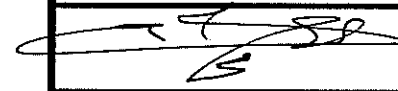


نوقشت رسالة الطالبة رشاد ديب

بـعنوان :

اتجاهات الوالدين ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة
في مرحلة رياض الأطفال

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢٦/٩/٢٠١٦ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. سلوى مرتضى	عضواً	
د. محمد تركو	عضواً مشرفاً	
د. عالية الرفاعي	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في رياض الأطفال - قسم تربية الطفل .



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم تربية الطفل

اتجاهات الوالدين ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في رياض الأطفال

إعداد الطالبة

رشا عزيز ديب

المشرفة المشاركة الدكتورة

دانية القدسي

أستاذة مساعدة في قسم التربية الخاصة

إشراف الدكتور

محمد تركو

أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل

2015-2016م

1435-1436هـ

عرفان وتقدير

- رحلت يا أبتِ، ولم تشبه أحداً في رحيلك إلا رحيل الوطن.... إليك أهدي أولى رسائل حبي في زمن الحرب..... لعلها تكون صدقةً جاريةً عن روحك الجميلة، والخضراء.

والدي رحمك الله

- إلى من ساندوني ودعموني رغم كل الظروف... المشجعين الأوائل.... الذين لازموني لحظة بلحظة رغم المحن... وأخذوا بيدي لنغتم معاً هذا العمل.... أفراد عائلتي

أهدي إليكم هذا العمل

- إلى من علمني فعل الخير، وصنع السعادة لأجل الآخرين، وكان لي سنداً في أيام أقل ما يقال عنها أنها موحشة

محمد أيمن الخولي

- إلى الأب الروحي.....

بشار ديب

شكر وتقدير

بفضل الله تعالى وحمده، تم إنجاز هذا العمل، الذي آمل أن يقدم الفائدة المرجوة منه، بما يرضي الله عز وجل، وخدمة لوطني الحبيب سورية.

وعليه، إنني أتقدم أولاً، بوافر الشكر والتقدير إلى أستاذي الكبير، الدكتور محمد تركو، حفظه الله، والذي حظيت بشرف تكرمه بالإشراف على هذه الرسالة، ووقوفه إلى جانبي قبل وخلال فترة إشرافه، وتحمل أعباء هذا الإشراف، بصدر رحب، وأمانة علمية، ومعاملة طيبة، وأخلاق كريمة.

وكل الاحترام والتقدير، للأستاذة الدكتورة دانية القدسي، التي رافقت هذا العمل بكل تفاصيله الصغيرة منها قبل الكبيرة، ورافقت جميع مراحل إنجاز هذا العمل خطوة بخطوة، فأشرفت عليه إشرافاً كاملاً، لا ينقصه شيء، وتعدت بذلك أن تكون مشرفة مشاركة فقط، إضافة إلى دعمها العملي والمعنوي المستمر.

وكل التقدير والاحترام لأعضاء اللجنة الموقرة، المكلفة بمناقشة هذه الرسالة والحكم عليها، وهم، الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى، الدكتورة عالية الرفاعي، والدكتور محمد تركو.

وأخيراً وليس آخراً، أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة محكمي أدوات الدراسة، وأخص بالذكر، لا الحصر، الأستاذ الدكتور طاهر سلوم (قسم المناهج وطرائق التدريس)، ولما قدمه من تسهيلات لولادة هذا العمل.

رشا عزيز ديب

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
-------	---------	--------

الفصل الأول: أهمية البحث ومشكلته		
	مقدمة:	2
	أولاً: مشكلة البحث.	4
	ثانياً: أهمية البحث.	6
	ثالثاً: أهداف البحث.	7
	رابعاً: متغيرات البحث.	7
	خامساً: أسئلة البحث.	8
	سادساً: فرضيات البحث.	8
	سابعاً: المجتمع الأصلي وعينة البحث.	9
	ثامناً: منهج البحث.	10
	تاسعاً: أدوات البحث.	10
	عاشراً: حدود البحث.	11
	إحدى عشر: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	11

الفصل الثاني: الدراسات السابقة		
	مقدمة:	16
	أولاً: الدراسات المحلية.	16
	ثانياً: الدراسات العربية.	19
	ثالثاً: الدراسات الأجنبية.	28
	رابعاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة.	37
	خامساً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.	38
	سادساً: ما استفادت منه الباحثة في الدراسات السابقة.	39
الفصل الثالث: الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة		
	مقدمة:	41

41	أولاً: مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وتعريفهم
45	ثانياً: التطور التاريخي لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في سوريا
47	ثالثاً: التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة
50	رابعاً: الكشف والتدخل المبكر
52	خامساً: الإعاقة العقلية
55	سادساً: الإعاقة الحركية
58	سابعاً: الإعاقة السمعية
62	ثامناً: الإعاقة البصرية
65	تاسعاً: الاضطرابات السلوكية واضطراب التوحد
69	خاتمة
	الفصل الرابع: الاتجاهات
71	مقدمة:
71	أولاً: معنى الاتجاه وتعريفه:
74	ثانياً: أهمية الاتجاهات:
75	ثالثاً: خصائص الاتجاهات:
77	رابعاً: وظائف الاتجاهات:
79	خامساً: أنواع الاتجاهات:
80	سادساً: مكونات الاتجاهات:
81	سابعاً: شروط تكون الاتجاهات:
83	ثامناً: نمو الاتجاهات وتكونها:
84	تاسعاً: تغيير الاتجاهات وطرائق تعديلها:
85	عاشراً: خصائص تعديل الاتجاهات:
86	إحدى عشر: النظريات المفسرة للاتجاهات:
86	اثنا عشر: طرائق قياس الاتجاهات:
88	ثلاثة عشر: اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة
89	أربعة عشر: اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:
90	خمسة عشر: الاتجاهات العامة نحو الدمج:

93	خاتمة	
	الفصل الخامس: الدمج	
95	مقدمة:	
95	أولاً: مفهوم الدمج وتعريفه	
99	ثانياً: التطور التاريخي للدمج في سوريا	
100	ثالثاً: الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة	
102	رابعاً: تأثيرات الدمج على الأطفال العاديين	
102	خامساً: أهداف الدمج	
104	سادساً: إيجابيات الدمج	
106	سابعاً: سلبيات الدمج	
107	ثامناً: أشكال الدمج	
108	تاسعاً: شروط نجاح الدمج	
111	عاشراً: مبررات الدمج	
114	الحدى عشر: متطلبات الدمج	
116	اثنا عشر: تكييف البيئة للدمج وتعديلها	
117	ثلاثة عشر: تحديد إجراءات تنفيذ الدمج	
119	أربعة عشر: مشكلات الدمج وصعوباته	
120	خمسة عشر: تجارب الدمج في بعض دول العالم	
123	خاتمة	

الفصل السادس: منهج البحث وإجراءاته		
125	مقدمة:	
125	أولاً: منهج البحث.	
125	ثانياً: المجتمع الأصلي.	
126	ثالثاً: عينة البحث.	
136	رابعاً: أدوات البحث.	
150	خامساً: حدود البحث.	

150	سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.	
الفصل السابع: نتائج البحث وتفسيرها		
153	مقدمة:	
153	أولاً: نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها	
155	ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها	
201	ثالثاً: مقترحات البحث.	
204	خلاصة البحث باللغة العربية	
المراجع		
211	المراجع العربية	
219	المراجع الأجنبية	
226	الملاحق	
242	خلاصة البحث باللغة الانكليزية	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزع الروضات وفقا لاسم المحافظة والمنطقة	125
2	توزع أفراد المجتمع الأصلي	126
3	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير جنس الوالدين	126
4	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير وجود طفل معاق	127
5	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين	128
6	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي للوالدين	129
7	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير الدورات التدريبية للمعلمات	130
8	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير طبيعة بيئة الروضة	131
9	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير نوع الإعاقة	132
10	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير نوع الدمج	133
11	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة	134
12	توزع أفراد العينة وفقا لمتغير مستوى تعليمي للمعلمة	135
13	يبين البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل في مقياس الاتجاهات للمعلمة	138
14	يبين معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه	139
15	معامل الارتباط بيرسون لحساب الأبعاد مع الدرجة الكلية	141
16	قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون	143
17	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	144
18	يبين العبارات قبل التعديل والعبارات بعد التعديل في مقياس الاتجاهات للوالدين	145
19	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.	146
20	معامل الارتباط بيرسون لحساب الأبعاد مع الدرجة الكلية.	147
21	قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون	149
22	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	149
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس، وللدرجة الكلية للوالدين	154
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور	156

	المقياس، وللدرجة الكلية للمعلمات.	
160	اختبار ستودنت للفرق في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة.	25
162	اختبار ستودنت للفرق في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير جنس الوالدين	26
165	إحصاء وصفي لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً للمستوى التعليمي لدى الوالدين	27
166	نتائج تحليل التباين لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً لمستوى التعليمي لدى الوالدين	28
166	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	29
167	نتائج مقارنة اختبار دونيت س	30
171	إحصاء وصفي لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً للمستوى الاقتصادي	31
171	نتائج تحليل التباين لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً للمستوى الاقتصادي	32
172	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	33
173	نتائج مقارنة اختبار دونيت س	34
176	اختبار ستودنت للفرق في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية	35
179	اختبار ستودنت للفرق في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة	36
182	إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.	37
182	نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.	38

184	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	39
184	نتائج مقارنة اختبار دونيت س	40
188	إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج.	41
188	نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج.	42
190	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	43
190	نتائج مقارنة اختبار دونيت س	44
190	إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	45
193	نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	46
195	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	47
196	نتائج مقارنة اختبار دونيت س	48
199	إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير مستوى تعليمي	49
199	نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير مستوى تعليمي للمعلمة	50

