعداد القائمين على التربية:

يجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من: مدرسين، ونظار وموجهين، وعمال، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية المعاقين؛ بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة إيجابية في نجاح إدماجهم في التعليم، وإعدادهم للاندماج في المجتمع (سوزان واينبرنر، ١٩٩٩: ٢٠٦) فمن خصائص مشروعات الدمج الناجحة أنها:

- وفرت القيادات الإدارية.
- عملت على تحسين ونجاح التواصل والمشاركة بين أفراد المشروع.
- وفرت مصادر كافية من كل من الكوادر والتكنولوجيا المستخدمة.
- قامت بتدريب كاف كما ونوعا لمساندة المعلمين في عملهم.

ويعتمد نجاح مشروع الدمج على توزيع الأدوار، وتحديد المسئوليات والواجبات، والتنسيق المستمر، والتشاور بين أفراده (فاروق صادق، عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٥). فقد أكد جمال الخطيب (٢٠٠٨: ٣٤) أنه لن يكتب للدمج النجاح ما لم يعمل معلمو التربية العامة، مع معلمي التربية الخاصة، ومرشدي المدارس، وأعضاء الفريق الآخرين بشكل وثيق؛ حيث يشير الدمج إلى نظام تربوي موحد وليس على نظام أقلية، ونظام أغلبية كما في نموذج الدمج التقليدي.

(٣) إعداد المعلمين:

قبل تنفيذ أي برنامج للدمج، يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، وإعدادهم إعدادا مناسبا للتعامل مع العاديين، والمعاقين، ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعاقين في الفصل العادي، إلى جانب معرف أساليب توجيه وإرشاد الأطفال العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين (سوزان واينبرنر، ١٩٩٩: ٢٠٦).

ووفقاً لأهمية أدوار المعلم في المدرسة، فإن أحد الأدوار الرئيسية لمعلم الفصل هو خلق جو من الصبر والتسامح والتقبل للأطفال ذوي الإعاقة؛ فهناك صعوبات تنشأ من عدم إحساس المعلمين بالكفاءة في

تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعرفة الاستراتيجيات التي من شانها دعم وتأييد الدمج لهؤلاء الطلاب في الفصول والأنشطة المدرسية (Minchom, et.al, 2003).

ويلعب المعلمون دوراً كبيراً في تقبل الوالدين لفكرة الدمج وهذا ما أوضحته دراسة "هاننج" Henning, et.al (٢٠٠٢) حيث أوضحت أن إعداد المعلمين النموذجيين ضروري لإنجاح عملية الدمج، كما أكدت على أن للمعلمين دورا بارزا في تثقيف الآباء من خلال الاجتماعات الدورية لزيادة معلوماتهم عن الدمج وفوائده.

(٤) إعداد المناهج والبرامج التربوية:

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي يتيح للمعاقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها ... كما يجب أن تتيح هذه البرامج التربوية والأنشطة الفرص المناسبة لتفاعل الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبل بعضهم البعض (سوزان واينبرنر، ١٩٩٩: ٢٠٧).

ويجب أن ترسم خصائص الممارسات الخاصة بالدمج في الخطة التربوية بمدارس الدمج، وتشمل: (Boyer, & Lee, 2001: 75-84)

- ضرورة دمج كل طفل معاق في البرامج العادي مع الأطفال العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.
- تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً.

- توفير أدوات وخبرات فنية.
- تعديل المنهج عند الضرورة.
- التقييم المرتبط بالمنهج، وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم الأطفال بدلا من تحديد ما بهم من أخطاء.
- استخدام فنيات إدارة السلوك.
- توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية.
- تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات.
- تشجيع الأطفال من خلال استخدام أساليب مثل: تدريب وتعليم الأقران، التعليم التعاوني، والقواعد التي من شأنها تنمية الذات وتطويرها.

ولنجاح الدمج يجب توافر خدمات تربوية في المدارس التي تطبق الدمج، وأن تحظى تلك الخدمات بالرضا الوالدي، فقد أكدت دراسة "كيكر" وآخرون Checker, et.al. (٢٠٠٩) علي أن الاتجاه العام في استراليا هو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في القاعات الدراسية مع أقرانهم العاديين، مع تقديم الدعم من معلمي التربية الخاصة الزائرين، حيث أشارت نتائج دراسته إلى وجود مستوى عال من الرضا عن خدمات معلم التربية الخاصة الزائر. وبالتالي فإن التطبيق الجيد لعملية الدمج في المدرسة توافر عدة أمور من أهمها إعداد معلم التربية الخاصة، والتعليم العام؛ بحيث يتوفر لديه الوعي بالبرامج العلاجية والإرشادية الملائمة لفئة الإعاقة، والاستراتيجيات التدريسية الفعالة في الفصل الدراسي مثل: التعلم التعاوني، التعلم القرين، الاهتمام بمساعدي المعلم Paraprofessionals وهم بمثابة ميسرون لمعلم التربية الخاصة، والدعم البيئي، وتبسيط الأنشطة... الخ (عبد الرقيب البحيري، ٢٠٠٥).

(٥) اختيار مدرسة الدمج:

تتطلب عملية الدمج اختيار إحدى مدارس الحي أو المنطقة التعليمية لتكون مركزا للدمج، ويرتبط اختيار المدرسة بالبيئة المدرسية، التي يجب أن تتحدد وفقا للشروط التالية: (ماجدة عبيد، ٢٠٠١: ٢٠٨-٢٠٩)

- قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.
- استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم.
- توفر الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين.
- توفر بناء مدرسي مناسب.
- توفر خدمات وأنشطة تربوية.
- تعاون مجلس الآباء والمعلمين بالمساهمة في نجاح التجربة.
- أن يكون المستوى الثقافي الاجتماعي لبيئة المدرسة جيدا.
- أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج، وأن تكون لديهم الرغبة للمشاركة، أو الالتحاق ببرنامج تدريبي خاص بتطبيق برنامج الدمج.
- ضرورة تهيئة الأطفال العاديين، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون في تحقيق أهداف البرنامج.
- ضرورة تهيئة أولياء أمور الأطفال العاديين، وشرح أبعاد التجربة للأهل والأبعاد الإنسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية لها.

وهذا ما أوضحته دراسة "لينرت" Lienret (٢٠٠٣) والتي ألقت الضوء على ضرورة وجود كافة التجهيزات في المدارس لتلقي أطفال الدمج، وضرورة إعداد المعلمين للقيام بذلك كما أكدت على

أن نجاح عملية الدمج هذه يتوقف بشكل كبير على تدريب القائمين عليها.

(٦) أعداد وتهيئة الأسر:

تشكل الاتجاهات الوالدية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين دورا مهما في نجاح الدمج، سواء كانت هذه الاتجاهات ايجابية، أو سلبية، والطفل ذو الاحتياجات الخاصة هو جزء من نسيج المجتمع، والنظرة إليه على هذا الأساس تؤدي إلى إدماجه وتمتعه بالصحة النفسية، أما النظرة السلبية وعدم التقبل والتهميش فسوف ينعكس سلبا على تكيفه مع ذاته ومع المجتمع المحيط به. والطفل ذو الاحتياجات الخاصة من حقه أيضا أن تقدم له المساعدة المتخصصة التي تناسب احتياجاته بعد التأكد من أنه يمتلك القدرة على تلقي خدمات التربية الخاصة بشكل فعال وكذلك تلقي خدمات الدمج الاجتماعي والنمو الفردي (Mastropier, & Scruggs, 2009).

ولقد وجد أن الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يقبلون على الذهاب لمدارسهم ولديهم إقبال على التعليم، وينبع ذلك من تشجيع الوالدين لهم، وتعريضهم لخبرات داخل المنزل وخارجه؛ مما كان له أثرا واضحا على نجاحهم في التعليم (Hunies, et.al, 2009: 29).

وتتأرجح الاتجاهات الوالدية نحو الدمج بين الايجابية والسلبية وكذلك الخجل من إظهار الطفل ورفض إلحاقه بمراكز علاجية تربوية، وهناك العديد من الاتجاهات الو الدية الخاطئة التي تحول دون تطور الطفل وممارسته لحياته اليومية بشكل عادي. فقد أوضحت دراسة "بنش" و"هايد" Punch, & Hyde (٢٠٠٥) أن آباء الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة تتباين اتجاهاتهم نحو الدمج، فمنهم من يرغب في دمج أطفاله في المدارس العادية ويراها مجدية، وذلك إذا ما تم توفير الموارد الإضافية لهؤلاء الأطفال، والاعتناء بهم بصفة خاصة، ومنهم من يرفض الدمج، ظنا منه بأن الطفل لن يحظى بالاهتمام الكافي كما في مدارس التربية الخاصة.

وقد كان الاتجاه السائد لدى والدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن هذا الطفل عندما يتم دمجه في التعليم يتوقع انه لن يحظى بالاهتمام الكافي في نظام الدمج ولكن من خلال دراسة (Rogers, 2007: 55-58) والتي أثبتت أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح لديهم الحق في تكوين الصداقات وتقدموا أكاديميا واجتماعيا، كما وجدت الدراسة أن آباء هؤلاء الأطفال أيضا يحتاجون الدعم والمساعدة حتى يكونوا أكثر ايجابية نحو أطفالهم.

وعلى هذا أوضحت دراسة "هاردنج" Harding (٢٠٠٣) من خلال مقابلات معمقة مع أربعة عائلات من عائلات الأطفال العاديين، وأيضا معلمين الأطفال العاديين أن هذه العائلات لم تكن مستعدة لفكرة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول، بالرغم من اتجاهاتهم الايجابية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال الملاحظة الصفية كان للمعلمين والآباء دورا مهما في تقبل الأطفال لأنفسهم، وزيادة ثقتهم في أنفسهم.

كما نجد أن نجاح عملية الدمج يعتمد بشكل كبير على اتجاهات والدي الأطفال العاديين حيث هدفت دراسة "كاليف" وآخرون Kalyva, et.al. (٢٠٠٧) اكتشاف اتجاهات والدي الأطفال العاديين نحو الدمج في المدارس الابتدائية؛ حيث أثبتت النتائج أن آباء الأطفال العاديين

كانت لهم اتجاهات ايجابية نحو الدمج. كما كان لعامل الجنس تأثيرا على الاتجاهات فقد كان الآباء أكثر ايجابية من الأمهات تجاه الدمج.

ومن الضروري الاهتمام بأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الخدمات والدعم والمساندة الفعلية لهم وذلك من خلال المتخصصين لرفع الوعي بكيفية معاملة أطفالهم ومساعدتهم على التقدم وإتاحة الفرصة لهم للتحدث عن خبراتهم مع أولادهم وكيفية التصرف معهم في جميع المواقف مما يساعد الوالدين على تعديل اتجاهاتهم نحو أطفالهم لتصبح أكثر ايجابية (Mcnally, & Waugh, 2009)؛ حيث يعد الترابط بين الطفل ذو الاحتياجات الخاصة وعائلته من العوامل المهمة في تجنبه للمشكلات السلوكية، وكذلك مساعدته على التحصيل الأكاديمي بصورة أفضل، في ظل بيئة تعلم تراعي التواصل الدائم بين كل من الروضة والمنزل (Odom, 2011: 24-27).

(٧) إعداد وتهيئة الأطفال:

لنجاح تجربة الدمج فإن من حق الأطفال أن يكونوا على وعي كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي؛ فبالنسبة للأطفال العاديين يجب تقديم حصص محددة توضح مفهوم عملية الدمج، وتوفر الفرصة لمناقشة أسئلتهم، ومخاوفهم، واهتماماتهم، ومن حقهم معرفة كيف ومتى ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا رفاقهم المعاقين.

كذلك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فإنهم بحاجة إلى أن يتعرفوا على التغيرات والمسئوليات الجديدة المترتبة على عملية الدمج، وأن يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة؛ فقد يحتاجون

إلى تعليم أكثر لإعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل: إتباع البرامج المحددة، والتعرف على المواقع في المدرسة، وإيجاد شبكه من الأقران الداعمين.

ففي دراسة "ماكدوجال" وآخرون McDougall, et.al. (٢٠٠٤) التي اهتمت بالكشف عن تأثير الثقافة المدرسية على اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، وذلك على عينة قوامها (١٨٧٢) من الطلاب العاديين، وأشارت النتائج إلى أن حوالي (٦١%) من الطلاب لديهم اتجاهات تتراوح ما بين المحايدة إلى إيجابية جداً، وحوالي (٢١%) من الطلاب لديهم اتجاهات تتراوح ما بين أقل من المحايد إلى اتجاهات سلبية جداً، وكانت العلاقة بين المعلم والطالب على مستوى المدرسة هي سمة الثقافة المدرسية ذات العلاقة بالاتجاهات نحو ذوي الإعاقة.

وتؤكد نتائج دراسة "هنج" و"بول" Hung, & Paul (٢٠٠٦) على أنه بدون مساعدة الطلاب على التفاعل، ووضعهم مع بعضهم في الفصل الدراسي دون بذل أي مجهود، لن يؤدي ذلك إلى تغير اتجاهاتهم، لذلك عند التخطيط لبرامج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين يجب أن يهتم المعلمون بخلق بيئة تقدم عديد من الفرص للتواصل والتفاعل مع الطلاب أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٨) انتقاء الأطفال الصالحين للدمج:

لنجاح عملية الدمج لابد من انتقاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج؛ فهؤلاء الأطفال لهم خصائص متعددة: فمنهم من تكون إعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة، ومنهم من تكون مهاراته في التواصل جيدة، ومنهم المتأخرون لغويا، ومنهم من يعاني من الانسحاب،

أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية، بسبب عدم تفهم الوالدين للإعاقة أو تقبلها، ومنهم من يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين لهم ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة (ماجدة عبيد، ٢٠٠٠: ٢٠٦). وهناك شروط يجب أن تتوفر في الأطفال القابلين للدمج: (سهير شاش، ٢٠٠٢: ١٠٠)

- أن يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين.
- أن يكون قادرا على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته.
- أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة والتكيف معها.
- ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة وألا تكون لديه إعاقات متعددة.
- القدرة على التعلم في مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية.