فهرس الأشكال البيانية

الرقم	عنوان الشكل البياني	الصفحة
1	يبين درجات الاتجاه على متصل	72
2	توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير جنس الوالدين	127
3	توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير وجود طفل معاق	128
4	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير مستوى تعليمي للوالدين	129
5	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي	130
6	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير دورات تدريبية	131
7	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة	132
8	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة	133
9	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع الدمج	134
10	توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	135
11	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة	136
12	يبين الدرجة الكلية لمتوسط أبعاد مقياس الوالدين	155
13	يبين الدرجة الكلية لمتوسط محاور مقياس المعلمات	158
14	يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة	162
15	يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير جنس الوالدين	164
16	يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لدى الوالدين	170
17	يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي	175
18	يبين الفروق بين اتجاهات المعلمات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	178
19	يبين الفروق في اتجاهات المعلمات تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة	181
20	يبين الفروق في الاتجاهات بين المعلمات تبعاً لمتغير نوع الإعاقة	187
21	يبين الفروق في الاتجاهات بين المعلمات تبعاً لمتغير نوع الدمج	193
22	يبين الفروق في الاتجاهات بين المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	198
23	يبين الفروق في الاتجاهات بين المعلمات وفقاً لمتغير المستوى التعليمي	198

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مواقفة مديرية التربية في محافظة دمشق	226
2	قائمة هيئة الأساتذة محكمي أدوات الدراسة	227
3	استمارة البيانات الشخصية	228
4	مقياس اتجاهات الوالدين	230
5	مقياس اتجاهات المعلمات	236

الفصل الأول

أهمية البحث ومشكلته

مقدمة

- أولاً- مشكلة البحث.**
- ثانياً- أهمية البحث.**
- ثالثاً- أهداف البحث.**
- رابعاً- متغيرات البحث.**
- خامساً- أسئلة البحث.**
- سادساً- فرضيات البحث.**
- سابعاً- المجتمع الأصلي وعينة البحث.**
- ثامناً- منهج البحث.**
- تاسعاً- أدوات البحث.**
- عاشراً- حدود البحث.**
- إحدى عشر- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.**

المقدمة:

أجل، أستطيع أن أفعلها، وأن أقوم بكل ما أريد...، فالنفس البشرية غنية بقدر عظيم من الطاقات النفسية الكامنة، لكن الأشخاص العاديين لا يستخدمون قسم كبير منها لأنهم يشعرون بأنهم أناس طبيعيون ولا يقدمون سوى في حدود المطلوب منهم ويبقى القسم الكبير من هذه الطاقات معطلاً ومحظوراً عن الاستخدام، لكن الأمر مختلف لدى الأشخاص الذين يعانون من إعاقة ما في جسدكم، فالإعاقة تدفع بصاحبها إلى بذل قصارى جهده واللجوء بشكل أكبر إلى كل ما يملكه من طاقات ليعوض بها الشعور بالحاجة، وهو ما يبرر تفوق ذوي الإعاقة على الآخرين أحياناً وتحقيقهم لإنجازات تصل إلى مرحلة الإبداع في بعض الحالات.

وإن كانت الإعاقة بمعناها العام تعني العجز والعزلة عن ممارسة الحياة ولو بأبسط تفاصيلها، يصبح من المجحف بحق أصحابها توصيفهم بها، لأنهم أولئك الأشخاص الذين يبذلون كل ما في وسعهم للانخراط في حنايا المجتمع وبين فئاته، الذين إذا ما قدمت لهم الخدمات التربوية الخاصة والرعاية الصحية السليمة يخرجون من عزلتهم ويقتربون أكثر للاندماج مع المحيط ويصبحون أقدر على الاعتماد على أنفسهم، وهنا يصبح من الأصح أن يطلق عليهم تسمية ذوي الاحتياجات الخاصة.

وكرر فعل على العزلة ظهرت الملامح الأولى لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال حركة تسمى التطبيع والتي مفادها أن من حق الناس المعاقين أن يعيشوا حياتهم كما يعيشها الآخرون وهذا المبدأ تم اعتناقه في الدول الاسكندنافية قبل انتشاره في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم في السبعينات بذلت جهود مكثفة لترجمة هذه الفلسفة إلى برامج عملية في المدارس وهو ما يسمى الدمج.

لقد ظهر مفهوم الدمج بشكل واضح من خلال تسمية عام (1981م) بالسنة الدولية للمعاقين، (أبو مرزوق، ص318)، وهو في أبسط معانيه يعني تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، وتؤكد أدبيات التربية الخاصة أن مرحلة الطفولة المبكرة هي أفضل وقت للبدء بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين، حيث أن برامج الطفولة المبكرة عموماً تتوقع أن يتطور الأطفال بمعدلات متفاوتة فالفروق في قدرات الأطفال ومهاراتهم شيء متوقع وهذه الفروق الفردية أكثر قبولا في مرحلة ما قبل المدرسة عنها في المراحل الدراسية اللاحقة كما

أن المعلمين في مرحلة رياض الأطفال لا يهتمون بنواتج التعلم والاختبارات بقدر ما يهتمون بعملية التعلم والنمو.

ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الصغار في السن يتقبلون الفروق الفردية ولا يعيرون الانحرافات عن النمو اهتماماً كبيراً. فالأطفال يستجيبون لبعضهم البعض بسهولة ودون إصدار الأحكام وإجراء المقارنات، صحيح أنهم قد يطرحون الأسئلة إلا أن تلك الأسئلة تتم عن حب الاستطلاع، فالأطفال لا يواجهون صعوبة في قبول الأطفال الذين يختلفون عنهم. (الخطيب، 2004، ص187).

إن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين له فوائد كبيرة من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية، ومن تلك الفوائد أن الأطفال ذوي الإعاقات عندما تتوفر لديهم الفرص للتفاعل مع الآخرين فإن مهارات التواصل لديهم تصبح أكثر تطوراً وكذلك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب وتتطور المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال لتصبح كالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين.

هذا ويعد موضوع الاتجاهات نحو الدمج من أهم الموضوعات في إطار الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة والعناية بهم، حيث لابد من الوقوف على الأسباب التي أدت إلى ظهور تلك الاتجاهات. وحيث أن لأسر الأطفال عاديين كانوا أم غير عاديين ولمعلماتهم الدور الأكبر في تشكيل اتجاهات الأفراد نحو أنفسهم، وتشكيل اتجاهات المجتمع نحوهم، فإن التعرف على اتجاهاتهم نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهم جداً لأن الدمج لن يكتب له النجاح ما لم يكن مخططاً له بشكل جيد.

لذلك، هذه الدراسة ما هي إلا محاولة جادة للتعرف على اتجاهات الوالدين والمعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين، والتي من المتوقع التوصل من خلال نتائجها إلى اقتراح المعايير الأفضل لتحقيق سياسة الدمج بأفضل شكل لها حسب ما يتناسب مع أفكار وتطلعات المجتمع السوري ومع ما يتوقعه من المعنيين والقائمين على تطبيق سياسة الدمج، وما يمكن أن تقدمه هذه الرسالة من مخرجات تعود بالنفع والتقدم على مستوى المجتمع والدولة، الآن وفي المستقبل.

أولاً: مشكلة البحث:

على الرغم من بدء تطبيق الدمج في سوريا منذ العام (2002) في المدارس العادية، وتطبيقه فيما بعد عام (2011) في مرحلة رياض الأطفال، إلا أن الدمج في سوريا لازال ضبابي المعنى، مبهم الملامح، يكتنفه الغموض وكيف يمكن قياس المخرجات قبل تحديد المصطلحات، وهنا تتعدد التسميات بين من يطلق عليه سياسة وبين من يسميه أسلوب وبين من يعتبره برنامج، وقد لا يتعدى لدى البعض في مجرد كونه فكرة أو نموذجاً وربما نظرية!، لذا قد تكون التسمية المنطقية الأقرب إلى الواقع هي القول بأنه مشروع.

وكما تتعدد التسميات تتنوع الأسئلة بتنوع آراء طارحيها، وتبقى الأسئلة مرتبطة بحلول يصعب إيجادها لإسقاط علامات الاستفهام من أحاديث ناقلها، هل نجح تطبيق الدمج في المدارس العادية حتى يطبق في مرحلة رياض الأطفال؟، أم أن موطن الخلل يكمن في وجوب تطبيقه في الروضة قبل أن تعمم الفكرة ويجري نقلها إلى المدارس لنسجها حينئذ سياسة.

وبالرغم من صعوبة تقدير نسبة الإعاقة في الطفولة المبكرة فثمة مشكلات وصعوبات تتعلق بتشخيص الإعاقات وبخاصة البسيطة منها في السنوات الأولى، فمن المعروف أن الصعوبات التعليمية والمشكلات الكلامية والتخلف العقلي البسيط وبعض الاضطرابات السلوكية يصعب التعرف عليها قبل دخول الطفل للمدرسة لأن الأطفال الصغار يتغيرون بسرعة وبشكل ملحوظ، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك اتفاقاً على أن حوالي 10% من الأطفال في سن ما قبل المدرسة في أي مجتمع لديهم إعاقة أو أن أي إعاقة ما قد تتطور لديهم، وأمام هذه النسب نجد أنفسنا أمام عدد من الأطفال يصعب تجاهل متطلباتهم ويمكن الاستفادة من القدرات المتبقية لديهم إذا ما تم قبولهم بالمجتمع، وكما ذكرت ماريو إدلمان (Mario Edelman) رئيسة ومؤسسة برنامج الدفاع عن الأطفال في أنه "يجب أن لا نخسر أي طفل، فلا يمكن أن نكون دولة قوية ما لم نستثمر طاقة كل طفل من أطفالنا". (السرطاوي وآخرون، 2000، ص 39).

وفي إحدى التقارير الصادرة عن المنظمة الدولية للمعاقين عام (2015، handicapInternational) ذكرت أن سوريا أصبحت بلد المليون معاق ممن فقدوا أحد أجزاء جسدكم أو سمعهم أو بصرهم أو نطقهم جراء الحرب التي تشغل أغلب مساحات البلاد منذ قرابة الأربع سنوات، ناهيك عن الاضطرابات النفسية، وهذه النتائج الكارثية دفع ثمنها أبناء سوريا

لاسيما الأطفال دفعوا الفاتورة الأعلى، ولأنهم يمتلكون الحق الكامل في التعليم والمشاركة الفاعلة في الحياة، قد يكون دمجهم أحد الحلول المساعدة على تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو.