دور معلمة الروضة في الدمج:

لابد أن تكون معلمة الروضة على وعي بعملية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين، وأن تعد تربوياً وتعليمياً، وتكون قادرة على تقديم المساعدة والعون من خلال تحديد مستوى الأداء الحالي للأطفال، وطبيعة المشكلات الصحية والسلوكية والتربوية التي يعاني منها الطفل ذو الاحتياجات الخاصة، أيضاً مساعدة هؤلاء الأطفال على التواصل، وتفهم خصائصهم، وإعداد الخطط الدراسية والعلاجية لهم. وهناك مجموعة من التحديات التي تواجه معلمة الروضة في الدمج مثل: (Boyer, &Lee, 2001: 75-84)

- مسئولية فهم التعديلات التي أدخلت على قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وانعكاس ذلك على المعلمين.
- اكتساب المعرفة بالتربية الخاصة، والإمكانات التي تخصصها الدولة لهذا النوع من التعليم.
- التعاون مع الفريق الخاص بالطفل ذو الاحتياجات الخاصة لتقديم خدمات الدعم التي يحتاجها هؤلاء الأطفال.
- بناء علاقات مهنية فعالة مع جميع المشاركين في تقديم خدمات للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تفهم اتجاه الدمج ودورها فيه.
- اكتساب المعرفة بمحتوى المنهج بما يسمح بالتكيف الفعال مع المنهج العام.
- تحديد مدى توافر التكنولوجيا المعينة، وكيفية التدريب عليها.
- بناء جدول يفي باحتياجات كل طفل يقوم على القياس والبرامج الفردية.
- متابعة تقدم كل طفل نحو أهداف برامج التعلم الفردي.
- جمع البيانات اللازمة عند العمل مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بناء نظام للتواصل اليومي بين الروضة والمنزل.

ولا يمكن أن يتم الدمج بنجاح إلا من خلال المعلمة الواعية ذات الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج. ولقد أوضحت دراسة "كندي" Cindy (٢٠٠٣) أن الخبرة السابقة للمعلمين، والتدريب على التربية الخاصة كانت من أهم العوامل التي أدت لاتجاهات إيجابية نحو الدمج.

كما هدفت دراسة "دوبوكس" Dupoux (٢٠٠٥) لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال دراسة مقارنة بين (١٥٢) معلما من "هاييتي" و(٢١٦) معلما من الولايات المتحدة الأمريكية، وأوضحت النتائج تشابه الاتجاهات لدى المعلمين، وأن عامل الخبرة كان له أكبر الأثر في اتجاه المعلمين الايجابي نحو الدمج.

والمعلم الذي لا يتوقع من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يدمجون مع الأطفال العاديين أن ينجحوا، وأن يتعلموا، لن يثق بفاعلية الدمج؛ بل سيتعامل معه بارتياب وقلق وخوف، وعندئذ فإن المعلم يكون قد هيأ الفرص بالتنبؤ المحقق لذاته، وما يعنيه ذلك هو أن الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة لن يتعلم؛ لأن المعلم لا يتوقع منه أن يتعلم؛ فالمعلم لا يبذل جهداً كافياً وفعال لتعليم الطفل، لأنه لا يثق بقدراته، الأمر الذي ينجم عنه انخفاض تحصيل هذا الطفل (جمال الخطيب، ٢٠٠٤).

لذلك أكد "بيرك" و"سذرلاند" Burke & Sutherland (٢٠٠٤) على أن نجاح الدمج يتوقف على ادراكات المعلمين، لذلك فإن معلمي الدمج لا يُسألون كيف يجب أن يتغير الطالب حتى يصبح من طلاب الصف التالي؟ ولكن يسألون كيف نتغير لكي نقدم علاقة صداقة لطلابنا المعاقين؟ وهذا يؤكد أهمية الدافع الداخلي لدى المعلمين لتشجيع دمج المعاقين في الفصول العادية.

ويتفق هذا مع كل من "الريس" Alrayes (٢٠٠٤)، "ساري" Sari (٢٠٠٧) علي أهمية فهم اتجاهات المعلمين كشرط لتغيير وتحسين أي نظام تعليمي؛ حيث إن المعلمين ذوي الاتجاهات الإيجابية تكون لديهم

خبرة الممارسة العملية للتدريس وتقديم استراتيجيات بديلة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

في حين ذكر "كومساروفKomesaroff (٢٠٠٦) أن عديد من المعلمين لديهم اتجاهات سالبة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن تلك الاتجاهات من الممكن أن تخلق توقعات عن انخفاض تحصيل هؤلاء الطلاب، بينما الاتجاهات الإيجابية، فإنها تشجع السياسات المدرسية على زيادة جودة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام.

لذلك أكد "جارفز" و"انتافي" Jarvis & Iantaffi (٢٠٠٦) أن التعليم الناجح للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل سياق المدرسة العادية يعتمد إلى حد كبير على اتجاهات ومهارات المعلمين؛ حيث أنه من المحتمل أن يقوم معلمي التعليم العام بمسئولية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع دعم ونصائح معلمي التربية الخاصة لهم.

ومن هنا يجب العمل على إعداد برامج منتظمة لتعديل اتجاهات المعلمين تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال: (صالح هارون، ٢٠٠٠)

- كشف الاتجاهات وتحديدها عن طريق الملاحظة والقياس.
- تشخيص الأسباب التي تعترض تنمية الاتجاهات قبل المضي في اختيار أنسب الطرق لتعديل هذه الاتجاهات.
- اختيار أساليب التعديل المناسبة، ومن أهمها مجموعة العمل، وورش العمل، للتغلب على الاتجاهات السلبية، وبناء اتجاهات إيجابية، ورفع مستوى معلومات المعلمين ومهاراتهم أثناء الخدمة، ومن خلال برامج

التدريب قبل الخدمة، وإعدادهم الإعداد التربوي الخاص بالتربية الخاصة.

فوائد الدمج:

الدمج له فوائد ومزايا متعددة منها:

١) فوائد الدمج للطفل المعاق:

هناك آثار إيجابية في دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين، فعندما يشترك الطفل المعاق في فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (مها تقي، ٢٠٠٤: ٩٩).

كما أن الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة؛ مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية؛ مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة، وينمي العلاقات التي سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية، ويشجعه على البحث عن ترتيبات حياتية أكثر عادية (ديان برادلي، وآخرون، ٢٠٠٠: ٣١).

والدمج يمد الطفل بنموذج شخصي، اجتماعي، سلوكي للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد المتزايد على الأم، ويضيف رابطة عقلية وسيطة أثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين (مالثون، دارلنج، ٢٠٠١: ٨٢).

ويؤكد "جروسي" وآخرون .Goss et.al (٢٠٠٤) أن دمج الطالب المعاق بشكل ناجح يتبلور في أن يظهر الطفل تقدماً في النواتج والأهداف الفردية، ويكتسب النمو الشخصي والمهارات والمعلومات التي يكتسبها جميع الأطفال، بالإضافة إلي ترحيب فريق العمل والأقران بالطفل في كل برنامج، وتقبلهم له كفرد مشارك في المجموعة، بشكل يعكس رضا الوالدين عن نواتج وتقدم طفلهم وشعور طفلهم بالراحة والسعادة في المجموعة.

٢) فوائد الدمج للأطفال العاديين:

يؤدي الدمج إلى تغير اتجاهات الطفل العادي نحو المعاق، بالإضافة إلى مساعدته على التعود على تقبل الطفل المعاق، ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه. وقد أوضحت كثير من الدراسات على إيجابية الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال المعاقين باستمرار. وفي نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين (ملك عبد العزيز، ١٩٩٣: ١٩).

٣) فوائد الدمج للآباء:

يشعر نظام الدمج آباء الأطفال المعاقين بعدم عزل طفلهم المعاق عن المجتمع، كما أنهم يتعلمون طرقاً جديدة لتعليم الطفل. وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ، وتفاعله مع الأطفال العاديين فإنهما يبدأن التفكير في الطفل أكثر، وبطريقة واقعية، كما أنهما يريان أن كثيراً من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه، وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما، وكذلك تجاه أنفسهما (مجدي عزيز، ٢٠٠٣: ٣٦١).

٤) فوائد الدمج الأكاديمية:

للدمج فوائد أكاديمية وتربوية لكل من الطلاب والمعلمين؛ فالأطفال المعاقين في مواقف الدمج يحققون إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل. بالإضافة إلى أن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية؛ فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق. والطريقة التي تستخدمها للعمل مع الطفل المعاق مفيدة أيضا مع الطفل العادي الذي يعاني من بعض نقاط الضعف (سهير شاش، ٢٠٠٢: ٨٥).

٥) الفوائد الاجتماعية:

للدمج فوائد اجتماعية متعددة، فأنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعاق في إشعاره بأنه إنسان، وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده، وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبررا لعزل الطفل عن إقرانه العاديين، وكأنه غريب، غير مرغوب فيه (عادل خضر، ١٩٩٥: ٨٨).

أن دمج الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع، إذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح، وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة. فتحول الإنفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل: استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة)؛ مما يعتبر توظيفا للأموال بشكل أكثر إنتاجية ونفعا للمجتمع (Cindy, 2003: 10-11).

إيجابيات الدمج:

تتجلى إيجابيات الدمج في وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين؛ مما يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال ونمو العلاقات المتبادلة بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والأفراد العاديين، كما يوفر الدمج فرصا طيبة كي يساعد الأطفال العاديين أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على أقصى استفادة ممكنة لهم من حيث التدريب على حل مشكلاتهم وتوجيه ذواتهم، فالأطفال يحتاجون إلى نموذج ومثل أعلى من أقرانهم ليقتدوا به ويتعلموا منه، فينظر للطفل العادي على أنه نموذج يقوم بتقليد سلوكه ويتعلم منه المهارات المختلفة.

ويعمل الدمج على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحسن علاقاتهم بالآخرين، كما يحسن من مهاراتهم الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى تقدمهم في الدراسة (Kemp, Carter, 2006: 14) ومن الناحية النفسية فللدمج أثراً إيجابياً في تحسين مفهوم الذات، وزيادة التوافق الاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال اندماجهم مع أقرانهم في أنشطة اللعب الحر والأنشطة الأخرى.

وهناك مجموعة من الإيجابيات لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة التي تعود على الشخص ذاته، وعلى المجتمع بصفة عامة، ومن أهمها: (وائل مسعود، فايز جابر,١٩٩٧)

١. التقليل من الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال عامة، والتخلص من الوصمة التي لحقت بالطفل المعاق وأسرته جراء حالة الإعاقة التي يعاني منها، والتي تأكدت وتدعمت من خلال وجود الطفل المعاق في مركز تربية خاصة.

٢. يساعد الدمج الطفل على تحقيق الذات، ويزيد من دافعيته نحو التعلم، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع زملائه؛ مما يهيئ له نموا سليما في مختلف الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية.
٣. يساهم الدمج في تعديل اتجاهات الناس بشكل عام، واتجاهات الأسر والمعلمين والطلبة في المدرسة العامة بشكل خاص، وتوقعاتهم نحو الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
٤. يساعد الدمج فئات الأطفال غير المعاقين والمعلمين في المدارس العادية على التعرف عن قرب والاحتكاك المباشر بالأطفال المعاقين، الأمر الذي قد ينتج عنه تقدير أفضل وأكثر موضوعية وواقعية لطبيعة مشكلاتهم، وكيفية مساعدتهم على مواجهة تلك الاحتياجات.
٥. يساهم الدمج في تخفيض الكلفة الاقتصادية المترتبة على خدمات التربية الخاصة في المؤسسات والمراكز المتخصصة، ويوسع قاعدة الخدمات التربوية للأطفال المعاقين، الأمر الذي يترتب عليه التوسع في قاعدة قبول الطلبة خصوصا الذين لا تتاح لهم فرص الالتحاق في المراكز المتخصصة لأسباب مختلفة.

فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج:

يعد تصنيف الأطفال وتحديد فئاتهم من العوامل المهمة والمؤثرة في الدمج، وكذلك الاتجاهات الوالدية نحو الدمج؛ حيث إن آباء الأطفال المعاقين دائما ما يرغبون في تغيير التسكين الحالي لأولادهم في التعليم، كذلك تشخيص الحالة وعمر الطفل يؤثر على نظرة الآباء للتسكين التربوي النموذجي لأطفالهم. فقد أظهر والدي الأطفال ذوي متلازمة داون أنهم يفضلون الدمج الكلي في التعليم، أما والدي الأطفال المتوحدين فقد

كانوا يفضلون الدمج الجزئي، كما أن والدي الأطفال الأصغر سنا كانوا أكثر ايجابية نحو الدمج من والدي الأطفال الأكبر سنا، ووالدي الأطفال الذين هم في مدارس تربية خاصة بالفعل (Angelides, & Aravi, 2007).

ويرى أحمد عواد، أشرف شريت (٢٠٠٩: ٢٣) أن فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يمكن دمجهم هم: المعاقون بصريا، والمعاقون سمعيا، والمعاقون عقليا (القابلين للتعلم)، والمعاقون حركيا، والمتأخرين دراسيا وبطئي التعلم، وذوي صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية), وفئة المضطربون سلوكيا وانفعاليا, وفئة المضطربون اجتماعيا، وفئة التوحد، والنشاط الزائد وفرط الحركة وتشتت الانتباه، والشلل الدماغي.

دراسات سابقة:

خلص جمال الخطيب (٢٠٠٢) من دراسته لإدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الدمج أن المعلمون يؤيدون بعض مفاهيم مدرسة الجميع وليس كلها، وأنهم يؤيدون بأنها تقلل من التكاليف المادية، ويرون بأن هذا الدمج لا يؤثر سلباً على الطلبة العاديين، وأن لدى المعلمين الاقتناع بأن فلسفة الدمج ستقود لتطوير علاقات عمل ايجابية بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، وأنهم يعتقدون أن المعلمين العاديين غير قادرين على تعليم الطلبة المعاقين بدرجة عالية، وحتى يصبح المعلمون العاديون أكثر قبولاً لمدرسة الجميع يجب تدريبهم على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وفى دراسة زينب شقير (٢٠٠٤) التي استهدفت التعرف على أهم خدمات الدمج لذوي

الاحتياجات الخاصة، والتي توصلت على ضرورة أن تتوفر بمدرسة الدمج الوسائل التعليمية المساعدة لأطفال المعاقين، كذلك توفر المعلمة المتدربة الجيدة التي تتقن لغة التواصل والحوار مع المعاقين بجانب الأطفال العاديين.