وبالنظر إلى الاتجاهات فقد أوضحت العديد من البحوث العلمية أن الاتجاهات نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تشكل أحد المتغيرات الهامة التي يتحدد على ضوءها نجاح عملية الدمج وفعاليتها، وعليه لابد أن تكون اتجاهات والدي الطفل سواء أكان معاقاً أم سويّاً مساعدة لنجاح فكرة الدمج، كما ينبغي على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها المساعدة على تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتغلب على جميع الصعوبات التي تعوقهم عن ممارسة مهنتهم على أتم وجه لتجنب الوقوع في شرك الصور النمطية والمعتقدات التي لا أساس لها من الصحة، حيث أن هذه الاتجاهات إن كانت سلبية ستعكس سلباً على الأطفال اجتماعياً ونفسياً وتربوياً وإن كانت ايجابية ستساعدهم على الاندماج في مجتمعهم، ففي دراسة أجراها الصمادي (2010) توصلت إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين، وفي دراسة أجراها (Hadjikakou,et.al,2008) توصلت إلى أن مهارات التواصل لدى المعاقين ترتبط بشكل إيجابي مع وجهات نظر المعلمين نحو الدمج الأكاديمي والاجتماعي، وأن نجاح الدمج يرتبط بمدى توافر عدد من المصادر من أبرزها تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستخدام أسلوب تعليم الأقران لتدريبهم على المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة، وتكييف الصف العادي.

وقد قامت الباحثة بزيارة عدد من رياض الأطفال ولأسرهم الموجودين في هذه الرياض ووجدت من خلال ملاحظتها الشخصية تنوعاً في الاتجاهات التي يتبناها الوالدين والمعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، كما وجدت تفاوتاً بشكل كبير في الآراء يتعلق بمعايير الدمج ونوع الإعاقة وشكل دمجها والبيئات الحاضنة للروضات الدامجة، ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات التي تناولت ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم والدراسات التي تناولت مرحلة رياض الأطفال لم تجد الباحثة (على حد علمها) أي دراسة ربطت بين الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وبين مرحلة رياض الأطفال.

إن الظروف الراهنة التي تعاني منها سوريا عمقت إحساس الباحثة بالمشكلة، فالواقع التربوي في وضع حرج، والبدائل والإمكانات صارت محدودة للغاية، ولابد من استثمار أية فكرة يمكن أن

تعين على مواجهة تلك المخاطر. وترى الباحثة أن مشروع الدمج في سوريا لم يكن يوماً أحد مفرزات الأزمة ولكن الوضع الراهن زاد من أهميتها، وبما أن الأوطان تبنى ولا تعاش فالتربية أساس تقدم الأوطان، وإذا أردت أن تعرف مستقبل أمة فعليك أن تنظر إلى أطفالها، يتعين علينا إنقاذ أطفال سوريا من كل المخاطر والنظر في جميع القضايا المتعلقة بهم وإيجاد الحلول لها، وبالحديث عن الدمج يمكن أن يتم ذلك عن طريق إعادة هيكلة تطبيق مشروع الدمج في سوريا، وذلك بدءاً من قياس الرأي العام والتعرف على اتجاهات المشاركين والعاملين فيه، مروراً بآلة التطبيق واقتراحات التعديل ووضع المعايير، وصولاً إلى بلورة رؤية جديدة من شأنها تعديل الاتجاهات وجعلها أكثر ايجابية، وانتهاءً بتقديم نموذج جديد يصب فيه مشروع الدمج بقالب جديد مختلف عن كل ما سبقه من أفكار وتكون بمثابة رؤية مستقبلية تنتهجها وزارة التربية.

وبناءً على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالإجابة عن السؤال التالي:

ما هي اتجاهات الوالدين ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؟

ثانياً: أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

1. أهمية التعرف على آراء الوالدين والمعلمات في عملية الدمج حيث أن نجاح هذه العملية أو فشلها يتوقف بشكل أساسي على الدور الذي يقوم به كل منهما.
2. أهمية التعرف على الآراء المتباينة والمتذبذبة نحو موضوع الدمج، بين مؤيد للفكرة ورافض لها من قبل الوالدين والمعلمات.
3. أهمية الظاهرة المدروسة بحد ذاتها ألا وهي الدمج بما يحققه من نمو أكاديمي، اجتماعي وانفعالي للطفل المعاق خصوصاً أن الدمج من الموضوعات التربوية المعاصرة التي يتم التطرق لها حالياً.
4. أهمية المرحلة العمرية التي يتم دراسة الدمج فيها ألا وهي مرحلة رياض الأطفال وهدفها في تحقيق النمو الشامل والمتوازن للأطفال كافة على اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم وعلى جميع الأصعدة.

5. قلة الدراسات التي تناولت موضوع الدمج في مرحلة رياض الأطفال بشكل عام، وفي سورية بشكل خاص، حيث تعتبر الدراسة الحالية هي الأولى من نوعها من حيث الربط بين المتغيرات التي سيتم دراستها في هذا البحث (في حدود علم الباحثة).

6. يتوقع أن تكون نتائج هذا البحث معيماً مهماً لمؤسسي ورعاة مشروع الدمج وأصحاب القرار التربوي في هذا البلد، للنهوض بسوريا التربوية والوطن والإنسان.

ثالثاً: أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

1. تعرف اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.
2. تعرف اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.
3. الكشف عن الفروق في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير (جنس الوالدين - المستوى التعليمي - المستوى الاقتصادي ومتغير وجود طفل معاق في الأسرة).
4. الكشف عن الفروق في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي - عدد سنوات الخبرة - الدورات التدريبية الخاصة بالدمج - نوع الإعاقة - طبيعة بيئة الروضة ونوع الدمج).

رابعاً: متغيرات البحث:

يشتمل البحث على المتغيرات التالية:

1. المتغيرات التابعة وهي:

- اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.
- اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

2. المتغيرات المستقلة وهي:

- وجود طفل معاق في الأسرة.

- جنس الوالدين.
- المستوى الاقتصادي للوالدين.
- المستوى التعليمي للوالدين.
- التأهيل التعليمي للمعلمة.
- الدورات التدريبية الخاصة بالدمج.
- عدد سنوات الخبرة للمعلمة.
- نوع الإعاقة.
- نوع الدمج.
- طبيعة بيئة الروضة.

خامساً: أسئلة البحث:

تتمثل الأسئلة التي يجيب عنها البحث في:

1. ما هي اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؟
2. ما هي اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؟

سادساً: فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة عند مستوى الدلالة (0.05).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير جنس الوالدين عند مستوى الدلالة (0.05).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين عند مستوى الدلالة (0.05).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للوالدين عند مستوى الدلالة (0.05).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية عند مستوى الدلالة (0.05).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي عند مستوى الدلالة (0.05).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج عند مستوى الدلالة (0.05).
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة عند مستوى الدلالة (0.05).
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة عند مستوى الدلالة (0.05).
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لعدد سنوات الخبرة عند مستوى الدلالة (0.05).

سابعاً: المجتمع الأصلي وعينة البحث:

يتألف مجتمع البحث الأصلي من جميع المعلمات وأهالي الأطفال الموجودين فيروضات تتبنى سياسة الدمج في الجمهورية العربية السورية والتي عددها 8روضات موزعة على 5 محافظات سورية خلال العامين (2013-2014م) و (2014-2015م) وهي فترة تطبيق الدراسة، هي (دمشق، ريف دمشق، اللاذقية، طرطوس، السويداء)، وكان من المخطط له أن تشمل الدراسة

جميع عناصر المجتمع الأصلي، إلا أن ظروف الحرب التي تمر بها سورية، وصعوبة الوصول إلى بعض المناطق أخلت بذلك، واضطرت الباحثة إلى اختيار ثلاث محافظات من أصل خمسة وهي (روضة نجوم الشام في دمشق، روضة واحة الطفولة في اللاذقية وروضتي الزهراء ونسمة الصباح في طرطوس).

وبعد الحصول على الموافقات الرسمية تم تطبيق البحث على أفراد العينة البالغ عددهم /600/ من الوالدين بنسبة 54% من المجتمع الأصلي و60 من المعلمات بنسبة 62.5% من المجتمع الأصلي.

ثامناً: منهج البحث:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي هو "المنهج الذي يعتمد على جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة، بحيث تصنف وترتب بعد ذلك، في شكل معلومات تتسم بالوضوح، وتخضع للتحليل والتفسير، وتنتهي في آخر الأمر على هيئة معلومات جديدة ومفيدة ومؤيدة أو لاغية لأخرى سبق وصفها". (حمصي، 2009، ص 183-184).

ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

تاسعاً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية:

1. استمارة بيانات شخصية لأطفال العينة ومعلماتهم ووالديهم من تصميم الباحثة، وتتضمن البيانات الأساسية التالية: المستوى التعليمي للوالدين، المستوى الاقتصادي للوالدين، جنس الوالدين، وجود طفل معاق في الأسرة، المستوى التعليمي للمعلمة، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية الخاصة بالدمج، نوع الإعاقة، نوع الدمج، طبيعة بيئة الروضة. (الملحق 3)

2. مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال من تصميم الباحثة: يتألف المقياس من (78) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: اتجاه المعلمة نحو الدمج، اتجاه المعلمة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، اتجاه المعلمة نحو العمل في الرياض الدامجة. (الملحق 5)

3. مقياس اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال من تصميم الباحثة: يتألف المقياس من (67) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد نفسي، بعد أكاديمي، بعد اجتماعي. (الملحق 4)

عاشراً: حدود البحث:

- الحدود البشرية: وتمثلت بالمعلمات العاملات في الرياض الدامجة وأهالي الأطفال الموجودين في هذه الروضات والبالغ تعدادهم الإجمالي (60) معلمة و(600) من أهالي الأطفال الموجودين في هذه الروضات.

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة ضمن ثلاث محافظات من محافظات القطر هي (دمشق، طرطوس، اللاذقية) والتي تضم بمجملها (4) روضات منتمية إلى مشروع الرياض الدامجة في سورية، وهي تابعة لوزارة التربية، وقد أوردت الباحثة توزيع تلك الروضات على المحافظات ضمن (الجدول 1، ص 121).

- الحدود الزمانية: وتتمثل في العام الدراسي 2014/2015 .

- الحدود الموضوعية: تناول البحث الدمج في مرحلة رياض الأطفال واتجاهات المعلمات ووالدي الأطفال الموجودين في الرياض الدامجة نحو الدمج.

إحدى عشر: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1. الاتجاه: مفهوم ثابت نسبياً يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين استجابة إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به. (صديق، 2012، ص 13).

ويعرفه **جوردين البورت** على أنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة". (o keffe, 2002: 6).

الاتجاه كما تعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي هو دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له درجة ما من الثبات يحدد شعور الفرد، ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها فإذا بالفرد يحبها ويميل لها (إذا كان اتجاهه نحوها إيجابياً) أو يكرهها وينفر منها (إذا كان اتجاهه نحوها سلبياً)، أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصاً معيناً أو جماعة ما أو مادة علمية أو مذهباً إيديولوجياً أو فكرة ما أو مشروعاً ما وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع. (عبد القادر طه وآخرون، 1993، ص 23).

وتعرف الباحثة الاتجاه إجرائياً:

على أنه الدرجة التي يحصل عليها والدي الأطفال المدموجين ومعلماتهم في مرحلة رياض الأطفال من خلال استجاباتهم بالقبول أو الرفض لعملية الدمج في مرحلة رياض الأطفال على المقياس.

2. تعرف **معلمة رياض الأطفال**: بأنها المرأة التي تقوم بتربية الأطفال في الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها من خلال تعايشها اليومي معهم وتهدف من خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة (مرتضى، أبو النور، 2004، ص 17).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

المعلمات اللواتي يعملن في رياض الأطفال الدامجة في محافظة (دمشق، اللاذقية، طرطوس) في الجمهورية العربية السورية.

3. **الدمج** هو إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم الخاص كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن إطار المدرسة العادية ووفقاً لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية مناسبة، ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافة إلى كادر التعليم في المدرسة العامة. (هالاها، 2008، ص 64).

ويعرف **الخطيب الدمج** بأنه "مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في العملية التربوية العامة، ويعتبر هؤلاء الطلبة مدمجين إذا أُتيحت لهم الفرصة لقضاء وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين". (الخطيب، 2004، ص35).

وتعرف الباحثة الدمج إجرائياً بأنه:

مشروع يتم تطبيقه في مرحلة رياض الأطفال يتم من خلاله السماح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالانخراط مع أقرانهم من الأطفال العاديين حيث يقضون سوياً جزءاً من وقتهم ويتلقون علومهم معاً ويمارسون العديد من الأنشطة الترفيهية والاجتماعية والرياضية التي تقيمها الروضة. **وتعرف الباحثة الدمج الأكاديمي إجرائياً:** بأنه الدمج الكامل حيث يتواجد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين طوال الوقت، ويشمل على الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة ولا يشمل شديدي الإعاقة.

وتعرف الباحثة الدمج الوظيفي: بأنه دمج جزئي لبعض الوقت وهو دمج تربوي يشترك فيه الأطفال العاديون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الحصص الدراسية ومن بعدها يكملون حصصهم الدراسية لوحدهم بمشاركة أخصائي التربية الخاصة.

الدمج الاجتماعي: يقوم هذا النوع من الدمج على توفير الفرص أمام الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما يساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين، حيث يشتركون سوياً في العديد من الأنشطة الاجتماعية والرياضية والتعاونية التي تقيمها الروضة.

الدمج المكاني: يشترك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في بناء الروضة فقط، لكن يلتحق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف خاصة بهم ويشرف عليهم أخصائيو التربية الخاصة.

4. **الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة:** الطفل الذي يختلف عن الطفل العادي أو الطفل المتوسط من حيث القدرات العقلية أو الجسمية أو الحسية أو من حيث الخصائص السلوكية أو اللغوية، أو التعليمية إلى درجة يصبح فيها ضرورياً معها تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفريدة لدى الطفل. (الخشرمي، 2000، ص37).

الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة هو ذلك الطفل الذي تظهر لديه انحرافات عن السوية أو العادية من حيث الخصائص الشخصية أو النفسية أو الاجتماعية أو التواصلية أو التعليمية، الأمر الذي يتطلب ضرورة الرعاية التربوية الخاصة له، التي تساعد على تنمية ما تبقى من قدرات لتحقيق أقصى قدر ممكن من التوافق الشخصي والاجتماعي للاندماج في الحياة الطبيعية التي هي حق لكل مواطن. (Hunt & Marshall, 2002, p23).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأطفال من الفئة العمرية من (3-6 سنوات)، ممن يعانون من إعاقة حركية أو سمعية أو بصرية أو عقلية أو اضطراب سلوكي، ويحتاجون إلى رعاية خاصة، على أن تكون درجة إعاقتهم تسمح لهم بالاندماج مع الأطفال العاديين في رياض الأطفال.

5. **رياض الأطفال:** مؤسسة تربوية تستقبل الأطفال من عمر (3-6) سنوات وتسعى إلى توفير الشروط التربوية المناسبة والملائمة لرعاية القوى الكامنة الطفل بغية إيقاظها وتسهيل نموها من النواحي الجسدية والعقلية والنفسية والاجتماعية (مرتضى، أبو النور، 2003، ص15).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

المؤسسة التي يتم فيها دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة وفي نفس المكان وذلك لمساعدة الطفل ذي الحاجات الخاصة على الانخراط في المجتمع السوري وتقديم الدعم والخدمات اللازمة لنموه إلى أقصى ما تسمح به إمكانياته.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

مقدمة

أولاً- الدراسات المحلية.

ثانياً- الدراسات العربية.

ثالثاً- الدراسات الأجنبية.

رابعاً- تعقيب عام على الدراسات السابقة.

خامساً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

سادساً- ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة.

مقدمة:

اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية لغرض الدراسة المقارنة، والاستفادة منها عن طريق رصد نقاط الاختلاف والتشابه، لأنه ورغم أهمية تلك الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الدمج والاتجاهات نحوه، لم تعثر الباحثة في حدود علمها على دراسة الاتجاهات نحو الدمج في مرحلة رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية تحديداً، وقد صنفتها الباحثة ضمن ثلاثة أقسام، القسم الأول يضم الدراسات المحلية، القسم الثاني يتناول الدراسات العربية، ويشمل القسم الثالث الدراسات الأجنبية. وقد تنوعت مواضيع تلك الدراسات بين التعرف على الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة والتعرف على الفروق بين الاتجاهات تبعاً لعدد من المتغيرات والصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

وقد حرصت الباحثة على إبراز هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث ضمن كل قسم، ثم تلا ذلك تعقيب على الدراسات السابقة ككل، ومكانة الدراسة التي تقدمها الباحثة بين الدراسات السابقة، ومدى استفادة الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات المحلية:

1- دراسة مقلد (2001) بعنوان:

تعديل اتجاهات طلبة دور المعلمين من عملية دمج الأطفال المعوقين سمعياً في المدارس العادية باستخدام برنامج محدد للمعلومات

بلد الدراسة: سوريا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة دور المعلمين نحو دمج الأطفال المعوقين سمعياً في المدارس العادية، وأثر برنامج دراسي في تعديلها.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (148) طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى في معهد دار المعلمين بدمشق تم تحديدها حسب متغير الجنس على الشكل التالي (103) إناث و (45) ذكور.

أدوات الدراسة: اشتملت الدراسة على ثلاثة أدوات، الأولى هي برنامج دراسي شمل ثلاث موضوعات رئيسية هي مسائل عامة في تربية الأطفال المعوقين، الأطفال المعوقون سمعياً وتربيتهم والدمج التربوي للأطفال المعوقين سمعياً، الأداة الثانية كانت اختبار لمعلومات عينة البحث حول موضوعات البرنامج الدراسي، والأداة الثالثة هي استبانة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة دور المعلمين نحو عملية دمج الأطفال المعوقين سمعياً في المدارس العادية قبل تقديم البرنامج الدراسي وبعد تقديمه، وذلك للوقوف على مدى تأثير المعلومات التي تضمنها البرنامج الدراسي على اتجاهات عينة البحث.

- نتائج الدراسة:** 1- عدم وجود اتجاهات سلبية لدى كل من الذكور والإناث نحو دمج الأطفال المعوقين سمعياً في المدارس العادية قبل تقديم البرنامج الدراسي.
- 2- وجود فروق جوهرية بين اتجاهات أفراد العينة "ذكوراً وإناثاً"، قبل تقديم البرنامج الدراسي واتجاهاتهم بعد تقديمه وذلك لصالح الاتجاهات بعد تقديم البرنامج الدراسي.
- 3- وجود فروق جوهرية بين نتائج كل من الذكور والإناث في اختبار المعلومات قبل تقديم البرنامج الدراسي ونتائجهم بعد تقديمه وذلك لصالح الاختبار البعدي.
- 4- عدم وجود ارتباط بين نتائج اختبار المعلومات واتجاهات أفراد عينة البحث "ذكور وإناث" سواء قبل تقديم البرنامج الدراسي أو بعد تقديمه.
- 5- عدم وجود ارتباط جوهري بين اتجاهات عينة البحث بشكل عام قبل تقديم البرنامج الدراسي واتجاهاتهم بعد تقديمه في حين ظهر وجود ارتباط جوهري بين اتجاهات الذكور قبل تقديم البرنامج وبعد تقديمه، أما للإناث فلم يكن هناك ارتباط جوهري.
- 6- وجود فروق جوهرية بين نتائج اختبار المعلومات للذكور ونتائج اختبار المعلومات للإناث قبل تقديم البرنامج الدراسي لصالح الإناث في حين اختفى الفارق بعد تقديم البرنامج الدراسي.

2- دراسة خلف (2011) بعنوان:

مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمدراء وأولياء الأمور.

بلد الدراسة: سوريا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وذلك من وجهة نظر المعلمين والمدرء وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، ومدى الاختلاف في وجهات النظر تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي وصفة المستجيب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (310) من معلمي ومدرء وأولياء الأمور في مدارس الدمج في مدينة دمشق.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: 1- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في متغيري الجنس والمؤهل العلمي.

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في متغيري الخبرة وصفة المستجيب وكانت لصالح المعلمين في المتغيرين.