وهدفت دراسة "فان دير" Vander (٢٠١٠) إلى التعرف على أعداد الطلاب ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة في هولندا، واتجاهات المعلمين نحو دمجهم في المدارس الابتدائية هناك، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الطلاب ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة في هولندا في المرحلة الابتدائية بلغت حوالي (٢٦%). وأشارت الدراسة أن تقبل المعلمين ووجود اتجاه ايجابي لديهم نحو دمج هؤلاء الطلبة يساعد على استمرار تعلمهم في المدارس العادية، ويقلل من تحويلهم لمسار تعليم خاص. وأن المعلمين ذوى الاتجاهات السلبية نحو دمج ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة يرفعون من نسب الطلبة المحولين لمسار التعليم الخاص. وبينت الدراسة أهمية تغير اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وفى دراسة "بين ياهيدا" وآخرين Ben-Yehuda, et.al. (٢٠١٠) في الكشف عن العلاقة بين معتقدات واتجاهات المعلمين نحو الدمج، ومستوى الطلاب ذوى صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص المعلمين ذوى الاتجاهات الايجابية نحو الدمج الاجتماعي لذوى صعوبات التعلم، وبينت الدراسة أن من أهم تلك الخصائص العلاقة الايجابية مع الطلاب وأولياء الأمور، والكفاءة المهنية، والممارسة اليومية، وتقبل وجود الطلبة في الفصول العادية، والثقة النفس لدى المعلمون.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن غالبية الدراسات أشارت إلى الفوائد الاجتماعية والتعليمية والنفسية للدمج، وغالبيتها بين وجود اتجاه ايجابي من قبل المعلمين والإداريين نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة، وإن كانت هناك اتجاهات سلبية نحو الدمج لدى بعض المعلمين. وأشارت الدراسات لضرورة إحداث تغيرات في المناخ التعليمي والمناهج والتدريب والاتجاهات لضمان نجاح الدمج التعليمي والاجتماعي.

وترى الباحثة فيما سبق مبرراً للقيام بالدراسة الحالية، وأن هذه الدراسة تتمتع بأصالة علمية وجدة في مجالها، وهناك حاجة ماسة لها في الوقت الراهن؛ نظرا لأنها تعد تقييما لتجربة بدأتها دولة قطر على سبيل التجربة. ومن ثم فإن الوقوف على نتائج التجريب، ورصد المعوقات التي تواجه نجاح التطبيق تعبر من الأهمية بمكان، فضلا عن أهمية معرفة المتطلبات التي تساعد على نجاح عملية الدمج، مع رصد وجهات النظر المختلفة، وتعرف الفروق بين الآراء المتعلقة بعملية الدمج. وهذا ما سوف تكشف عنه الدراسة الميدانية.

خطة الدراسة وإجراءاتها:

(١) منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحاضرة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لكونه ملائم لطبيعة الدراسة، ومتطلبات الإجابة على تساؤلاتها.

(٢) عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٩٨) معلماً ومعلمة، منهم (١٠) معلماً ومعلمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، و(٨٨)

معلماً ومعلمة من معلمي التعليم العام الذين يدرسون للطلاب العاديين في المدارس التي يوجد بها برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة قطر، وهذه المدارس هي: علي بن أبي طالب الإعدادية المستقلة للبنين، الخور الابتدائية، علي بن عبد الله المسند الإعدادية الثانوية للبنين، الذخيرة النموذجية المستقلة للبنين، روضة راشد، علي بن جاسم بن محمد آل ثاني الثانوية، والجدول التالي يوضح تفاصيل العينة:

جدول (١)

تفاصيل عينة الدراسة

المدرسة	نوع الإعاقات بالدمج	عدد المعلمين العاديين	معلمي الدمج
علي بن أبي طالب الإعدادية المستقلة للبنين	عدد (٥) صعوبات تعلم عدد (٢) إعاقة ذهنية عدد (١) توحد عدد (١) إعاقة حركية	٢٩	٢
الخور الابتدائية	عدد (٥) صعوبات تعلم عدد (١) توحد عدد (١) إعاقة حركية	١١	١
علي بن عبد الله المسند الإعدادية الثانوية للبينين	عدد (٣١) صعوبات تعلم	١٤	٢
مدرسة الذخيرة النموذجية المستقلة للبنين	عدد (١٠) صعوبات تعلم عدد (٢) إعاقة ذهنية عدد (١) إعاقة سمعية	٥	
روضة راشد	عدد (٣) صعوبات تعلم	٩	
علي بن جاسم بن محمد آل ثاني الثانوية	عدد (١٥) صعوبات تعلم عدد (٢) إعاقة بصرية عدد (١) إعاقة سمعية عدد (٢) إعاقة حركية	٢٠	٥
المجموع	عدد (٦٩) صعوبات تعلم عدد (٤) إعاقة ذهنية عدد (٤) إعاقة حركية عدد (٢) توحد عدد (٢) إعاقة سمعية عدد (٢) إعاقة بصرية	٨٨	١٠

(٣) أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحاضرة الأدوات التالية:

- قائمة متطلبات الدمج الشامل. (إعداد الباحثة)
- استبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج. (إعداد الباحثة)

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة:

أ) قائمة متطلبات الدمج: (إعداد الباحثة)

لإعداد وبناء القائمة قامت الباحثة بالإطلاع علي الإطار النظري والدراسات السابقة، والإطلاع علي الأدوات أو المقياس ذات العلاقة بعملية الدمج لذوى الاحتياجات الخاصة، وإجراء استبانة مفتوحة موجة إلي بعض العاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تحثهم على ذكر متطلبات نجاح عملية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بمدارس التعليم العام، لمساعدة تلك الفئة على التعلم مع أقرانهم العاديين بدلا من عزلهم في معاهد خاصة بهم. وقد استفادت الباحثة من استجابات الاستبانة المفتوحة في تحديد متطلبات الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بمدارس التعليم العام، والتي تم تصنيفها في خمسة أبعاد هي: البعد الأول: متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية). والبعد الثاني: متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين. والبعد الثالث: متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين. والبعد الرابع: متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين. والبعد الخامس: متطلبات مجتمعية.

وتم عرض الصورة الأولية للقائمة والمكونة من خمسة أبعاد، ولكل بعد (٩) عبارات، بإجمالي (٤٥) عبارة، علي تسعة من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، وذلك لتحديد مدى ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها، وإجراء التعديلات الملائمة سواء بالحذف أو الإضافة، وبعد الاطلاع على آراء السادة المحكمين تم حذف (٧) عبارات، وإعادة صياغة (٣) عبارات، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للقائمة (٣٨) عبارة.

ثم قامت الباحثة بوضع مجالين للقائمة، المجال الأول يمثل أهمية متطلبات الدمج، ويتم الاستجابة عليها من خلال ميزان ثلاثي (مهم جداً، مهم إلي حد ما، غير مهم)، وتأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) علي التوالي، والمجال الثاني يمثل مدي توافرها، ويتم الاستجابة عليها من خلال ميزان ثلاثي (متوفرة بدرجة كبيرة، متوفرة إلي حد ما، غير متوفرة) وتأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) علي التوالي. والجدول التالي يوضح محاور وعبارات القائمة:

جدول (٢)

محاور وعبارات قائمة متطلبات الدمج

المحور	عدد العبارات
متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)	٩ عبارات
متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٥ عبارات
متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٩ عبارات
متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٨ عبارات
متطلبات مجتمعية	٧ عبارات
المجموع	٣٨ عبارة

صدق وثبات القائمة:

تم تطبيق قائمة متطلبات الدمج علي عينة استطلاعية قوامها (٦٠) معلماً ومعلمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، من دون عينة الدراسة الأساسية، وفيما يلي طرق الصدق والثبات للقائمة:

صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية للقائمة والمكونة من خمسة أبعاد، ولكل بعد (٩) عبارات، بإجمالي (٤٥) عبارة، علي تسعة من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، لتحديد مدى ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها، وإجراء التعديلات الملائمة سواء بالحذف أو الإضافة، وبعد الاطلاع على آراء السادة المحكمين تم حذف (٧) عبارات، وإعادة صياغة (٣) عبارات، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للقائمة (٣٨) عبارة.

معاملات ارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٣)

معاملات ارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول		م العبارة	البعد الثاني		م العبارة	البعد الثالث		م العبارة	البعد الرابع		م العبارة	البعد الخامس		م العبارة
أهميتها	توفرها		أهميتها	توفرها		أهميتها	توفرها		أهميتها	توفرها		أهميتها	توفرها	
٠.٩٢٦	٠.٦٥٣	١	٠.٧٨٠	٠.٨٠١	١٠	٠.٧٣٥	٠.٧٧٩	١٥	٠.٧٣٥	٠.٦٢٨	٢٤	٠.٧٧٧	٠.٨٠١	٣٢
٠.٧٠٦	٠.٧٢٨	٢	٠.٧٢٨	٠.٧٣٨	١١	٠.٧٢٨	٠.٧٥٠	١٦	٠.٧٧٩	٠.٧٢٨	٢٥	٠.٨١٠	٠.٧٣٨	٣٣
٠.٧٤٢	٠.٨٠٢	٣	٠.٧٤١	٠.٧٦٣	١٢	٠.٧٧٦	٠.٧٤٢	١٧	٠.٧٨٠	٠.٧٣٧	٢٦	٠.٧٥٠	٠.٧٦٣	٣٤
٠.٧٤٩	٠.٧٢٨	٤	٠.٧٤٣	٠.٧١٣	١٣	٠.٧٢٢	٠.٨٢٧	١٨	٠.٧٢٨	٠.٧٧٦	٢٧	٠.٧٢٢	٠.٧١٣	٣٥
٠.٨٢٧	٠.٦٣٤	٥	٠.٦٨٣	٠.٧٤٧	١٤	٠.٨١٠	٠.٧٧٣	١٩	٠.٧٤١	٠.٧٤٩	٢٨	٠.٨٢٧	٠.٧٤٧	٣٦
٠.٧٥٠	٠.٦٥٦	٦				٠.٧٢٨	٠.٦٢٥	٢٠	٠.٧٢٨	٠.٨٠٢	٢٩	٠.٨٢٣	٠.٧٤٤	٣٧
٠.٦١٨	٠.٧٢٣	٧				٠.٧٤٦	٠.٧٨٠	٢١	٠.٧٤١	٠.٧٨٦	٣٠	٠.٧٦٠	٠.٧٢٧	٣٨
٠.٦٣٩	٠.٧٤٦	٨				٠.٨١٠	٠.٧٢٢	٢٢	٠.٦٣٩	٠.٦٧٣	٣١			
٠.٧١٠	٠.٧٢٢	٩				٠.٧٤١	٠.٦٨٣	٢٣						

يوضح جدول (٣) أن جميع عبارات القائمة ذات معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث بلغت قيم معامل الارتباط بالنسبة لأهمية متطلبات الدمج (٠.٦١٨-٠.٩٢٦)، وبالنسبة لتوافر متطلبات الدمج بلغت (٠.٦٣٤-٠.٨٢٧)، وهذا يؤكد تمتع عبارات القائمة بمعاملات صدق عالية من حيث علاقتها بالبعد الذي تنتمي إليه.

صدق الأبعاد بحساب معاملات ارتباط أبعاد القائمة بعضها البعض وبالدرجة الكلية:

جدول (٤)

مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد المجال بالدرجة الكلية للقائمة

المجال الأول للقائمة (أهمية متطلبات الدمج)	الدرجة الكلية	المجال الثاني للقائمة (توافر متطلبات الدمج)	الدرجة الكلية
البعد الأول	٠.٨١٩**	البعد الأول	٠.٨٥٨**
البعد الثاني	٠.٧٨٧**	البعد الثاني	٠.٨٩٥**
البعد الثالث	٠.٨٤١**	البعد الثالث	٠.٨٧٥**
البعد الرابع	٠.٧٨٨**	البعد الرابع	٠.٩١٥**
البعد الخامس	٠.٦٥٩**	البعد الخامس	٠.٨٤٦**

يتضح من جدول رقم (٤) أن جميع معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية بالقائمة معاملات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت بين (٠.٦٥٩-٠.٩١٥).

ثبات القائمة:

جدول (٥)

معاملات الثبات باستخدام طريقة الفاكرونباخ والتجزئة النصفية

المجال	البعد	عدد الفقرات	قيمة الفا	التجزئة النصفية	
				سبير مان– براون	جتمان
أهمية متطلبات الدمج المرتبطة بالبعد	البعد الأول	٩	٠.٨٢٦	٠.٨٣١	٠.٨٤١
	البعد الثاني	٥	٠.٨٦١	٠.٨٥٢	٠.٨٣٥
	البعد الثالث	٩	٠.٨٤٩	٠.٨٧١	٠.٨٦٠
	البعد الرابع	٨	٠.٨٧١	٠.٨٨٥	٠.٨٧١
	البعد الخامس	٧	٠.٨٦٧	٠.٨١٤	٠.٨٥٣
	الدرجة الكلية	٣٨	٠.٩٣٩	٠.٨٩١	٠.٩٠٣
توافر متطلبات الدمج	البعد الأول	٩	٠.٧٩٩	٠.٧٣١	٠.٦٨٣
	البعد الثاني	٥	٠.٨٩١	٠.٨٦٢	٠.٩١٢
	البعد الثالث	٩	٠.٧٩٢	٠.٧٧٣	٠.٧٥١
	البعد الرابع	٨	٠.٨٨٠	٠.٨٥٣	٠.٨٣٠
	البعد الخامس	٧	٠.٨٩٥	٠.٨٧٢	٠.٨٤٠
	الدرجة الكلية	٣٨	٠.٩٤٩	٠.٩١١	٠.٨٨٢

يتضح من جدول رقم (٥) أن جميع معاملات قائمة متطلبات الدمج في مجال أهمية المتطلبات ومدي توافرها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجميعها تتمتع بقيم مرتفعة؛ حيث تراوحت بين (٠.٧٩٢–٠.٩٤٩).

ب) استبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج (إعداد الباحثة):

تم إعداد الاستبانة بعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، والإطلاع على الشروط الواجب توافرها في الأبنية التعليمية الموجودة في القواعد التنظيمية للتربية الخاصة في بعض الدول العربية، وإعداد الصورة الأولية لاستبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج، والتي تتكون من (٢٠) مفردة، كل مفردة تعبر عن احتياج الدمج، وعرض الاستبانة في صورتها الأولية على تسعة من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، وذلك لتحديد مدى ملائمة الاحتياج للاستبانة، ومدى وضوحها، وإجراء التعديلات الملائمة سواء بالحذف أو الإضافة، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تم حذف (٤) احتياجات، وإعادة صياغة (٣)، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للاستبانة (١٦) احتياج للدمج، يتم الاستجابة عليها في ميزان ثلاثي لكل احتياج: متوفرة بدرجة كبيرة، وتأخذ ثلاث درجات، ومتوفرة إلي حد ما، وتأخذ درجتان، وغير متوفرة، وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاستبانة (٤٨) درجة، والدرجة الدنيا (١٦).

صدق وثبات القائمة:

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية والتي تتكون من (٢٠) مفردة، كل مفردة تعبر عن احتياج الدمج، وذلك على علي تسعة من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، وذلك لتحديد مدى ملائمة الاحتياج للاستبانة، ومدى وضوحها، وإجراء

التعديلات الملائمة سواء بالحذف أو الإضافة، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تم حذف (٤) احتياجات، وإعادة صياغة (٣)، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للاستبانة (١٦) احتياج للدمج.

معاملات ارتباط المفردة بالاستبانة:

جدول (٦)

معامل ارتباط الاحتياج بالدرجة الكلية للاستبانة

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
١	**٠.٨٢٤	٩	**٠.٦٦٢
٢	**٠.٦٣٢	١٠	**٠.٦٨٥
٣	**٠.٦٩٣	١١	**٠.٦٣٢
٤	**٠.٧٥٤	١٢	**٠.٦٦٢
٥	**٠.٦٦٢	١٣	**٠.٧٠٧
٦	**٠.٧٥٤	١٤	**٠.٧٥٤
٧	**٠.٧٠٧	١٥	**٠.٨٢٤
٨	**٠.٦٦٠	١٦	**٠.٧٥٤

يتضح من جدول رقم (٦) أن جميع معاملات ارتباط احتياجات الاستبانه بالدرجة الكلية معاملات موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجميعها تتمتع بقيم مرتفعة؛ حيث تراوحت بين (٠.٦٣٢-٠.٨٢٤)

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل الثبات للاستبانة باستخدام معامل الفا كرونباخ وقد جاء معامل الارتباط (٠.٩٤٢) وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

(١) السؤال الأول للدراسة:

هل يوجد اختلاف في استجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي الطلاب العاديين علي قائمة متطلبات الدمج من حيث أهميتها ومدي توافرها في المدرسة العادية؟ وللإجابة علي هذا التساؤل تم مقارنة متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع متوسطات درجات معلمي الطلاب العاديين علي قائمة متطلبات الدمج من حيث أهميتها ومدي توافرها في المدرسة العادية، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مختلفتين، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧)

متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين، وقيمة اختبار (ت) على قائمة متطلبات الدمج

م	البعد	معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ن = ١٠		معلمي الطلاب العاديين ن = ٨٨		قيمة "ت" المحسوبة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
أهمية متطلبات الدمج	متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)	١٨.٩٢٨	٣.٧٣٩	١٩.٤٣٢	٣.٥٩٧	١.١١٩
	متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٨.٨١٤	٢.٤٥٥	٩.٧٣٨	٢.٥٤٦	**٣.٠٢٨
	متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات	١٥.٣٨٩	٣.٦٦١	١٦.٢٧٠	٤.٣٨٥	*١.٨١٤

م	البعد	معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ن = ١٠		معلمي الطلاب العاديين ن = ٨٨		قيمة "ت" المحسوبة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
	الخاصة والعاديين					
	متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	١٥.٧٤٢	٣.٩٤٣	١٥.١٨٠	٤.٢٤٣	١.١٢٩
	متطلبات مجتمعية	١١.٥٠٩	٢.٤٠٤	١٣.٢٤٣	٣.٦٤٨	٤.٠٤٢**
	الدرجة الكلية لأهمية متطلبات الدمج	٧٠.٣٨٣	١٢.٧٤٢	٧٣.٨٦٤	١٦.١٧٠	١.٩٢٦*
تواافر متطلبات الدمج	متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)	٢٤.٧٦٠	٣.٠٤٠	٢٣.٥٤٠	٣.٥٤٩	٣.٠٦٣**
	متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	١٣.٠٨٩	٢.٥٥٥	١٢.٧٢٦	١.٩٣٠	١.٢٦٤
	متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٢٣.٦٤٦	٣.٣٧٤	٢٢.٤٥٠	٣.٠٧٤	٢.٩٩٨**
	متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٢١.٩٤٦	٣.٠١٨	٢١.١٨٠	٣.٥٤١	١.٠١١
	متطلبات مجتمعية	١٩.٠٩٥	٣.٦٨٩	١٨.١٨٠	٢.٥٧٠	٢.٨٢٧**
	الدرجة الكلية لتوافر متطلبات الدمج	١٠٢.٥٣٨	١٢.١٧٦	٩٨.٤٩٥	١٠.٢٠٥	٢.٨٨٨**

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = (١.٦٦٥) *،

ومستوى دلالة (٠.٠١) = (٢.٣٧١) **

يتضح من جدول رقم (٧) بالنسبة لأهمية متطلبات الدمج في المدرسة العادية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع متوسطات درجات معلمي الطلاب العاديين على بعدين من أبعاد قائمة متطلبات الدمج وهما: متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)، ومتطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٦)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، و(٠.٠١)، وهي (١.٦٦٥)، و(٢.٣٧١)، على التوالي.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع متوسطات درجات معلمي الطلاب العاديين على ثلاثة أبعاد من قائمة متطلبات الدمج وهي: متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين؛ حيث بلغت (٣.٠٢٨)، ومتطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين؛ حيث بلغت (١.٨١٤)، ومتطلبات مجتمعية؛ حيث بلغت (٤.٠٤٢)، والدرجة الكلية لأهمية متطلبات الدمج؛ وبلغت (١.٩٢٦)؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٦)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، و(٠.٠١)، وهي (١.٦٦٥)، و(٢.٣٧١)، على التوالي، لصالح معلمي الطلاب العاديين.

ويتضح من جدول رقم (٧) بالنسبة لتوفر متطلبات الدمج في المدرسة العادية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع متوسطات درجات

معلمي الطلاب العاديين على بعدين من أبعاد قائمة متطلبات الدمج وهما: متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، ومتطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٦)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، و(٠.٠١)، وهي (١.٦٦٥)، و(٢.٣٧١)، على التوالي.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع متوسطات درجات معلمي الطلاب العاديين على ثلاثة أبعاد من قائمة متطلبات الدمج وهي: متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)؛ حيث بلغت (٣.٠٦٣)، ومتطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين؛ حيث بلغت (٢.٩٩٨)، ومتطلبات مجتمعية؛ حيث بلغت (٢.٨٢٧)، والدرجة الكلية لأهمية متطلبات الدمج؛ وبلغت (٢.٨٨٨)؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٦)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، و(٠.٠١)، وهي (١.٦٦٥)، و(٢.٣٧١)، على التوالي، لصالح معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويمكن تفسير ذلك بأن المناخ العام للتربية الخاصة في دولة قطر، والدعم المتوافر من الجهات ذات العلاقة بدعم فلسفة الدمج، وتذليل أي عقبات تحول دون تطبيقه، قد ساهمت في وعي معلمي الطلاب العاديين في المدرسة العادية بأهمية متطلبات الدمج، لتسهيل تفاعل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، بالإضافة إلى ما يقدم للطلاب وأسرهم من خدمات تربية خاصة، وأخرى خدمات مساندة، وإدراك المعلمين للجهود المبذولة

لاستحداث برامج التربية الخاصة في المدارس العادية، ويتفق ذلك مع ديان برادلي (٢٠٠٠) علي أن التوجهات الحديثة في التربية الخاصة تؤكد علي أهمية النظام المدرسي وأهدافه ليتلاءم مع أهداف ومتطلبات تطبيقه الدمج الشامل.

أن معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر إدراكاً بمدي توافر متطلبات الدمج، بالمقارنة بمعلمي الطلاب العاديين، قد يرجع ذلك إلي أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأكثر تفهماً بما هو متوافر في المدرسة من متطلبات الدمج، والأكثر ملائمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بحكم خبرتهم في التدريس لهذه الفئة، وإعدادهم الأكاديمي، لذلك أكدت نتائج دراسة "جونسون" Johnson (٢٠٠٤) علي أهمية برامج إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في تأهيل المعلمين علي معرفة احتياجات فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وإمكانية دمجهم في المدارس العادية في ضوء ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، باعتبار أن برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم هو الذي يكون لديه صورة ذهنية عن ما هو مطلوب لتحقيق عملية الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم يعرف من خلال الممارسة المهنية ما هو موجود من تلك المتطلبات في المدرسة.

(٢) السؤال الثاني للدراسة:

ما أكثر أبعاد قائمة متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية وتوافراً في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات

الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين على أبعاد قائمة متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية وتوافراً في المدرسة العادية من وجهة نظر، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول (٨)

أبعاد قائمة متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية وتوافراً في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين

م	البعد	معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ن = ١٠		معلمي الطلاب العاديين ن = ٨٨	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أهمية متطلبات الدمج	متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)	٢٤.٢٧٣	٣.٣٠١	٢٤.١٨٣	٣.٢١١
	متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	١٢.٩٤٦	٢.٣٢٨	١٢.٨٩٧	٢.٣١٢
	متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٢٣.١٦٩	٣.٣٠٤	٢٣.٠٢٤	٣.٠٢١
	متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٢١.٨٠٥	٢.٨٣٨	٢١.٩٢٤	٢.٨٥٦
	متطلبات مجتمعية	١٨.٧٣٠	٢.٦٧٨	١٨.٦٨٧	٢.٥٨٧
توافر متطلبات الدمج	متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)	١٩.١٢٩	٣.٦٨٢	١٩.٠٠٩	٣.٥١٢
	متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	٩.١٨٣	٢.٥٢٩	٩.٠٠٨	٢.٤١٦
	متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	١٥.٧٤١	٣.٩٨٢	١٥.٦٨٧	٣.٨٥٣
	متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي	١٥.٥١٨	٤.٠٦٧	١٥.٤٩٨	٣٤.١٠٣

	الاحتياجات الخاصة والعاديين				
	متطلبات مجتمعية	١٢.٢٠١	٣.٥٩٩	١٢.٣٥٠	٣.٤٢٤

يتضح من جدول رقم (٨) أن أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين على السواء جاءت بالترتيب كالتالي: متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)، ثم متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وبعدها متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، ثم متطلبات مجتمعية، وأخيراً متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين.

ويتضح أيضاً من جدول رقم (٨) أن أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة توفراً في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين على السواء جاءت بالترتيب كالتالي: متطلبات مدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)، ثم متطلبات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وبعدها متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، ثم متطلبات مجتمعية، وأخيراً متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين.

وقد جاءت الترتيب الأول من حيث أهميتها وتوافرها في المدرسة العادية كأكثر متطلبات الدمج الشامل أهمية وتوافراً في المدرسة العادية، وهذا يؤكد أن فهم النظام المدرسي لعملية الدمج يسهم في ضمان نجاحه، لذلك ذكر "هانج" و"بول" Hun, g& Paul (٢٠٠٦) أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة المدرسية العادية قضية معقدة، تفرض كثيراً من

التحديات للنظام المدرسي، بالإضافة إلي تأكيد "فرير" و"سيزر" Freire, Cesar & (٢٠٠٣) علي أن عمل مدارس الدمج ليس سهلاً، لأنه يتضمن عدد كبير من المتغيرات التي قد تولد المقاومة والخوف الذي من الممكن أن يعرقل عملية التغيير، لذلك ذكر المجلس الأعلى لشئون الأسرة (٢٠٠٨) أنه منذ منتصف الثمانيات تنادي الدعوات السائدة في الأوساط التربوية بالدمج، مؤكدين على أن الاكتفاء بالسماح للطلبة ذوو الإعاقة بالدخول إلي النظام التربوي العادي ليس الحل المنشود بسبب جوانب القصور في هذا النظام، وعدم قدرته علي الاستجابة الفاعلة للحاجات الفردية للطلبة ذوو الإعاقة دون عملية إصلاح رئيسية. هذا يؤكد علي أن النظام المدرسي يجب تهيئته لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وأهمية توافر اختصاصيين مؤهلين لنقل فلسفة الدمج من إطار التنظير إلي حيز التنفيذ والممارسة (طلعت منصور، ٢٠٠٥)؛ حيث إن نجاح عملية الدمج تتطلب إدارة مدرسية تشجع الشراكة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، لذلك أكدت زينب شقير (٢٠٠٤) علي أن الدمج عملية ديناميكية ومستمرة، تتطلب مشاركة المعلومات بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة، وتحتاج الدعم من مسئولي خدمات المساندة والأسرة.

في حين جاءت المتطلبات المرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في الترتيب الأخير لمتطلبات الدمج، من حيث الأهمية والتوافر وهذا يؤكد مدي الحاجة إلي دورات وورش عمل تدريبية للعاملين في المدارس التي تطبق فلسفة الدمج للتوعية بقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، وإمكانياتهم وخصائصهم الشخصية، وإذا تم توفير

تلك الدورات، فإنها ستنعكس بالإيجاب علي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين.