3- تركزت أبرز مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب وجهة نظر أفراد العينة في محوري المنهج والكادر التعليمي الإداري.

4- تركزت أبرز مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب وجهة نظر المعلمين في محوري المنهج وأولياء الأمور.

5- تركزت أبرز مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب وجهة نظر المدرء في محوري البيئة المدرسية وأولياء الأمور.

6- تركزت أبرز مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب وجهة نظر أولياء الأمور في محوري الأطفال والكادر التعليمي والإداري.

3- دراسة منصور وعواد (2012) بعنوان:

تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول

بلد الدراسة: سوريا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بسورية في ضوء خبرة بنغلادش ونيبال. **أدوات الدراسة:** لتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على أسلوب بيريداي في المقارنة وهو: وصف وتحليل واقع الدمج في سورية، ثم وصف وتحليل خبرات ناجحة للدمج في بنغلادش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف، بعد ذلك خطوة المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة.

نتائج الدراسة: تم وضع ملامح التصور المقترح في ضوء خبرة دولتي المقارنة مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات سورية ومشكلات الدمج فيها. وقد تمثلت أبرز ملامح التصور المقترح بالمداخلات متضمنة: الأهداف، المتعلمين، المعلمين، المنهج، بيئة الروضة، غرف النشاط، الأسرة والمجتمع المحلي. كذلك العمليات متضمنة استخدام استراتيجيات تربوية فعالة متنوعة مثل لعب الأدوار، سرد القصص، الاهتمام بالتعليم الفردي والجماعي، العمل ضمن مجموعات غير متجانسة، والمخرجات على صعيد الأطفال وبيئة الروضة والمجتمع.

ثانياً: الدراسات العربية:

1- دراسة حبايب (2005) بعنوان:

اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية

بلد الدراسة: فلسطين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً، سمعياً، بصرياً في المدارس العادية ضمن التعليم العام.

- عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (248) معلماً ومعلمة، و(22) مديراً ومديرة.
- أدوات الدراسة:** اشتملت الدراسة على استبانة تم توجيهها إلى عينة الدراسة واشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد (نفسية، اجتماعية، أكاديمية).
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات مدراء ومعلمي المدارس كانت إيجابية نوعاً ما نحو دمج المعاقين حركياً وسمعياً وبصرياً في التعليم العام.
- دلت النتائج على أن الإعاقة الحركية جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأولوية للدمج، تلتها الإعاقة السمعية ثم البصرية.
- دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في اتجاهات مدراء ومعلمي المدارس نحو دمج المعاقين حركياً، وسمعياً وبصرياً في التعليم العام تعزى إلى الجنس، الوظيفة، الخبرة، التخصص، والإقامة والمؤهل.
- 2- دراسة أبو قمر (2007) بعنوان:**

اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع بمدارس محافظات غزة.

بلد الدراسة: فلسطين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع بمدارس محافظات غزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً وتلميذة نصفهم من الإناث ونصفهم الآخر من الذكور المدموجين في المدارس العادية وذويهم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً نحو برنامج الدمج كانت إيجابية بينما اتجاه ذويهم تميل إلى الوسطية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق في الاتجاه نحو برنامج الدمج لصالح التلاميذ الذكور، وعدم وجود فروق في اتجاه التلاميذ المعاقين بصرياً يعزى لعامل المؤسسة التربوية المشتركة سواء أكانت وكالة الغوث الدولية أو وزارة التربية والتعليم.

3- دراسة أبو العلا (2008) بعنوان:

معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين
(تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات.

بلد الدراسة: العراق.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التعامل والتكيف المستخدمة مع أطفال التربية الخاصة عند الدمج.

- معرفة واقع التعامل مع أطفال التربية الخاصة.
- معرفة الإمكانيات المتاحة للدمج مادياً وبشرياً.
- معرفة دلالة الفروق بين استجابات العينة من حيث المعوقات التي تواجهها المعلمة عند تدريس الأطفال العاديين مع أطفال التربية الخاصة.

عينة الدراسة: بلغت العينة (26)، (3) منهن مشرفات، (6) مديرات، و (17) معلمة.

أدوات الدراسة: تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

نتائج الدراسة: استنتجت الدراسة ما يلي:

- درجة استخدام أساليب التعامل والتكيف مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عند الدمج كانت بدرجة دائماً.
- درجة واقع التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عند الدمج كانت بدرجة دائماً.
- قلة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة عند دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حيث كانت بدرجة دائماً.
- كثرة المعوقات التي تعوق المعلمة عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عند الدمج حيث انحصرت في (14) عبارة من (28) عبارة بدرجة أحياناً.

4- دراسة المهيري (2008) بعنوان:

اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية.

بلد الدراسة: الإمارات العربية المتحدة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمات في المدارس العادية نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية بإمارة أبوظبي.

ويتضح ذلك من خلال الجوانب التالية:

- التعرف على اتجاهات المعلمات في المدارس العادية نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية.

- التعرف على أثر عملية دمج المعاقين سمعياً في تعديل اتجاهات المعلمات في المدارس العادية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (12) معلمة وتم تقسيمها إلى: مجموعة تجريبية تكونت من (6) معلمات في فصل الدمج بالمدرسة العادية، ومجموعة ضابطة تكونت من (6) معلمات في فصول عادية.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس اتجاه نحو دمج المعاقين في المدارس العادية ويشتمل على (85) عبارة تقيس الاتجاه العام نحو الدمج، وتوزع على تسعة محاور.

نتائج الدراسة: لقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه.

5- دراسة الدبابنة (2008) بعنوان:

أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

بلد الدراسة: المملكة الأردنية الهاشمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى دعم برنامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المدمجين أنفسهم، إضافة إلى تحديد الفروق في درجة دعم برنامج الدعم تبعاً لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والبالغ عددهم (109) طالباً وطالبة من الملتحقين في المدارس العادية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة تكونت من خمس وثلاثين فقرة موزعة على بعدين فرعيين هما بعد دعم عملية الدمج للأداء الأكاديمي، وبعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن درجة دعم عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية متوسطة على بعد دعم الدمج للأداء الأكاديمي وبعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($0.05=a$) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، على بعد دعم الدمج للأداء الأكاديمي. وتبعاً لمتغير نوع الإعاقة على نفس البعد لصالح ذوي الإعاقة السمعية، وكذلك ظهرت فروق دالة إحصائية عند مستوى ($0.05=a$) على بعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي تبعاً لنوع الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة السمعية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لهذا البعد وفقاً لمتغير الجنس.

6- دراسة حنفي (2008) بعنوان:

متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسمعيين.

بلد الدراسة: المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الخيار التربوي الأكثر ملائمة للطلاب الصم وأهم متطلبات الدمج الناجح للطلاب الصم بالمدرسة العادية والمتطلبات الأكثر توافراً لنجاح الدمج في المدرسة العادية وفائدة دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (211) من العاملين في مجال تربية وتعليم الطلاب الصم والسمعيين.

أدوات الدراسة: اشتملت الدراسة على استمارة البيانات الأولية وقائمة متطلبات عملية دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية.

نتائج الدراسة: وصلت الدراسة إلى أن الخيار التربوي الأكثر ملائمة للطلاب الصم هو فصل ملحق بالمدرسة العادية (برنامج دمج)، ثم جاء معهد للصم في الترتيب الثاني، وأخيراً فصل تعليم مع أقرانهم السامعيين.

-إن أكثر متطلبات دمج الطلاب الصم أهمية بالترتيب هو إعداد وتدريب المعلمين والإداريين، تهيئة التلاميذ الصم والسماعين لتنفيذ عملية الدمج، تجهيز الصفوف الدراسية بما يتلاءم عملية دمج الصم، إعادة تكيف المناهج الدراسية بما يتلاءم مع قدرات الصم.

- إن أكثر متطلبات دمج الطلاب الصم توافراً في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسماعين هي تفهم العاملين بالمدرسة لاحتياجات الطلاب الصم، والتوعية بخصائص الطلاب الصم، وإعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج، والتزام الإدارات التعليمية والجهات ذات العلاقة بدعم عملية الدمج وتعزيزها وأن تكون مدرسة الدمج قريبة من سكن الطالب.

7- دراسة الصباح وآخرون (2008) بعنوان:

الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين.

بلد الدراسة: فلسطين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية، وتحديد الفروق في تلك الصعوبات التي تعود إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، التأهيل العلمي، التخصص وسنوات الخبرة في التدريس).

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (358) من العاملين في المدارس الحكومية الأساسية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة صنفات الصعوبات في أربعة أبعاد وهي: التقييم، التأهيل التربوي، التوعية والاتجاهات، وتضمنت (39) فقرة وسؤالين من نمط الاستجابة المفتوحة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود استراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة المعاقين.

-وجود توعية واتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة المعاقين .

-عدم ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس للطلبة المعاقين .

- وجود غرفة مصادر ومعلم تربية خاصة يساعد على دعم الطلبة المعاقين .
- قلة أدوات التقييم التربوي الخاصة بفئة المعاقين والتي تقوم الوزارة بتعميمها على الميدان .
- عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة خصوصاً عند تقييمهم ووضع الاختبارات التحصيلية .
- عدم كفاية التدريب الذي تلقاه المعلمون للتعامل مع الطلبة المعاقين .
- قلة عدد الكوادر المؤهلة للتعامل مع الطلبة المعاقين .
- عدم استضافة مختصين في مجالات الإعاقات للوقوف على الدمج وتقديم النصح .
- دمج الطلبة المعاقين يساعد على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.
- أكثر فئات الإعاقة صعوبة للدمج هي الإعاقة العقلية وأقلها الاضطراب الانفعالي.

8- دراسة الدبابنة والحسن (2009) بعنوان:

دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين.

بلد الدراسة: المملكة الأردنية الهاشمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل في الأردن، إضافة إلى تحديد الفروق في وجهات النظر تبعاً لمتغير نوع المدرسة ومستوى الصف ومكان التدريس والمؤهل العلمي، وإدراكات المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (105) معلماً.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة تكونت من (48) فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن وجهات النظر كانت ايجابية على ثماني فقرات ومحايدة على سبع وثلاثين وسلبية على ثلاثة فقرات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغير مكان التدريس لصالح المدارس العادية، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولمتغير المؤهل العلمي للمعلمين لصالح المعلمين الحاصلين

على مؤهلات علمية أخرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير إدراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

9- دراسة الجمالي (2009) بعنوان:

تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في التعليم الأساسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ في سلطنة عمان.