(٣) السؤال الثالث للدراسة:

ما أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين، أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية في المدرسة العادية من وجهة نظرهم، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول (٩)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين على أهمية متطلبات الدمج

رقم العبارة	مهم جداً				إلي حد ما				غير مهم			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١	٧٥	٨٥.٢	٨	٨٠.٠	١٢	١٣.٦	١	١٠.٠	١	١.١	١	١٠.٠
٢	٦٨	٧٧.٣	٧	٧٠.٠	١٩	٢١.٦	٢	٢.٣	١	١.١	١	١٠.٠
٣	٤٤	٥٠.٠	٤	٤٠.٠	٣٠	٣٤.١	٣	٣.٤	١٤	١٥.٩	٣	٣٠.٠
٤	٧١	٨٠.٧	٧	٧٠.٠	١٥	١٧.٠	٢	٢.٣	٢	٢.٣	١	١٠.٠
٥	٦٩	٧٨.٤	٧	٧٠.٠	١٦	١٨.٢	٢	٢.٣	٣	٣.٤	١	١٠.٠
٦	٦٤	٧٢.٢	٦	٦٠.٠	١٥	١٧.٠	٢	٢.٣	٩	١٠.٢	٢	٢٠.٠
٧	٦٨	٧٧.٧	٧	٧٠.٠	١٦	١٨.٢	٢	٢.٣	٤	٤.١	١	١٠.٠

رقم العبارة	مهم جداً				إلي حد ما				غير مهم			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٨	٤٤	٥٠.٠	٥	٥٠.٠	٩	١٠.٢	٣	٣.٤	٣٥	٣٩.٨	٢	٢٠.٠
٩	٤٤	٥٠.٠	٥	٥٠.٠	٧	٨.٠	٤	٤.٥	٣٧	٤٢.٠	١	١٠.٠
١٠	٣٩	٤٤.٤	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	٣	٣.٤	٣٩	٤٤.٢	٣	٣٠.٠
١١	٣٤	٣٨.٨	٣	٣٠.٠	٨	٩.١	٤	٤.٥	٤٦	٥٢.١	٣	٣٠.٠
١٢	٣٤	٣٨.٨	٣	٣٠.٠	٩	١٠.٢	٣	٣.٤	٤٥	٥١.٠	٤	٤٠.٠
١٣	٣٤	٣٨.٨	٣	٣٠.٠	١١	١٢.٥	٢	٢.٣	٤٣	٤٨.٧	٥	٥٠.٠
١٤	٥٤	٦١.٤	٥	٥٠.٠	١٤	١٥.٩	١	١.١	٢٠	٢٢.٧	٤	٤٠.٠
١٥	٣٤	٣٨.٨	٣	٣٠.٠	١١	١٢.٥	١	١.١	٤٣	٤٨.٧	٦	٦٠.٠
١٦	٢٩	٣٣.٣	٤	٤٠.٠	٩	١٠.٢	٢	٢.٣	٥٠	٥٦.٥	٤	٤٠.٠
١٧	٤٤	٥٠.٠	٤	٤٠.٠	٢٩	٣٣.٠	٣	٣.٤	١٥	١٧.٠	٣	٣٠.٠
١٨	٢٤	٢٧.٧	٣	٣٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٥٤	٦٠.٩	٦	٦٠.٠
١٩	٢٠	٢٢.٢	٢	٢٠.٠	١١	١٢.٥	١	١.١	٥٧	٦٥.٣	٧	٧٠.٠
٢٠	٢٩	٣٣.٣	٣	٣٠.٠	١٢	١٣.٦	١	١.١	٤٧	٥٣.١	٦	٦٠.٠
٢١	٢٤	٢٧.٧	٣	٣٠.٠	١٠	١١.٤	٢	٢.٣	٥٤	٦٠.٩	٥	٥٠.٠
٢٢	٢٤	٢٧.٧	٣	٣٠.٠	١٠	١١.٤	٢	٢.٣	٥٤	٦٠.٩	٥	٥٠.٠
٢٣	٢٩	٣٣.٣	٣	٣٠.٠	٩	١٠.٢	١	١.١	٥٠	٥٦.٥	٦	٦٠.٠
٢٤	٤٦	٥٢.٣	٥	٥٠.٠	٨	٩.١	١	١.١	٣٤	٣٨.٦	٤	٤٠.٠
٢٥	٥٩	٦٧.٠	٦	٦٠.٠	٨	٩.١	١	١.١	٢١	٢٣.٩	٣	٣٠.٠
٢٦	٤٢	٤٧.٧	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٦	٤٠.٩	٥	٥٠.٠
٢٧	٦٤	٧٢.٧	٦	٦٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	١٤	١٥.٩	٣	٣٠.٠
٢٨	٤٣	٤٨.٩	٤	٤٠.٠	١١	١٢.٥	١	١.١	٣٤	٣٨.٦	٥	٥٠.٠
٢٩	٥٧	٦٤.٨	٦	٦٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٢١	٢٣.٩	٣	٣٠.٠
٣٠	٣٩	٤٤.٤	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٩	٤٤.٢	٥	٥٠.٠
٣١	٣٩	٤٤.٤	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٩	٤٤.٢	٥	٥٠.٠
٣٢	٢٠	٢٢.٢	٢	٢٠.٠	١٢	١٣.٦	٢	٢.٣	٥٦	٦٤.٢	٦	٦٠.٠
٣٣	٢٠	٢٢.٢	٢	٢٠.٠	١٢	١٣.٦	٢	٢.٣	٥٦	٦٤.٢	٦	٦٠.٠
٣٤	١٠	١١.١	١	١٠.٠	١٤	١٥.٩	٢	٢.٣	٦٤	٧٣.٠	٧	٧٠.٠

رقم العبارة	مهم جداً				إلي حد ما				غير مهم			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٣٥	٥١	٥٨.٠	٥	٥٠.٠	١٢	١٣.٦	١	١.١	٢٥	٢٨.٤	٤	٤٠.٠
٣٦	٥٦	٦٣.٦	٦	٦٠.٠	١١	١٢.٥	١	١.١	٢١	٢٣.٩	٣	٣٠.٠
٣٧	٥٨	٦٥.٩	٦	٦٠.٠	١٤	١٥.٩	٢	٢.٣	١٦	١٨.٢	٢	٢٠.٠
٣٨	٣٩	٤٤.٤	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٩	٤٤.٢	٥	٥٠.٠

يتضح من جدول رقم (٩) أن متطلبات الدمج الشامل الأكثر أهمية بلغت (٧) متطلبات مرتبة من الأكثر أهمية وهي كالتالي:

١. تفهم إدارة المدرسة العادية لاحتياجات ذوي الإعاقات المدرسة والعمل على توفيرها.
٢. إدراك العاملين في المدرسة لأهمية دور الأسرة في العملية التعليمية.
٣. إدارة المدرسة مؤهلة لتطبيق الدمج وإزالة العقبات التي قد تواجهه.
٤. تشجيع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية لتتحقق أهداف الدمج.
٥. إدراك العاملين في المدرسة لأهمية الأنشطة اللاصفية.
٦. وجود علاقة تفاعلية (شراكة) بين معلمي التربية الخاصة وغيرهم من المهنيين في المدرسة.
٧. تشجيع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام طرق التدريس التي تسهم في نجاح عملية الدمج.

كما يتضح من جدول رقم (٩) أن متطلبات الدمج الشامل الأقل أهمية بلغت (٧) متطلبات مرتبة من الأقل أهمية وهي كالتالي:

١. وعي المجتمع بقدرات وإمكانات الطلاب ذوي الإعاقات.

٢. توعية أسر الطلاب العاديين بخصائص واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقات وأسرهم.
٣. وعي المجتمع بأهمية دمج الطلاب ذوي الإعاقات في المدرسة العادية.
٤. توفر التجارب والخبرات السابقة في مجال الدمج للاستفادة منها.
٥. تقبل أسر الطلاب العاديين لدمج أبنائهم مع الطلاب ذوي الإعاقات في الفصل العادي.
٦. مشاركة أسر الطلاب العاديين في تقديم كافة أنواع الدعم لأسرة الطلاب ذوي الإعاقات.
٧. رغبة أسر الطلاب ذوي الإعاقات مشاركة الاختصاصيين/ المهنيين العاملين في المدرسة.

وتشير هذه النتائج إلي إدراك معلمي كل من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين أن المتطلبات المدرسية هي الأكثر أهمية لضمان نجاح الدمج في المدرسة العادية، وهذا يتوافق مع ما ذكره فاروق صادق، عبد العزيز الشخص (٢٠٠٥) في أن الهدف الأساسي لدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية يتمثل في التأكيد من قدراتهم علي متابعة الدراسة في اقرب مدرسة محلية إلي جانب أقرانهم العاديين، ويتطلب تحقيق هذا الهدف عديد من الإجراءات أهمها: التزام السلطات المدرسية بدعم عملية الدمج وتعزيزها، وتوفير المساعدات اللازمة للمعلمين. وتؤكد نتائج هذا التساؤل علي أهمية المتطلبات المرتبطة بالعاملين مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وما تتضمنه من وعي المعلمين بخصائص واحتياجات طلابهم، وقدراتهم علي

استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وغيرها من طرق التدريس المتنوعة حسب قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أكدت عديد من الدراسات أن عملية الدمج تنطوي علي تحديات متنوعة، ولكن هذه التحديات يمكن التغلب عليها إذا توافر للمعلمين كفايات تدريسية تتلاءم مع احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلي الاتجاهات الايجابية نحو الدمج، والعلاقات التشاركية مع معلمي التعليم العام، أيضاً أكدت نتائج دراسة كل من: ببيرك" و"سزرلاند" Burke, & Sutherland (٢٠٠٤)، "جارفز" و"انتافي" Jarvis, & Iantaffi (٢٠٠٦)، أن التعليم الناجح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البيئة المدرسية العادية يعتمد إلي حد كبير علي اتجاهات ومهارات معلمي التعليم العام، وما يقدمه معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من دعم ونصائح لطلابهم، كذلك فإن استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في العملية التعليمية نتيجة منطقية لتقدم الطرق والوسائط التكنولوجية الميسرة لذوي الإعاقة، وأن ميدان تكنولوجيا التربية الخاصة أخذ في التقدم والتعاظم سواء في وسائط ومواد التعليم أو في الأجهزة والأدوات التعويضية المختلفة، وهو ميدان ينبغي أن يكتسب فيه المعلمون وعياً بها وكفاءة في استخدامها وتوظيفها، بالإضافة إلي أدراك المعلمين أن استخدام التقنيات المساعدة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ذو فوائد متعددة، وذلك لتقليل أثر الإعاقة، وتقديم المساعدة في عملية تعلمهم، ومشاركتهم في الفصول التعليمية، وتعزيز فرصهم المهنية والإبداعية، بالإضافة إلي أنها تساعد في عملية إثراء المناهج التعليمية، وتشجيع التعاون بين الطلاب داخل الفصل (Stahl,2000; Angelides, & Aravi, 2007).

أن أقل متطلبات الدمج أهمية يتمركز في العبارات المرتبطة بالبعد الثالث (متطلبات مرتبطة بأسرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين)، والبعد الثاني (متطلبات مرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين). وهذا يشير إلي إدراك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين (عينة الدراسة) أن المتطلبات المرتبطة بالأسرة والطلاب أقل أهمية بالمقارنة بالمتطلبات المدرسية أو العاملين في المدرسة العادية؛ حيث إن نجاح عملية الدمج ترتبط في المقام الأول بتهيئة البيئة المدرسية لتقبل تلك العملية وتعزيزها، فاتجاه النظام المدرسي نحو عملية الدمج ينتقل للمعلمين الذين يلعبون دوراً مهماً في نجاح عملية الدمج، حيث يؤكد "فرجيسون" و"رابي"Ferguson, & Ralph (١٩٩٦) أن الدمج يبدأ من حيث تقبل المعلمين لفكرة أن ذوي الاحتياجات الخاصة ليسوا في حاجة إلى مراكز خاصة، وأن الدمج طريقة ملائمة لحاجتهم وقدراتهم، والذين بدورهم سوف يكسبوها لطلابهم، ومن ثم إلي أسرهم، أيضاً يمكن القول أن المتطلبات المرتبطة بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين لن تنال الأهمية الأكبر، وقد يرجع ذلك إلي إدراك المعلمين أنه ما زالت الأسرة بعيدة عن المشاركة في برنامج طفلها بالرغم من أهميته.

(٤) السؤال الرابع للدراسة:

ما أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة توفراً في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين أكثر متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة توفراً في المدرسة العادية من وجهة نظرهم، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول (١٠)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين على مدى توفر متطلبات الدمج

رقم العبارة	متوفرة بدرجة كبيرة				متوفرة إلي حد ما				غير متوفرة			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١	٧٧	٨٧.٥	٧	٧٠.٠	١٢	١٣.٦	٢	٢٠.٠	١	١.١	١	١٠.٠
٢	٦٧	٧٦.١	٨	٨٠.٠	١٩	٢١.٦	١	١.١	١	١.١	١	١٠.٠
٣	٤٤	٥٠.٠	٤	٤٠.٠	٣٠	٣٤.١	٣	٣.٤	١٤	١٥.٩	٣	٣٠.٠
٤	٧٢	٨١.٨	٨	٨٠.٠	١٥	١٧.٠	١	١.١	٢	٢.٣	١	١٠.٠
٥	٦٩	٧٨.٤	٧	٧٠.٠	١٦	١٨.٢	٢	٢.٣	٣	٣.٤	١	١٠.٠
٦	٦٤	٧٢.٢	٦	٦٠.٠	١٥	١٧.٠	٢	٢.٣	٩	١٠.٢	٢	٢٠.٠
٧	٦٩	٧٨.٤	٨	٨٠.٠	١٦	١٨.٢	١	١.١	٣	٣.٤	١	١٠.٠
٨	٤٤	٥٠.٠	٦	٦٠.٠	٩	١٠.٢	٣	٣.٤	٣٥	٣٩.٨	١	١٠.٠
٩	٤٥	٥١.١	٥	٥٠.٠	٧	٨.٠	٤	٤.٥	٣٦	٤٠.٩	١	١٠.٠
١٠	٣٩	٤٤.٤	٥	٥٠.٠	١٠	١١.٤	٢	٢.٣	٣٩	٤٤.٢	٣	٣٠.٠
١١	٣٤	٣٨.٨	٣	٣٠.٠	٨	٩.١	٤	٤.٥	٤٦	٥٢.١	٣	٣٠.٠
١٢	٣٥	٣٩.٨	٣	٣٠.٠	٩	١٠.٢	٣	٣.٤	٤٤	٥٠.٠	٤	٤٠.٠
١٣	٣٤	٣٨.٨	٣	٣٠.٠	١١	١٢.٥	٢	٢.٣	٤٣	٤٨.٧	٥	٥٠.٠