بلد الدراسة: سلطنة عمان.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف آراء المديرين وأولياء الأمور نحو تجربة الدمج في مرحلة التعليم الأساسي.

- مساعدة متخذي القرار التربوي على اتخاذ الإجراء اللازم لتوسيع تجربة الدمج في مرحلة التعليم العام.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 236 فردا يضمنون مديري المدارس ومعلمين من المدارس العادية والمدمجة وأولياء أمور تلاميذ هذه المدارس.

أدوات الدراسة: اشتملت على أداتين هما:

- استبانته استطلاع آراء مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور الطلبة في إمكانية تعميم دمج ذوي الحاجات الخاصة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

- استبانته مقابلة شخصية لمديرات مدارس التعليم الأساسي العادية والمدمجة.

نتائج الدراسة: اتفق جميع أفراد عينة البحث على ضرورة التوسع في تجربة الدمج في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلى ضرورة التوسع في تجربة الدمج في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلى ضرورة توافر الإمكانيات اللازمة لإنجاح هذه التجربة والاهتمام بإعداد المعلمين القادرين على تدريس تلاميذ الفصول المدمجة.

10- دراسة الصمادي (2010) بعنوان:

اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر.

بلد الدراسة: المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر.

عينة الدراسة: لقد بلغت نسبة العينة (20%) من مجموع مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (142) معلما.

أدوات الدراسة: تم استخدام استبانة الهنيني (1989م) لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية.

نتائج الدراسة: لقد خلصت الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو الدمج، إن هناك فروق في الاتجاهات على الأبعاد التي يحتويها الاستبيان إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائية.

11- دراسة بشير وآخرون (2010) بعنوان:

الاتجاهات الوالدية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (دراسة مقارنة).

بلد الدراسة: مصر، قطر.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات الوالدية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لدى والدي الأطفال العاديين - الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة).

عينة الدراسة: اشتملت العينة على عدد 78 فردا من أولياء الأمور للأطفال العاديين وعدد 37 فردا منهم من أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من مدينة الاسكندرية في جمهورية مصر العربية.

كما اشتملت العينة أيضا على عدد 61 فردا من أولياء الأمور للأطفال العاديين وعدد 45 فردا من أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الذكور والإناث من دولة قطر.

أدوات الدراسة: مقياس الاتجاهات الوالدية نحو الدمج في رياض الأطفال.

نتائج الدراسة: وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات والدي الأطفال العاديين في الإسكندرية ووالدي الأطفال العاديين في الدوحة لصالح والدي الأطفال القطريين .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات والدي الأطفال غير العاديين في الإسكندرية ووالدي الأطفال غير العاديين في الدوحة لصالح والدي الأطفال غير العاديين في الإسكندرية.

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات والدي الأطفال العاديين في الإسكندرية ووالدي الأطفال العاديين في الدوحة لصالح والدي الأطفال القطريين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات والدي الأطفال غير العاديين في الإسكندرية ووالدي الأطفال غير العاديين في الدوحة لصالح والدي الأطفال غير العاديين في الإسكندرية.

ثالثاً- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة لو (Law, 1993) بعنوان:

The most important integration of children with special needs in all its forms obstacles

أهم معوقات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بكافة أشكالها

هدف الدراسة: كان الهدف من الدراسة استكشاف أهم معوقات الدمج سواء أكانت ثقافية، اجتماعية، بيئية، ومؤسسية.

عينة الدراسة: طبقت على (22) أسرة من أهالي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة المقابلات كأداة لجمع المعلومات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود معوقات لوحظت على

المنحدرات الحادة، والأبواب الثقيلة، والعتبات، إلا أن العوائق السلوكية والاجتماعية

المتتمثلة في السلوك الفظ من قبل الأطفال العاديين وأحياناً المعلمات، أو من قبل الهيئة الإدارية هي الأكثر صعوبة وتأثيراً على عملية الدمج.

2- دراسة كروسبي وآخرون (Crosby,et.al1994) بعنوان:

Kindergarten Female Teacher Attitudes Towards with Special Needs

اتجاهات المعلمات في رياض الأطفال نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهداف الدراسة: التعرف على اتجاهات المعلمات في رياض الأطفال نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام ونحو دمجه في المدارس العادية بشكل خاص.
عينة الدراسة: بلغت العينة (71) معلمة في مؤسسات رياض الأطفال.
أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.
نتائج الدراسة: تأثير القدرة والكفاءة لدى المعلمة على اتجاهاتها نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- المعلمة الأقل كفاءة كانت اتجاهاتها أقل ايجابية نحو الأطفال.

- المعلمة الأقل كفاءة كانت اتجاهاتها أقل ايجابية نحو الأطفال متوسطي وشديدي الإعاقة.

3- دراسة ستيفين وآخرون (Stephens,et.al,2000) بعنوان:

Teachers attitudes in developing countries (Africa, Latin America, Asia) towards the disabled

اتجاهات المعلمين في الدول النامية (أفريقيا، أمريكا اللاتينية، آسيا) نحو المعاقين.

بلد الدراسة: أفريقيا، أمريكا اللاتينية، آسيا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في الدول النامية (أفريقيا، أمريكا اللاتينية، آسيا) نحو المعاقين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 357 معلم من الدول النامية وتمت مقارنتهم ب 107 معلم من أوروبا الغربية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أهمية الإعداد المسبق لعملية الدمج، كانت اتجاهات المعلمين سلبية نتيجة نقص المعلومات عن المعاقين وهذه النتيجة تعتبر من أهم العوامل التي أدت إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو المعاقين، وتوصلت أيضاً إلى أهمية إعداد المعاقين لدمجهم في المدارس.

4- دراسة فيرون وآخرون (Ferron, et.al,2000) بعنوان:

***The Connection of Teacher s Attitudes Towards wilt Special
Needs Pupils with Teacher s Qualification and Pupils
Abilities.***

ارتباط اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءتهم وبقدرات التلاميذ.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءتهم وبقدرات التلاميذ.

نتائج الدراسة:

- اتجاه ايجابي نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام.
- المعلمين الذين تم تصنيفهم كمعلمين مميزين أظهروا اتجاهات متذبذبة نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- هذه الفئة من المعلمين أظهرت تردداً في قبول التلاميذ شديدي الإعاقة.
- أكدت النتائج أن السبب يعود في ذلك إلى انخفاض مستوى تسامحهم مع المشاكل السلوكية والصعوبات التعليمية الشديدة.

5- دراسة بالبوني وبيدرايس (Balboni & Pedrabiss2000) بعنوان:

***Educational Experience Effect on Forming The Attitudes
Towards wilt Special Needs Puppils.***

تأثير الخبرة التعليمية في تكوين الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير الخبرة التعليمية في تكوين الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

عينة البحث: تم تطبيق الدراسة على (1325) معلماً من المعلمين في مدارس التربية الخاصة ومدارس التعليم العام.

نتائج الدراسة:

- تأثير عمر المعلم في تكوين الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فكلما زاد عمر المعلم زاد الاتجاه نحو هذه الفئة من التلاميذ.

- تأثير الخبرة التدريسية في تكوين الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فكلما زادت سنوات التدريس للمعلم زادت الاتجاهات الإيجابية نحو هذه الفئة من التلاميذ.

- كانت اتجاهات المعلمين الذين لم يسبق لهم التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر سلبية من بين المفحوصين في الدراسة.

6- دراسة جوردان (Jordan,2001) بعنوان:

School principals attitudes towards in the integration of disabled children in regular schools

اتجاهات مديري المدارس نحو دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس، والتعرف على أثر متغير الجنس على اتجاهات المديرين، وكذلك هدف الدراسة إلى التعرف على أثر متغير سنوات الخبرة على اتجاهات المديرين إضافة إلى متغير المؤهل العلمي أيضاً.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 151 مديراً.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة من تصميم الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين نحو دمج المعاقين تعزى إلى مستوى الخبرة، أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر لهذا المتغير، فقد وجدت أن المديرين الذين كانت

لديهم مستويات دراسية أعلى كانوا أكثر إيجابية نحو عملية دمج الأطفال المعاقين من المدرسين ذوي المستويات الأقل.

7- دراسة هانسون (Hanson, 2002) بعنوان:

Difficulties facing children's built-in pre-school

الصعوبات التي تواجه الأطفال المدمجين في مرحلة ما قبل المدرسة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الصعوبات التي واجهت الأطفال في هذه المرحلة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (35) أباً وأماً لأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

أداة الدراسة: استخدمت المقابلات كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة: بينت الدراسة أنه رغم تقدير غالبية أولياء الأمور للدمج إلا أنهم عبروا عن مخاوفهم بشأن الصعوبات المرتبطة بحجم الصف، ومدى توافر الخدمات العلاجية، ومدى تقبل الأطفال الآخرين لأبنائهم، ومستوى خبرة وتمرس المعلمين في التعامل مع أبنائهم، وكانت تلك المخاوف موجودة بشكل أكبر لدى الأب منها لدى الأم.

8- دراسة مونسن وفريدريكسون (Monson & Fredrickson 2004) بعنوان:

Opted teachers attitudes towards the integration of disabled people in the provision of appropriate educational environment

آثر اتجاه المعلمين نحو دمج المعاقين في توفير البيئة التعليمية المناسبة

بلد الدراسة: نيوزيلاند.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر اتجاه المعلمين نحو دمج المعاقين في توفير البيئة التعليمية المناسبة.

عينة الدراسة: تألفت من 63 معلماً.

أداة الدراسة: تم تطبيق اختبار يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين، وبعد تطبيق الاختبار تم تقسيم المعلمين حسب اتجاهاتهم إلى ثلاث مجموعات: اتجاه مرتفع، متوسط ومنخفض.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين تم تدريسهم من قبل المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي ارتفع مستواهم وكان أكثر احتكاكاً مع العاديين، وذلك مقارنة بالطلاب الذين تلقوا تعليمهم من قبل معلمين ذوي اتجاه سلبي، بمعنى أنه كلما كانت اتجاهات المعلمين إيجابية كلما كان لهم أثر فعال في مستوى الطلاب المدمجين في الفصول العادية.