رقم العبارة	متوفرة بدرجة كبيرة				متوفرة إلي حد ما				غير متوفرة			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٤	٥٤	٦١.٤	٤	٤٠.٠	١٤	١٥.٩	٢	٢.٣	٢٠	٢٢.٧	٤	٤٠.٠
١٥	٣٥	٣٩.٨	٣	٣٠.٠	١١	١٢.٥	١	١.١	٤٢	٤٧.٧	٦	٦٠.٠
١٦	٣٠	٣٤.١	٤	٤٠.٠	٩	١٠.٢	٢	٢.٣	٤٩	٥٥.٧	٤	٤٠.٠
١٧	٤٤	٥٠.٠	٤	٤٠.٠	٢٩	٣٣.٠	٣	٣.٤	١٥	١٧.٠	٣	٣٠.٠
١٨	٢٤	٢٧.٧	٣	٣٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٥٤	٦٠.٩	٦	٦٠.٠
١٩	٢٠	٢٢.٢	٢	٢٠.٠	١١	١٢.٥	١	١.١	٥٧	٦٥.٣	٧	٧٠.٠
٢٠	٣٠	٣٤.١	٣	٣٠.٠	١٢	١٣.٦	١	١.١	٤٦	٥٢.٣	٦	٦٠.٠
٢١	٢٤	٢٧.٧	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٥٤	٦٠.٩	٥	٥٠.٠
٢٢	٢٤	٢٧.٧	٣	٣٠.٠	١٠	١١.٤	٢	٢.٣	٥٤	٦٠.٩	٥	٥٠.٠
٢٣	٣٠	٣٤.١	٣	٣٠.٠	٩	١٠.٢	١	١.١	٤٩	٥٥.٧	٦	٦٠.٠
٢٤	٤٦	٥٢.٣	٥	٥٠.٠	٨	٩.١	١	١.١	٣٤	٣٨.٦	٤	٤٠.٠
٢٥	٥٩	٦٧.٠	٥	٥٠.٠	٨	٩.١	٢	٢.٣	٢١	٢٣.٩	٣	٣٠.٠
٢٦	٤٢	٤٧.٧	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٦	٤٠.٩	٥	٥٠.٠
٢٧	٦٤	٧٢.٧	٦	٦٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	١٤	١٥.٩	٣	٣٠.٠
٢٨	٤٣	٤٨.٩	٤	٤٠.٠	١١	١٢.٥	١	١.١	٣٤	٣٨.٦	٥	٥٠.٠
٢٩	٥٧	٦٤.٨	٥	٥٠.٠	١٠	١١.٤	٢	٢.٣	٢١	٢٣.٩	٣	٣٠.٠
٣٠	٣٩	٤٤.٤	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٩	٤٤.٢	٥	٥٠.٠
٣١	٣٩	٤٤.٤	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٩	٤٤.٢	٥	٥٠.٠
٣٢	٢٠	٢٢.٢	٢	٢٠.٠	١٢	١٣.٦	٢	٢.٣	٥٦	٦٤.٢	٦	٦٠.٠
٣٣	٢٠	٢٢.٢	٢	٢٠.٠	١٢	١٣.٦	٢	٢.٣	٥٦	٦٤.٢	٦	٦٠.٠
٣٤	١٠	١١.١	١	١٠.٠	١٤	١٥.٩	٢	٢.٣	٦٤	٧٣.٠	٧	٧٠.٠
٣٥	٥١	٥٨.٠	٥	٥٠.٠	١٢	١٣.٦	١	١.١	٢٥	٢٨.٤	٤	٤٠.٠
٣٦	٥٧	٦٤.٨	٥	٥٠.٠	١١	١٢.٥	٢	٢.٣	٢٠	٢٢.٧	٣	٣٠.٠
٣٧	٥٨	٦٥.٩	٥	٥٠.٠	١٤	١٥.٩	١	١.١	١٦	١٨.٢	٤	٤٠.٠

رقم العبارة	متوفرة بدرجة كبيرة				متوفرة إلي حد ما				غير متوفرة			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٣٨	٤٠	٤٥.٥	٤	٤٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	٣٨	٤٣.٢	٥	٥٠.٠

يتضح من جدول (١٠) أن متطلبات الدمج الأكثر توفراً بلغت (٧) متطلبات مرتبة من الأكثر أهمية وهي كالتالي:

١. تفهم إدارة المدرسة العادية لاحتياجات ذوي الإعاقات المدرسة والعمل على توفيرها.

٢. إدراك العاملين في المدرسة لأهمية دور الأسرة في العملية التعليمية.

٣. إدارة المدرسة مؤهلة لتطبيق الدمج وإزالة العقبات التي قد تواجهه.

٤. تشجيع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية لتتحقق أهداف الدمج.

٥. إدراك العاملين في المدرسة لأهمية الأنشطة اللاصفية.

٦. وجود علاقة تفاعلية (شراكة) بين معلمي التربية الخاصة وغيرهم من المهنيين في المدرسة.

٧. تشجيع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام طرق التدريس التي تسهم في نجاح عملية الدمج.

كما يتضح من جدول (١٠) أن متطلبات الدمج الأقل توفراً بلغت (٧) متطلبات مرتبة من الأقل أهمية وهي كالتالي:

١. وعي المجتمع بقدرات وإمكانات الطلاب ذوي الإعاقات.

٢. توعية أسر الطلاب العاديين بخصائص واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقات وأسرهم.
٣. وعي المجتمع بأهمية دمج الطلاب ذوي الإعاقات في المدرسة العادية.
٤. توفر التجارب والخبرات السابقة في مجال الدمج للاستفادة منها.
٥. تقبل أسر الطلاب العاديين لدمج أبنائهم مع الطلاب ذوي الإعاقات في الفصل العادي.
٦. مشاركة أسر الطلاب العاديين في تقديم كافة أنواع الدعم لأسرة الطلاب ذوي الإعاقات.
٧. رغبة أسر الطلاب ذوي الإعاقات مشاركة الاختصاصيين/ المهنيين العاملين في المدرسة.

وتتفق هذه النتائج على تأكيدها علي أهمية المتطلبات المدرسية (إدارية، ومكانية، ومادية)، والمتطلبات المرتبطة بالعاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين؛ حيث أن تلك المتطلبات تؤكد أهمية البيئة المدرسية والثقافة العامة للعاملين في المدرسة، واتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من: "موست" Most (٢٠٠٤)، "بنش" و"هايد" Punch, & Hyde (٢٠٠٥)، "ساري" Sari (٢٠٠٧)، والتي أكدت علي أن أهم عوامل نجاح الدمج هو اتجاهات المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، ودمجهم في المدارس العادية، لذلك يجب أن تركز برامج إعداد المعلمين علي اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال زيادة معلوماتهم ومهارتهم التدريسية.

ولذلك أكد فاروق صادق، وعبد العزيز الشخص(٢٠٠٥) علي أنه لضمان مشروع حركة الدمج الشامل للتربية الخاصة في مصر تم وضع تصور لخطة العمل المستقبلية، والتي تتضمن اتخاذ الإجراءات اللازمة لتقديم الخدمات التربوية لذوي الإعاقة وذلك من خلال تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ الدمج (غرف الدراسة، غرفة المصادر، قائمة الأنشطة وغيرها)، بالإضافة إلى تدريب الكوادر البشرية اللازمة (معلمون عاديون، معلمون تربية خاصة، مديروا المدارس، الأخصائيون، أولياء الأمور، التلاميذ العاديون)، ووضع نظام للتقييم بهدف (الوقوف علي نمو التلاميذ، مدي فاعلية الإجراءات المستخدمة...إلخ).

أن أقل متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة توافراً في المدرسة العادية قد تمركزت بدرجة كبيرة في البعد الثالث (متطلبات مرتبطة بأسرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، والبعد الخامس (متطلبات مجتمعية)، وتؤكد هذه النتائج أن أسرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع المحلي في حاجة إلي التوعية بقضية الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وأن هناك فجوة بين الشراكة بين أسرة الطلاب ذوي الإعاقة ومؤسسات التربية الخاصة/ الحكومية، بالرغم مما يقدم أطفالهم من خدمات تربوية ومساندة، فقد أكدت نتائج دراسة علي حنفي، وصفاء قراقيش (٢٠٠٩) أن الشراكة بين الأسر والاختصاصين في المراكز الخاصة أكثر فعالية بالمقارنة بالبيئات الحكومية؛ مما يؤكد أن المدارس الحكومية في حاجة إلي إعادة نظر لتفعيل دور الشراكة وضوابط نجاحها، واقتصار التواصل بين الأسر والاختصاصيين علي سجلات المتابعة والتقارير والمكالمات الهاتفية دون تبادل الآراء والمعلومات وجهاً لوجه.

(٥) السؤال الخامس للدراسة:

هل يوجد اختلاف في استجابات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين علي استبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج؟ وللإجابة علي هذا التساؤل تم مقارنة متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع متوسطات درجات معلمي الطلاب العاديين، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مختلفتين علي استبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين، وقيمة اختبار (ت) على استبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج

البعد	معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ن =١٠		معلمي الطلاب العاديين ن = ٨٨		قيمة "ت" المحسوبة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
غرفة الفصل واسعة ومناسبة لعدد الطلاب فيه.	١٨.٩٢٧	٣.٧٣٨	١٩.٤٣١	٣.٥٩٦	١.١١٨
الإضاءة مناسبة وموزعة بشكل جيد	١٥.٧٤١	٣.٩٤٢	١٥.١٧٩	٤.٢٤٢	١.١٢٨
موقع التكييف ملائم	١٣.٠٨٨	٢.٥٥٤	١٢.٧٢٥	١.٩٢٩	١.٢٦٣
أرضية الفصل مغطاة بالموكيت/ مناسبة	٢١.٩٤٥	٣.٠١٧	٢١.١٧٩	٣.٥٤٠	١.٠١٠
يوجد فتحة زجاجية صغيرة في الأبواب	١٨.٩٣٠	٣.٧٤٠	١٩.٤٣٣	٣.٥٩٨	١.١٢٠
مقاعد الفصل موزعة بشكل يتيح للطلاب ذوى الإعاقة مشاهدة ما يحدث دون عوائق	١٥.٧٤٣	٣.٩٤٤	١٥.١٨١	٤.٢٤٤	١.١٣٠

البعد	معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ن =١٠		معلمي الطلاب العاديين ن = ٨٨		قيمة "ت" المحسوبة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التهوية جيدا بالفصل	١٣.٠٩٠	٢.٥٥٦	١٢.٧٢٧	١.٩٣١	١.٢٦٥
لا يوجد صدى لصوت، فالجدران مغطاة بالمادة عازلة لصوت	٢١.٩٤٧	٣.٠١٩	٢١.١٨١	٣.٥٤٢	١.٠١٢
الفصل خالي من مصادر تشتت انتباه الطلاب بصريا	١٨.٩٢٥	٣.٧٣٦	١٩.٤٢٩	٣.٥٩٤	١.١١٦
يوجد جرس إنذار صوتي وضوئي	١٥.٧٣٩	٣.٩٤٠	١٥.١٧٧	٤.٢٤٠	١.١٢٦
وجود الفصل في مكان يسهل على الطلاب ذوى الإعاقة الوصول إليه	١٣.٠٨٦	٢.٥٥٢	١٢.٧٢٣	١.٩٢٧	١.٢٦١
عدم وجود عاكس ضوئي يؤثر على قراءة للطلاب ذوى الإعاقة لسبورة والتقنيات الموجودة	٢١.٩٤٣	٣.٠١٥	٢١.١٧٧	٣.٥٣٨	١.٠٠٨
وجود غرفة مصادر مجهزة تجهيز كامل في المدرسة	١٨.٩٣٠	٣.٧٤١	١٩.٤٣٤	٣.٥٩٩	١.١٢٠
وجود بعض الأركان التعليمية بالفصل (ركن الوسائل, ركن المكتبة,... الخ).	١٥.٧٤٤	٣.٩٤٥	١٥.١٨٢	٤.٢٤٥	١.١٣٠
يتوفر لمعلم والطلاب حرية الحركة والتنقل داخل الفصل	١٣.٠٩١	٢.٥٥٧	١٢.٧٢٨	١.٩٣٢	١.٢٦٥
أثاث الفصل مناسب ومريح	٢١.٩٤٨	٣.٠٢٠	٢١.١٨٢	٣.٥٤٣	١.٠١٢
الدرجة الكلية للاستبانة	١٠٢.٥٤٠	١٢.١٧٨	١٠١.٤٩٧	١١.٢٥٦	١.١٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = (١.٦٦٥) *،

ومستوى دلالة (٠.٠١) = (٢.٣٧١) **

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين علي استبانة الاحتياجات المكانية والتجهيزية لبيئة الدمج؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٦)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، و(٠.٠١)، وهي (١.٦٦٥)، و(٢.٣٧١)، على التوالي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناصر الموسي، وآخرون (٢٠٠٨) والتي توصلت إلي أن غالبية العاملين ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام يرون أن المستلزمات المكانية والتجهيزية مناسبة ويستفاد منها بشكل كبير، وقد أكدت الدراسة علي أن متوسط درجات المعلمين في تقييم المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلي بدلالة إحصائية من أقرانهم المدربين، وأكدت الدراسة أن العاملين مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ينظرون إلي المدارس العادية على أنها لا تتوافر فيها المستلزمات المكانية من حيث التعديلات، والأجهزة، والأدوات الخاصة؛ حيث تفتقر بعض الفصول الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة الملحقة بالمدارس العادية إلي كثير من المستلزمات المكانية والتجهيزية مثل: عوازل الصوت، والأرضيات المناسبة، وملائمة التكيف، والتهوية، والإضاءة، والتي نصت علي توفيرها المادة (٤) لعام (١٤٢٤هـ) من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

وترى الباحثة أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر رؤية وإدراكاً للاحتياجات المكانية والتجهيزية، والتي يدركون أهميتها لبيئة

الدمج، وتسهيل تفاعل ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في المدرسة العادية.

(٦) السؤال السادس للدراسة:

ما أكثر الاحتياجات المكانية والتجهيزية توافراً في المدرسة العادية والملائمة لبيئة الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين على أكثر الاحتياجات المكانية والتجهيزية توافراً في المدرسة العادية والملائمة لبيئة الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظرهم، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول (١٢)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين على مدى توفر متطلبات الدمج

رقم العبارة	متوفرة بدرجة كبيرة				متوفرة إلي حد ما				غير متوفرة			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١	٧٥	٨٥.٢	٧	٧٠.٠	١٢	١٣.٦	٢	٢.٣	١	١.١	١	١٠.٠
٢	٧١	٨٠.٧	٨	٨٠.٠	١٥	١٧.٠	١	١٠.٠	٢	٢.٣	١	١٠.٠
٣	٧٠	٧٩.٥	٥	٥٠.٠	١٦	١٨.٢	٣	٣.٤	٢	٢.٣	٢	٢٠.٠
٤	٦٨	٧٧.٧	٦	٦٠.٠	١٦	١٨.٢	١	١.١	٤	٤.١	٣	٣٠.٠
٥	٧٣	٨٣.٠	٧	٧٠.٠	١٤	١٥.٩	٢	٢.٣	١	١.١	١	١٠.٠
٦	٦٤	٧٢.٧	٦	٦٠.٠	١٠	١١.٤	٢	٢.٣	١٤	١٥.٩	٢	٢٠.٠
٧	٦٤	٧٢.٢	٧	٧٠.٠	١٥	١٧.٠	٢	٢.٣	٩	١٠.٢	١	١٠.٠

رقم العبارة	متوفرة بدرجة كبيرة				متوفرة إلي حد ما				غير متوفرة			
	معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة		معلم طلاب عاديين		معلم فئات خاصة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
٨	٦٨	٧٧.٣	٥	٥٠.٠	٨	٩.١	٣	٣.٤	١٢	١٣.٦	٢	٢٠.٠
٩	٥٨	٦٥.٩	٦	٦٠.٠	١٤	١٥.٩	١	١.١	١٦	١٨.٢	٣	٣٠.٠
١٠	٦٢	٧٠.٥	٧	٧٠.٠	١٠	١١.٤	٢	٢.٣	١٦	١٨.٢	١	١٠.٠
١١	٧١	٨٠.٧	٥	٥٠.٠	١١	١٢.٥	٤	٤.٥	٦	٦.٨	١	١٠.٠
١٢	٧٧	٨٧.٥	٦	٦٠.٠	١٠	١١.٤	١	١.١	١	١.١	٣	٣٠.٠
١٣	٦٤	٧٢.٧	٥	٥٠.٠	١٢	١٣.٦	٢	٢.٣	١٢	١٣.٦	٣	٣٠.٠
١٤	٦٨	٧٧.٣	٦	٦٠.٠	٨	٩.١	١	١.١	١٢	١٣.٦	٣	٣٠.٠
١٥	٦٢	٧٠.٥	٦	٦٠.٠	١٢	١٣.٦	٣	٣.٤	١٤	١٥.٩	١	١٠.٠
١٦	٦٩	٧٨.٤	٦	٦٠.٠	٩	١٠.٢	٢	٢.٣	١٠	١١.٤	٢	٢٠.٠

يتضح من جدول (١٢) أن أكثر الاحتياجات المكانية والتجهيزية توافراً في المدرسة العادية والملائمة لبيئة الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين مرتبة من الأكثر توفراً، هي كالتالي:

١. عدم وجود عاكس ضوئي يؤثر على قراءة للطلاب ذوى الإعاقة لسبورة والتقنيات الموجودة.
٢. غرفة الفصل واسعة ومناسبة لعدد الطلاب فيه.
٣. يوجد فتحة زجاجية صغيرة في الأبواب.
٤. الإضاءة مناسبة وموزعة بشكل جيد.
٥. وجود الفصل في مكان يسهل على الطلاب ذوى الإعاقة الوصول إليه.
٦. موقع التكييف ملائم.

كما يتضح من جدول (١٢) أن أقل الاحتياجات المكانية والتجهيزية توافراً في المدرسة العادية والملائمة لبيئة الدمج للطلاب ذوي

الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين مرتبة من الأقل توفراً، هي كالتالي:

١. الفصل خالي من مصادر تشتت انتباه الطلاب بصريا.
٢. يتوفر لمعلم والطلاب حرية الحركة والتنقل داخل الفصل.
٣. يوجد جرس إنذار صوتي وضوئي.
٤. وجود غرفة مصادر مجهزة تجهيز كامل في المدرسة.
٥. التهوية جيدا بالفصل.
٦. مقاعد الفصل موزعة بشكل يتيح للطلاب ذوى الإعاقة مشاهدة ما يحدث دون عوائق.

وتري الباحثة أن توافر تلك الاحتياجات من العوامل التي ساهمت إلي حد كبير في نجاح عملية الدمج إلي حد كبير، وهذا ما أكدته دراسة ناصر الموسي، وآخرون (٢٠٠٨) من أن غالبية العاملين ببرامج الدمج قد أظهروا درجة عالية من الرضا إزاء واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية والبشرية. وفيما يتعلق بوجود بعض الاحتياجات المكانية والتجهيزية غير متوفرة في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي كل من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، تري الباحثة أنها لاحظت أن بعض برامج الدمج لا يتوافر فيها إلي حد ما الأركان التعليمية، الحوائط العازلة للصوت، وعدم تجهيز غرفة المصادر؛ بحيث تلبي كل احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويرجع ذلك إلي أن كثيراً من برامج الدمج تم استحداثها من فصول المدرسة العادية، والتي تم تأسيسها للطلاب العاديين، وليست لذوي الاحتياجات الخاصة، مع إدخال بعض التعديلات البنائية البسيطة، وهذا قد يتفق مع نتائج دراسة سحر الخشرمي (٢٠٠٠)

التي كان من نتائجها أن (٦١%) من المدارس التي طبقت عليها دراستها اهتمت بالمستلزمات المكانية، وأن معظم التعديلات قد ركزت على إضافات رئيسية في الوسائل والأدوات، وتعديلات بسيطة أو معدومة في بقية الجوانب، وأن هناك مشكلة تتمثل في عدم توافر فصول وتسهيلات بنائية بشكل كاف.

(٧) السؤال السابع للدراسة:

ما الخيار التربوي الملائم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين عن الخيار التربوي الملائم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظرهم، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول (١٣)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين على الخيار التربوي الملائم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

م	الخيار التربوي	معلمي طلاب عاديين		معلمي ذوي الاحتياجات	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
١	صف عادي	١٠	%١١.٣٦٤	١	%١٠.٠٠٠
٢	صف عادي مع توفير خدمات التربية الخاصة	٤٢	%٤٧.٧٢٧	٤	%٤٠.٠٠٠
٣	غرفة مصادر	٣٨	%٤٣.١٨٢	٤	%٤٠.٠٠٠
٤	فصل ملحق بالمدرسة العادية	٥٩	%٦٧.٠٤٥	٦	%٦٠.٠٠٠

	(برنامج دمج)				
٥	مؤسسة/ مركز تربية خاصة يناسب إعاقة الطلاب	٥٤	%٦١.٣٦٤	٦	%٦٠.٠٠٠

يتضح من جدول (١٣) أن الخيار التربوي الأكثر ملائمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي الطلاب العاديين بالترتيب من الأكثر ملائمة إلى الأقل ملائمة هو: فصل ملحق بالمدرسة العادية (برنامج دمج)، ثم يليه مؤسسة/ مركز تربية خاصة يناسب إعاقة الطلاب، وبعده ثم صف عادي مع توفير خدمات التربية الخاصة، ثم غرفة مصادر، وأخيراً صف عادي.

وتري الباحثة أن هذه النتيجة لا تقلل من دور مؤسسات ومركز التربية الخاصة، والتي يلتحق بها كثيراً من ذوي الاحتياجات الخاصة فى الدول العربية، بالرغم من أن لهذه المؤسسات والمركز إيجابيتها وسلبياتها، ولها دور فعال في تنمية ثقافة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تؤكد دراسة "باور" و"هايدي" Power, & Hyde (٢٠٠٤) على ضرورة عدم تبني ممارسات الفصل أو العزل؛ لأنها ربما تؤدي بهؤلاء الطلاب أن يكونوا أقل ثقة في هويتهم وكفاءتهم، وأكثر عزلة ونبذاً اجتماعياً في البرامج العامة، وأقل نجاحاً في الناحية الأكاديمية. وبالتالي تؤكد نتيجة هذا التساؤل أن الفصول الملحقة بالمدرسة العادية هي الخيار أو الوضع التربوي الملائم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يرجع ذلك إلي إدراك عينة الدراسة أن عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع مازالت في حاجة إلي عديد من المقومات، وإعادة تقييم العملية لنقلها من مجرد دمج الطلاب ذوي

الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدرسة العادية (دمج مكاني) إلي دمجهم في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية بعد تجهيز الفصول الدراسية بمستلزمات الدمج وتوفير الخدمات المساندة في المدرسة.

وبالتالي أن الفصول الملحقة بالمدرسة العادية تعد أحد الخدمات التربوية التي اقترحها "رينولدز" Rensolnolds في النموذج الهرمي للخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يتضمن عدة مستويات منها مؤسسات الإقامة (المدارس الداخلية) Residential Schools، وتعد تلك المؤسسات أكثر البيئات التربوية تقييداً، والمدارس النهارية الخاصة Special Day Schools (وهي ما يطلق عليها مؤسسات ومركز التربية الخاصة)، وفصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية Special Classes (وهي ما يطلق عليها برامج الدمج)، والفصل الدراسي العادي مع غرفة المصادر Resource Room، والفصل الدراسي العادي مع معلم متجول Itinerant Teacher (البرامج المتنقلة)، وهو خيار يحضر فيه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يوماً كاملاً في الصف الدراسي العادي بصفة دورية، ويتلقوا فيه خدمات الدعم من معلم متنقل، والذي ينتقل من مدرسة إلي أخري لتقديم خدمات للطلاب قد تختلف يومياً أو أسبوعياً طبقاً للحصة وحاجات الطالب، وأخيراً الفصل الدراسي العادي مع معلم مستشار Consulting Teacher (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٤)، (كمال سيسالم، ٢٠٠٦).

وتتساءل الباحثة في ضوء الخيارات أو البدائل التربوية السابقة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: متى نري الطلاب ذوي الاحتياجات

الخاصة داخل الفصل الدراسي العادي مع توفير الخدمات الداعمة والتصحيحية للطالب سواء داخل غرفة الصف العادي أم في غرفة المصادر؟، ولكي يتحقق ذلك لابد من إعادة بناء للشراكة بين ذوي العلاقة بالطالب ذوي الاحتياجات الخاصة بدأ بالأسرة والمدرسة والإدارة التعليمية، وأخيراً بفلسفة المجتمع واتجاهاته نحو تلك الفئة ودمجها.

مناقشة النتائج:

من العرض السابق لنتائج الدراسة وتفسيرها ومع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، يمكننا القول أن قضية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة قضية ما زالت مثار جدل بين العاملين في مجال التربية الخاصة، حيث أنها تعود جذورها من الناحية الفلسفية والتاريخية إلي عدد من الأمور ذات الأهمية، والتي تمثل بدورها مبادئ مهمة مثل مبدأ التطبيع أو العادية والسواء Normalization (والذي يتضمن أنه يجب أن تكون كل المواقف التربوية لذوي الإعاقة أكثر شبهاً بتلك التي يتم استخدامها مع العاديين، والعمل علي جعل ذوي الإعاقة جزءاً لا يتجزأ من نسيج المجتمع الأكبر)، ومبدأ الإخراج من المؤسسات Deinstitutionalization (والذي يتضمن توفير بيوت مرحلية أو جماعية حسب مشكلة ذوي الإعاقة بدلاً من إيداعهم في المؤسسات (الإقامة الداخلية) وذلك بهدف دمجهم في المجتمع وتحسين جودة الحياة لعديد من ذوي الإعاقة، ومبدأ تحديد الذات Self- Determination (والذي يتضمن قيام الفرد باتخاذ قراراته المختلفة حول الجوانب المهمة في حياته)، وأخيراً مبدأ الدمج الشامل Full Inclusion (والذي يتضمن أن كل الأفراد ذوي الإعاقة بغض النظر عن نمط وشدة إعاقتهم يلتحقون

بفصول في التعليم العام، وأن مسئولية تعليمهم تقع علي عاتق التعليم العام وليس علي عاتق التربية الخاصة) (هالان، وكوفمان، ٢٠٠٨: ٩٥-١٠١).

وبالتالي أصبحت قضية الدمج وتطبيقاتها في مدارس التعليم العام ليس فقط محور اهتمام معلمي التربية الخاصة عامة، ولكن معلمي التعليم العام أيضا، في إطار من الشركة بين العاملين في مجال التعليم العام والتربية الخاصة، وهذا ما أكدته اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبرتوكول الاختياري (٢٠٠٨) في المادة (٥) الخاصة بالمساواة وعدم التمييز التي تتضمن الخطوات المناسبة لكفالة توافر الترتيبات التيسيرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة والمادة (٢٤) الخاصة بالتعليم والتي تتضمن عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام علي أساس الإعاقة، وحقهم في الحصول علي الدعم اللازم لتيسير حصولهم علي تعليم فعال يوفر لهم فرص النمو الأكاديمي والاجتماعي.

وفي ضوء أهمية قضية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، حاولت الدراسة الحالية التحقق من أهمية متطلبات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية وتوافرها من وجهة نظر معلمي كل من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وقد توصلت الدراسة الحالية إلي بعض معوقات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين يمكن إيجازها في التالي:

١. عدم كفاية الوقت الخاص بالحصة من أجل متابعة جميع الطلاب.
٢. المناهج وطرق التدريس العادية لا تتلاءم مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. تواجد بعض الطلاب غير منضبطين في الصف قد يسبب مشكلات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤. عدم إعداد المعلمين والطلاب العاديين للدمج مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعامل معهم.

٥. عدم انضباط الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالشكل المطلوب، وكثرة حركتهم وكلامهم مع الآخرين.

٦. عدد المعلمين المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة قليل جداً.

٧. عدم قدرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتكيف مع الطلاب العاديين.

٨. إصرار أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لدمج أبنائهم رغم عدم الإعداد المناسب.

٩. قدرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذهنية ضعيفة؛ مما قد يسبب في إعاقة العملية التعليمية.

١٠. عدم تفهم الطلاب العاديين لفكرة الدمج مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن عرض المعوقات السابقة يمكن وضع بعض المقترحات للتغلب على مشكلات تطبيق دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في مدارس التعليم العام:

١. توفير عدد كبير من المعلمين المتخصصين في هذا المجال.

٢. وضع طرق تقييم مناسبة تقيس مدى استفادة وتقدم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. توفير الرعاية الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عن طريق تقليل الحصص الدراسية.

٤. تصميم اختبارات خاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الفصلية والسنوية والوطنية).

٥. تخصيص معلم دعم إضافي دائم لكل مادة داخل الصف من أجل تسهيل وتيسير العملية التعليمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦. دمج الطلاب كلٌ حسب حالته ونوع إعاقته في صف منفرد عن باقي الطلاب.

٧. نشر الوعي بين الطلاب العاديين من أجل تفهم عملية الدمج وتقبله.

توصيات تربوية:

في ضوء ما توصلت إلية الدراسة الحالية من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

١. التركيز علي دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول ملحقة بالمدرسة العادية كمرحلة أولى، ثم تقييم تلك التجربة والعمل على تطويرها لتطبيق فلسفة الدمج الشامل.

٢. تفعيل دور الشراكة بين العاملين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم العام.

٣. إعادة النظر في المدارس العادية الملحقة بها برامج دمج، والعمل علي توفير كافة الاحتياجات المكانية والتجهيزية في تلك المدارس.
٤. تفعيل استخدام التقنيات المساندة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريب المعلمين عليها.
٥. عقد دورات تدريبية لأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين للتوعية بعملية الدمج واهم مقومات نجاحه.