9- دراسة شيوك وهاتش (Cheuck & Hatch, 2004) بعنوان:

Parameters attitudes towards the integration of children with special needs in kindergarten

اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى وجهات نظر المعلمات نحو دمج الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 18 معلمة.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة موجهة لغرض البحث.

نتائج الدراسة: وقد أظهرت النتائج أن وجهات نظر المعلمات ركزت على فائدة الدمج في تطوير الدمج في تطوير النواحي الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت الدراسة على ضرورة تهيئة المعلمات لاستقبال هؤلاء الأطفال في صفوفهم العادية من خلال توفير تدريب منظم لهم يساهم في تكوين وجهات نظر إيجابية لديهم نحو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

10- دراسة رينفرو (Renfero, 2006) بعنوان:

Trends school teachers and principals to merge with disabilities in regular classrooms

اتجاهات معلمي المدارس ومديريها نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس ومديريها نحو دمج المعاقين وآثر كل من متغير المؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخبرة على الاتجاهات نحو دمج المعاقين.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة خاصة بتقييم الاتجاهات نحو دمج الطلاب المعاقين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المديرين والمعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

11- دراسة فلورين وإيتال (Floren & Etal,2007) بعنوان:

The rights of disabled children in terms of their integration into regular schools

حقوق الأطفال المعاقين من حيث دمجهم ضمن المدارس النظامية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الأطفال المعاقين فكرياً وجسدياً، وكذلك التعرف على مدى قبول المربين للطفل المعاق طوال الوقت أو جزئياً في ضوء شدة الإعاقة.

عينة الدراسة: شملت الدراسة حوالي 48 مدرسة ابتدائية نظامية في 24 موقعاً مدرسياً في جنوب استراليا.

أداة الدراسة: تم استخدام استبانة قاموا بتصميمها حول معتقدات المربين بشأن قبول الطفل المعاق في الصفوف العادية، وتم تقديرها باستخدام متغيرين تابعين بقبول الطفل المعاق فكرياً جسدياً طوال الوقت أو جزئياً بحسب درجة الإعاقة (شديدة، متوسطة، خفيفة).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن تقبل الدمج كان أدنى قيمة له في حالة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكشفت الدراسة أيضاً أن التقبل كان يتناقص مع زيادة درجة الشدة في الإعاقة، وتوصلت أيضاً إلى أن تقبل المربين كان أكبر لحالة الدمج الجزئي، ولكنه كان في معظمه يقتصر على الأطفال ذوي الإعاقة المتوسطة والخفيفة، وقد دلت الدراسة

أيضاً على أن تقبل المعلمين من المؤسسات الخاصة كان أكبر من نظرائهم في المدارس العادية، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد أشارت الدراسة إلى أنه كلما زادت خبرات المعلمين أصبحوا أقل قبولاً لفكرة دمج المعاقين في المدارس العادية.

12- دراسة هادجيكاكو وآخرون (Hadjikakou,et.al,2008) بعنوان:

Teachers and parents trends about integration in regular school

اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو الدمج في المدارس العادية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة المعاقين وأولياء أمورهم والطلبة أنفسهم في المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة، نحو تعلم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية وكذلك توجههم نحو استخدام التواصل الشفوي السمعي، ووجهات نظرهم نحو الدمج الأكاديمي والاجتماعي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 69 طالباً، بلغ عدد أسرهم 61 أسرة، وبلغ عدد المعلمين 367 معلماً و34 مدير مدرسة.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة موجهة لأولياء الأمور واستبانة أخرى موجهة للمعلمين.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن مهارات التواصل الشفوي السمعي لدى الطلبة المعاقين ترتبط بشكل إيجابي مع وجهات نظر المعلمين نحو الدمج الأكاديمي والاجتماعي، وأن نجاح الدمج يرتبط بمدى توافر عدد من المصادر من أبرزها تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستخدام أسلوب تعليم الأقران لتدريب هؤلاء الطلبة على المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة، وتكييف الصف العادي.

13- دراسة ميتشل (Metchell,2009) بعنوان:

Assess students attitudes in the lower and upper stages at colleges in each of the kindergarten and special education towards integration of the disabled in kindergarten

تقييم اتجاهات الطلبة في المراحل الدنيا والعليا في الكليات في كل من رياض الأطفال والخاصة نحو دمج المعاقين في رياض الأطفال.

بلد الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقييم اتجاهات الطلبة في المراحل الدنيا والعليا في الكليات في كل من رياض الأطفال والخاصة نحو دمج المعاقين في رياض الأطفال.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على طلبة التربية الخاصة، ورياض الأطفال في جامعة أوهايو في أمريكا وشملت 20 طالب رياض أطفال و 24 طالب تربية خاصة من الجامعة نفسها.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس خاص لتقييم اتجاهات الطلبة نحو دمج المعاقين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات مماثلة لدى كلتا المجموعتين، فقد أشارت النتائج إلى أن ثلاثة أرباع المستجيبين من كل مجموعة وافقوا على أنه من الأفضل تربية المعاقين والعاديين منفصلين، وقد أشارت الدراسة أيضاً إلى أن قسماً كبيراً من طلاب التربية الخاصة لم يوافقوا على أن المعلمين الجيدين يستطيعون تعليم جميع الطلاب. أما بالنسبة للدمج فقد أشارت النتائج إلى أن قسماً كبيراً من طلاب التربية الخاصة أشاروا إلى أن الدمج مألوف لديهم، ولكن 15% من مجموعة رياض الأطفال كانوا محايدين، و 5% أشاروا إلى أنهم لم يسمعوا بالدمج نهائياً.

14- دراسة تانكيسلي وآخرون (Tankecsly,et.al,2011) بعنوان:

Teacher s Attitudes Towards wilt Special Needs Pupils

اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

عينة البحث: تم تطبيق الدراسة على (77) معلماً من معلمي المدارس العاديين.

أداة الدراسة: تم استخدام استبانة موجهة للمعلمين من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: لقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- كانت اتجاهات المعلمين ايجابية نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام.
- كانت اتجاهات المعلمين ايجابية نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بسيطي الإعاقة.
- تزداد الاتجاهات الإيجابية كلما زادت خبرة المعلم في التدريس.

رابعاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يمكن عقد بعض المقارنات بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في النقاط التالية:

الأهداف: قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامة للدراسات السابقة كمايلي:

- 1- دراسة (بشير وآخرون، 2010) التي هدفت إلى التعرف على الاتجاهات الوالدية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة (كروسي وآخرون، 1994) ودراسة (شيوك وهاتش، 2000) ودراسة (ميتشل، 2004) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمات نحو الدمج في مرحلة رياض الأطفال، دراسة (عواد ومنصور، 2012) و(أبو العلا، 2008) والتي تناولت ما يتعلق بالدمج في مرحلة رياض الأطفال تحديداً.
 - 2- دراسة (تانكيسلي وآخرون، 2011) ودراسة (رينفيرو، 2006) ودراسة (لامبرولابولا وبندليو، 1997) و(موهان، 1996) و(الصمادي، 2010) و(حبايب، 2005) والتي تناولت اتجاهات المعلمات نحو الدمج، ودراسة (أبو قمر، 2007) و(الجمالي، 2009) التي تناولت الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور، في حين اقتربت دراسة (هادجيكاكو وآخرون، 2008) أكثر من الدراسة الحالية والتي تناولت اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو الدمج في المدارس العادية.
 - 3- دراسة (الدبابنة، 2008) ودراسة (فيرون وآخرون، 2000) ودراسة (بالبوني وبيدرايس، 2000) والتي هدفت إلى تحديد تأثير بعض المتغيرات في الاتجاهات نحو الدمج.
- العينة:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت الاتجاهات نحو الدمج، لكنها تختلف معها في المرحلة العمرية والتي هي رياض الأطفال، لذلك نجد أن عينات تلك الدراسات كانت من المعلمات والمعلمين والمدراء وأولياء الأمور والطلاب والعاملين في المؤسسات التربوية المختلفة والتي من ضمنها رياض الأطفال.

الأدوات: تنوعت الأساليب المستخدمة في الدراسات السابقة بين الاستبانة والاختبارات والأساليب والاستمارات والمقابلات والاستبانات لجمع المعلومات والبيانات عن متغيراتها وبما يحقق أهدافها.

النتائج:1- أكدت بعض الدراسات وجود اتجاهات ايجابية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة (حبايب، 2005) و (الصمادي، 2010) و (فيرون وآخرون، 2000) ودراسة (تانكيسلي، 2011).

2- بينما أكدت بعض الدراسات مثل دراسة (موهان، 1996) ودراسة (لامبروبولاوليدو، 1997) ودراسة (ستيفن وآخرون، 2000) وأيضاً دراسة (ميتشل، 2009) على وجود اتجاهات سلبية نحو الدمج في مرحلة رياض الأطفال.

3- أكدت بعض الدراسات مثل دراسة (أبو العلا، 2008) ودراسة (كروسي وآخرون، 1994) ودراسة (بالبوني وبيدرايس، 2000) و (جوردان، 2001) على اختلاف الاتجاهات نحو الدمج حسب عدة متغيرات منها نوع الإعاقة والكفاءة والخبرة وغيرها من المتغيرات.

خامساً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

من خلال ما تم ذكره من الدراسات والبحوث السابقة يمكن القول أن هناك نقاط توافق ونقاط اختلاف بين الدراسة الحالية وتلك الدراسات:

1- من حيث الأهداف تختلف عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية قد جمعت بين اتجاهات الوالدين والمعلمات معاً وتناولت مرحلة رياض الأطفال.

2- من حيث العينة تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في قياس الاتجاهات نحو الدمج لكنها تختلف مع معظم الدراسات السابقة في المرحلة العمرية التي تناولتها، فكانت عينتها من أطفال الرياض ومعلماتهم ووالديهم.