مراجع الدراسة:

المراجع العربية:

- إبراهيم الزهيري (١٩٩٨): فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- إبراهيم الزهيري (٢٠٠٣): تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم – إطار فلسفي وخبرات عالمية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد عواد ندا، أشرف محمد عبد الغني شريت (٢٠٠٩): الخدمات التربوية لطلبة صعوبات التعلم ما بين غرفة المصادر والدمج الشامل في الفصول العادية، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية س١، ع٢، أكتوبر، ص ص١٧–٣٨.
- الأمم المتحدة (٢٠٠٨): اتفاقية حقوق الأشخاص ذوى الإعاقة والبروتوكول الاختياري.
- إيمان الكاشف (١٩٩٨): " فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين (عقلياً- سمعياً) مع الأطفال العاديين"، المؤتمر الدولي السادس، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص٨٢١–٨٨١.
- جمال الخطيب (٢٠٠٢): إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج١٧، ع٦٥، ص ص١٧–٤٢.
- جمال الخطيب (٢٠٠٤) تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، عمان– الأردن: دار وائل.

- جمال الخطيب (٢٠٠٨): التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات، الأردن: دار وائل للنشر.
- ديان برادلي، وآخرون (٢٠٠٠): الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، ترجمة: عبد العزيز الشخص، عبد الجبار السرطاوي، العين: دار الكتاب الجامعي.
- رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤): أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان السرطاوي (٢٠٠٠): الدمج الشامل ومفهومه، العين: دار الكتاب الجامعي.
- زينب شقير (٢٠٠٤): أهم خدمات الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة عمل قدمت المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة خلال الفترة من ٢٤-٢٥ مارس، جامعة المنصورة.
- سحر أحمد الخشرمي (٢٠٠٠): دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل الذي نظمته جمعية الأطفال المعوقين ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة في مدينة الرياض، خلال الفترة من ٢٢-٢٦ أكتوبر.
- سمير محمد شاش (٢٠٠٢): التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- سوزان واينبرنر (١٩٩٩): تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية: استراتيجيات ونماذج تطبيقية، (ترجمة: عبد العزيز الشخص، وآخرون)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- صالح هارون (٢٠٠٠): تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، دار الزهراء، الرياض – المملكة العربية السعودية.
- صلاح عميرة (٢٠٠٤): الدمج التربوي للمعاقين عقلياً بين التأييد والمعارضة، الملتقى الثاني للجمعية الخليجية للإعاقة، gulfkids.com.
- طلعت منصور (٢٠٠٥): الإرشاد النفسي من أجل تربية دامجة، ندوة دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الحاجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين، ص ص٤٣-٨٥.
- عادل كمال خضر (١٩٩٥): دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية. مجلة علم النفس، س٩، ع٣٤، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد الرقيب البحيري (٢٠٠٥): إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء تحديات الألفية الثالثة في ظل سياسة الدمج، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر حول "التربية وأفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون والموهوبون) في الوطن العربي، كتاب الندوة، ١٣-١٤ مارس، ص ص٥٨-٦١.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي عبد النبي حنفي، وصفاء قراقيش (٢٠٠٩): المشاركة التعاونية بين الاختصاصين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات (دراسة وصفية) الندوة الإقليمية لعلم النفس" علم النفس وقضايا التنمية

الفردية والمجتمعية" خلال الفترة من ٢٥- ٢٦ يناير، كلية التربية- جامعة الملك سعود.

- فاروق صادق (١٩٩٨): من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل، ندوة تجارب وخبرات عالمية في دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلس التعاون الخليجي- التطلعات والتحديات، البحرين، جامعة الخليج العربي.
- فاروق محمد صادق، عبد العزيز الشخص (٢٠٠٥): مشروع حركة الدمج الشامل للتربية الخاصة في مصر "دليل إرشادي لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية"، اللجنة الوطنية العربية لليونسكو والجمعية المصرية لرعاية الفئات الخاصة والمعاقين.
- كمال سيسالم (٢٠٠٦): الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- ماجدة عبيد (٢٠٠٠): تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة – مدخل إلى التربية الخاصة، عمان: دار صفاء.
- ماجدة عبيد (٢٠٠١): مناهج وأساليب تدريس ذوى الحاجات الخاصة، عمان: دار صفاء.
- مالثون سلجمان، دارلنج روسالين بنجامين (٢٠٠١): إعداد الأسرة والطفل لمواجهة الإعاقة، ترجمة إيمان فؤاد كاشف، القاهرة: دار قباء.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- المجلس الأعلى لشئون الأسرة (٢٠٠٨): دمج ذوي الإعاقة في المدارس الدليل (٩)، سلسلة التوعية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، قطر: إصدار المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل ووزارة الشئون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
- مركز التدخل المبكر في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية (١٩٩٧): درهم وقاية – من العزل إلى الدمج ومن الرفض إلى القبول، نشرة دورية تصدر عن مركز التدخل المبكر في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، ع١٣.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٩٤): تربية ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ترجمة يوسف القريوتي، التربية الجديدة، عمان.
- ملك أحمد عبد العزيز (١٩٩٣): مدى فاعلية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المتأخرين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مها السيد تقي (٢٠٠٤): فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب الإيجابية للإدراك الاجتماعي المتبادل بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة القاهرة.
- المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠): برنامج الأمم المتحدة للتنمية – جومتين تايلاند، اليونسكو– اليونيسيف، البنك الدولي، ٥–٩ مارس يوليو.
- ناصر الموسي (٢٠٠٨): مسيرة التربية الخاصة فى المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

- ناصر الموسي، وآخرون (٢٠٠٨): الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للبحوث.
- هالان، دانيال كوفمان، جيمس (٢٠٠٨): سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، (ترجمة: عادل عبد الله)، الأردن: دار الفكر.
- وائل مسعود، فايز جابر (١٩٩٧): دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية – ورقة عمل غير منشورة حول مشروع المدرسة الجامعة ودعم المجتمع لها بالتعاون مع منظمة اليونسكو ووزارة التربية والتعليم، عمان.
- اليونسكو (٢٠٠٤): التعليم للجميع– دليل التخطيط إعداد الخطة الوطنية، متابعة المنتدى العالمي للتربية دكار السنغال – إبريل ٢٠٠٠، ط٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المراجع الأجنبية:

- Allin, K. E., & Schwartz, T.S. (2002): The Exceptional Child in Collusion in Early Childhood Education, Delmar 4th, New York: United Nations Children's Fund,
- Alrayes, T. (2004): Attitudes of Lamar University Faculty Toward Deaf Adults. A Dissertation presented to the faculty of the college of graduate studies. Lamar University.
- Angelides, P., & Aravi, C. (2007): A Comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as

students at mainstream and specials schools.American Annals of the deaf,v151,n5,pp.476- 487.

- Antia, SD: Stinon, MS. & Gaustad, MG. (2002): Development Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. Journal of deaf studies and deaf education,v7,n3, pp 214-29.
- Augelides, Ranayiton & Aravi, Chaitiana (2007): the development of inclusive practices as a result of the proven of integrating deaf/ hard of hearing students. European Journal of special Education, v22,n1, PP. 63- 74.
- Ben-Yehuda et all (2010): Teacher Educational Beliefs and Sociometric Status of Special Educational Needs (SEN) Students in Inclusive Classrooms. International Journal of Inclusive Education, v14 n1 p17-34 Feb 2010
- Boyer, L., Lee C. (2001): Converting Challenge to Success: Supporting a New Teacher of Students with Autism. Journal of Special Education, 35 (2), 75-84.
- Burke, K.& Sutherland, C. (2004):Attitudes toward inclusion knowledge VS. Experience. Education, Vol. 125 (2), PP. 163-173.
- Checker, L: Remine, M. & Browr, M. (2009): Deaf and hearing impaired children in regional and rural areas parent view on educational services. Deafness & Education international, v11,n1,PP. 21-38.
- Cindy H. (2003): Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students with

Disabilities, Council for Exceptional Children, Vol. 69 (2), 135- 145.

- Clark. H. B., et.al., (1994): Improving Adjustment Outcomes for Foster Children with Emotional and Behavioral Disorders: Early Findings from a Controlled Study on Individualize Services, Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Vol. 2 (4) 207-218

- Dupoux E., Wolman C., Estrada E. (2005): International of Disability Development & Education, Vol. 52 (1), 43-58.

- Ferguson, DL. & Ralph, OR. (1996): The changing role of special educators: A development waiting for a change. Contemporary Education v68,n1,pp.49-51 .

- Foster, S.:Mudgett-DeCaro, P.: Bagga-, S.: de Leuw, L.:, Domfors, L.: Emerton, G.: Lampropoulou,V.: Ouellette, S. & van Weert, J. (2003):. Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: A comparative analysis. Deafness and Education International v5,pp. 1-19 .

- Freire, S. & Cesar, M. (2003): Inclusive Ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. European Journal of Special Needs Education: v18 Issue 3, pp.341-355.

- Gross, Alice Frayeus: Trauf, Elizabeth: Hutterpishgahi, Lois & Shellton, Gen (2004): Element of successful inclusion for children with significant Disabilities. Topics in Early childhood special Education (TECSE), v24,n3, pp. 169-183.

- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (1994): Exceptional children: Introduction to special education. 6th edition, Needham Height, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Harding, Kathryn (2003): Understanding inclusion: The perspectives of family and consumer sciences teachers, Journal of family and consumer sciences from research to practice v95 n1.
- Henning, Mary Beth et.al. (2002): Preparing for inclusion, child study Journal v32 n1. Harding, Kathryn 2003: Understanding inclusion: The perspectives of family and consumer sciences teachers, Journal of family and consumer sciences from research to practice v95 n1
- Hung, H-L. & Paul, P. (2006): Inclusion of students who are deaf hard of hearing: Secondary school hearing students perspectives. Deafness and Education International. vol.8 n2, PP.62-74.
- Hunies T, pretzlik U, and Olsson J (2009): Children's social relationships in mainstream schools. Deafness and Education international, v3,n3,pp. 123-136.
- Innes, JJ. (1994): Full inclusion and the students: A deaf consumer's review of the issue. American Annals of the Deaf, Vol.139 (2), PP. 152-156.
- Jarvis, J. & Iantaffi, A. (2006): Deaf people don't dance: Challenging student teachers and inclusion. Deafness Educ. Int. v.8,n2, PP. 75-87.
- Johnson, Harold (2004): U.S. deaf Education Teacher preparation programs: A look to the

present and avusuon for the future. American Annals of the Deaf,v149,n2,pp.75-91.

- Kalyva, Efrosini: Georgiadi, Maria: & others (2007): Attitudes of Greek parents of primary school children without special education needs to inclusion, European Journal of special needs education,v.22,n.3, p 295-305, Aug.

- Kelman, C. & Branco, A.(2004): Deaf Children in Regular Classrooms: A Sociocultural Approach to a Brazilian Experience. American Annals of the Deaf: v. 149 Issue 3, pp.274-281.

- Kemp, Coral, Carter Mark (2006): Active and passive Task related behavior, Direction following and the inclusion of children with disabilities, Journal of Education & Training in developmental disabilities, v.41, n.1, p14-27

- Kemp. Coral & Carter Mark (2005): Identifying Skills for Promoting Successful Inclusion In Kindergarten, Journal of Intellectual and Developmental Disability, Vol. 30, No.l, March.

- Klumin, TN: Stinson, M. & Colarossi, G.M. (2002): Social process and outcomes of in-School contact between deaf and hearing peers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v7,n3,PP. 200-213.

- Komesaroff, Linda (2006): Being there in not Enough: Inclusion is Both Deaf and Hearing. Deafens Edue int,. v8,n2, pp. 88-100.

- Lienret, Christoph 2003: Inclusion in USA: An overview, Journal of International council for

health, physical education recreation v39 n1.

- Mastropier, M. A. & Scruggs, T. E. (2009): The Inclusive Classroom: Strategies for Effective in Saturation. Columbus, OH: Prentice Hall.

- McDougall, J.: Dewit, D. J: King, G.: Mille, L. & Steve, K.(2004): High School-Aged Youths' Attitudes Toward their peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. International Journal of Disability.Development & Education: v51 Issue 3, pp.287-314.

- Mcnally, R. Cole. P & Waugh. R. (2001): Regular Teachers, Attitudes to The Need for Additional Classroom Support for the Inclusion of Students with Intellectual Disability, Journal of Intellectual & Developmental Disability,26(3)

- Mcnally, R., Cole, P. & Waugh, R. (2009): Regular Teachers, Attitudes of the Need for Additional Classroom Support for the Inclusion of Students with Intellectual Disability, Journal of Intellectual & Developmental Disability, 26 (3), 257-273

- Minchom, S: Shepherd, M: White, N: Hill, J. and Lund, P.(2003): Service needs of hearing impaired children and their families: Report of a survey of parental attitudes. Deafness and Education International v5,n2,pp. 93-106 .

- Most, T. (2004): The Effects of Degree and Type of Hearing Loss on Children's Performance in

Class. Deafness and Education Inrernationa1,v6,n3,pp. 156 - 166 .

- Power, D. and Hyde, MS. (2004): The characteristics and extent of participation of deaf and hard of hearing students in regular classes in Australian schools. journal of Deaf Studies and Deaf Education v7,pp. 302-311 .

- Punch, R. and Hyde, M.(2005): The Social Participation and Career Decision-making of Hard-of Hearing Adolescents in Regular Classes. Deafness and Education International,v7,n1,pp. 122-138 .

- Rogers, Chrissie (2007): Experiencing an inclusive education: parents and their children with special educational needs,British Journal of sociology of education, v.28,n.1,55-68.

- Rost, D., & Cezeschilk, T., (1994): The Psycho- Social Adjustment of Gifted Children in Middle- Childhood, European, Journal of Psychology of Education, Vol.9 (1) 15-25 .

- Sari, Haka (2007): The influence of an In- service Teacher Training (INSET) programe an attitudes towards inclusion by regular classroom Teachers who Teacher Deaf students in primary schools in Turkey. Deafnes int., v 9,n3, pp. 131 -146.

- Scruggs, T. & Mastropieri M. (1996): Teacher Perceptions of Main Streaming Inclusion, 1958-1995: a Research Synthesis. Exceptional Children.

- Stahl, Joe (2000): Inclusion: what con Teachers Do? Academic Exchange quarterly, v4,n3, pp.131- 134.
- Stinson, M. and Antia, S. (1999): Considerations in educating deaf and hard of hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education v6,pp. 163-175 .
- Vander Veen: Smeets, Ed.(2010): Children with Special Educational Needs in the Netherlands: Number, Characteristics and School Career. Educational Research, v52 n1 p15-43 Mar.