3- من حيث الأدوات فقد استخدمت الدراسة الحالية (استمارة بيانات شخصية، مقياس اتجاهات الوالدين، مقياس اتجاهات المعلمات) وهي أدوات جديدة قامت الباحثة بإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، وهي بذلك تتفق مع الدراسات السابقة في استخدامها لأدوات متنوعة تحقق أهدافها.

4- من حيث النتائج أظهرت الدراسة الحالية نتائج جديدة لم يسبق للدراسات السابقة التي عرضت أن توصلت إليها.

5- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لمجموعة متنوعة من المتغيرات (المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين، وجود طفل معاق في الأسرة، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، نوع الإعاقة، نوع الدمج وطبيعة بيئة الروضة) جعلت الدراسة الحالية أكثر شمولاً من الدراسات السابقة.

سادساً: ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في هذا البحث مايلي:

- 1- الإحساس بوجود المشكلة وتحديدها.
- 2- الإطلاع على منهجية البحث المتبعة في الدراسات السابقة.
- 3- الإطلاع على كيفية بناء الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والإفادة منها في تصميم أدوات البحث الحالي.
- 4- الإطلاع على الجوانب التي ركزت عليها هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي قامت بدراستها.
- 5- مناقشة نتائج الدراسة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها جاءت متنوعة من حيث الهدف والعينة والأداة المستخدمة والنتائج والتي أفادت منها الباحثة في تحديد أهداف الدراسة الحالية واختيار العينة والمنهج والأدوات، لكن الدراسة الحالية تحتل موقعاً متفرداً بين جميع الدراسات السابقة في أنها تتناول موضوعاً نوعياً ومعاصراً، وهو الدمج في مرحلة رياض الأطفال والاتجاهات نحوه، ومن جهة أخرى فقد صبغت هذه الدراسة بلون خاص يعكس تداعيات الدمج وآثاره والاتجاهات نحوه على جميع الأصعدة في مرحلة رياض الأطفال والتي تعتبر مرحلة النمو الشامل والمتوازن للطفل في هذه المرحلة العمرية، وما ينطوي

على الدمج من تداعيات ومخاطر وأيضاً إيجابيات تنعكس بشكل مباشر على أطفالنا، وقد ارتأت الباحثة أنه من البديهي أن يوظف هذا المشروع التربوي في خدمة مرحلة الطفولة المبكرة وخدمة أطفالنا ومعلماتهم وأسر أطفالنا أيضاً، وتلبية أهم مطالب التربية الحديثة في سوريا، وتقدم أحوج مفاتيح الحلول لمشكلات الطفولة في سورية، ولعل دراسة تقف وراء كل ذلك، مثل هذه الدراسة، ستلعب دوراً كبيراً في تلبية هذه المطالب.

الفصل الثالث

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

- أولاً- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وتعريفهم.**
- ثانياً- التطور التاريخي لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في سوريا.**
- ثالثاً- التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.**
- رابعاً- الكشف والتدخل المبكر.**
- خامساً- الإعاقة العقلية.**
- سادساً- الإعاقة الحركية.**
- سابعاً- الإعاقة السمعية.**
- ثامناً- الإعاقة البصرية.**
- تاسعاً- الاضطرابات السلوكية واضطراب التوحد.**

مقدمة:

يتناول هذا الفصل ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث مفهومهم وتعريفهم، والتطرق تاريخيا إلى رعايتهم في سوريا، والتربية المختصة بهذه الفئة من الأطفال، والكشف والتدخل المبكر، وتم التعرف خلال هذا الفصل إلى ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة.

أولاً: مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وتعريفهم:

استخدمت العديد من المصطلحات للإشارة إلى المعاقين من الأفراد عبر الزمن، والملاحظ أن هذه المصطلحات كانت تعبر دائما عن نظرة القصور إزاء هؤلاء الأفراد، حيث تشير إلى العجز والقصور وأوجه العيوب والشذوذ عما هو مألوف ومتعارف عليه من الصفات الجسمية والمعنوية، ولعل هذا ما دفع الكثير من العلماء والباحثين إلى المناداة بضرورة استخدام مصطلحات أخرى كمصطلح "غير عادي" الذي يشير إلى كل فرد يختلف عن الأفراد العاديين بدرجة تجعله يحتاج إلى خدمات خاصة، حتى يمكن الاستفادة من طاقته الكلية، أما مصطلح "المعاق" فيشير إلى عدم قدرة الفرد على القيام بعمل ما نتيجة لقصور معين يعاني منه، بحيث إذا ما أمكن تهيئة ظروف معينة أمامه، أو إجراء تعديلات معينة في البيئة، عندئذ يصبح في وسعه أداء هذا العمل. (Michel, 1997, p13).

-بينما يشير مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص إلى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق. (القريطي، 2005، ص25).

-ذوي الاحتياجات الخاصة هو كل طفل يختلف عما يطلق عليه لفظ "سوي" أو عادي جسميا أو عقليا أو نفسيا أو اجتماعيا إلى الحد الذي يستوجب عمليات تأهيلية خاصة حتى يحقق أقصى تكيف تسمح به قدراته الباقية. (سيسالم، 2002، ص11).

-هو الطفل الذي ينحرف انحرافا ملحوظا عما نعتبره عاديا سواء من الناحية العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو الجسمية بحيث يستدعي هذا الانحراف الملحوظ نوعا من الخدمات التربوية تختلف عما يقدم للأطفال العاديين وكلما اشتد النقص أو الانحراف كان تأثيره في إعاقة الطفل

عن المشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية أوضح، وكان تأثيره في نفسية الطفل وفي نظرة المحيطين به أعمق وأعظم ضررا. (العيسوي، 2000، ص23).

-الشخص ذي الحاجة الخاصة هو كل شخص تعوقه أسباب بدنية أو حسية أو عقلية عن إشباع احتياجاته واستكمال تعليمه بالطرائق العادية في التربية، كما أنه فرد نقصت إمكانياته إلى حد كبير.

-مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة يصدق على كل فرد يختلف عن يطلق عليه لفظ سوي أو عادي جسميا أو عقليا أو نفسيا أو اجتماعيا إلى الحد الذي يستوجب عمليات تأهيلية خاصة حتى يحقق تكيف تسمح به قدراته الباقية. (الخليد، 1997، ص56).

-وتشير منظمة الصحة العالمية World Health Organization WHO إلى عدم قدرة الفرد المصاب بعجز ما، على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة الاجتماعية أو الطبيعة المحيطة، أسوة بأفراد المجتمع المكافئين له في العمر والجنس. (Boxter et al, 2001, p12).

-الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة هو ذلك الطفل الذي تظهر لديه انحرافات عن السوية أو العادية من حيث الخصائص الشخصية أو النفسية أو الاجتماعية أو التواصلية أو التعليمية، الأمر الذي يتطلب ضرورة الرعاية التربوية الخاصة له، التي تساعد على تنمية ما تبقى من قدرات لتحقيق أقصى قدر ممكن من التوافق الشخصي والاجتماعي للاندماج في الحياة الطبيعية التي هي حق لكل مواطن. (Hunt & Marshall, 2002, p23).

-يقول سوانسون Swanson من أن الانحراف عن المعيار العادي يشمل جميع الحالات التي تمثل انحرافا جوهريا عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرات العقلية أو التعليمية، أو الانفعالية أو الاجتماعية، أو الحسية أو الجسمية، بحيث تحتاج هذه الحالات إلى نوعية خاصة من المعارف والخدمات التي تمكنها من تحقيق أقصى ما تسمح به طاقاتها. (الظاهر، 2004، ص33).

-يذكر كيرك Kirk وزملائه أن مصطلح غير العاديين من المنظور التربوي يشمل كلا من الطفل الذي يعاني من قصورات نمائية، وكذلك الطفل الذي يمتلك مقدرات عالية أو استثنائية، ويعرفونه بالطفل الذي يختلف عن المتوسط والعادي في الخصائص العقلية والقدرات الحسية

ومقدرات التواصل والنمو السلوكي والمعرفي والخصائص الجسمية، وهذه الاختلافات يجب أن تكون بدرجة يحتاج عندها الطفل إلى تعديل الخبرات أو الممارسات التعليمية إلى خدمات تربوية خاصة، وذلك لتنمية استعداداته الفريدة أو الخاصة. (الخطيب، 2001، ص26).

-الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أولئك الأطفال الذين يتميزون بالتوتر النفسي والقلق وعدم التوجه وفقدان الاتزان وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وهو ما يؤدي في النهاية إلى سوء التحصيل الدراسي، وربما إلى ارتكاب حماقات قد تسبب لهم مشكلات في المجتمع. (معوض، 2004، ص17)

-ذوي الاحتياجات الخاصة هو الشخص الذي فقد الكثير من قدرته على أداء أدواره الاجتماعية بسبب عجزه، كما يحيطه ذلك بدائرة من الخوف والقلق والصراعات النفسية حول مستقبله ومستقبل أسرته، لذلك يجب مساعدته لتحقيق التوافق مع حالة العجز بتدعيم ذاته واستعادة ثقته بنفسه وبالأخرين. كما يجب مساعدته وتشجيعه على الاشتراك في ممارسة الأنشطة المختلفة الرياضية والثقافية والترفيهية بما يتناسب ويتفق وقدراته بما يشعر بمكانته وكيانه مما يسهم في رفع العزلة الاجتماعية عنه. (أبو فخر، 2005، ص58).

وبعد الاطلاع على التعريفات والمفاهيم السابقة عن ذوي الاحتياجات الخاصة وغير العاديين يمكن أن تحدد النقاط التالية:

- الطفل ذوي الحاجات الخاصة هو الذي فقد أحد أجزاء جسمه أو أصيب بعاهة أو مرض قبل الميلاد أو بعده بما يجعله غير قادر على الاستجابة بشكل مناسب لما يرد إليه من منبهات سواء أكانت هذه المنبهات داخلية أو خارجية.
- الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة هو الشخص الذي لديه مقدرة أقل من الطفل العادي على ممارسة مهام الحياة العادية.
- الإعاقة تقييد لمقدرة الفرد على القيام بوحدة أو أكثر من الوظائف التي تعتبر من المكونات الأساسية للحياة اليومية مثل القدرة على الاعتناء بالنفس ومزاولة الحياة الاجتماعية بطريقة طبيعية بسبب خلل ذات طبيعة فيزيولوجية أو نفسية.

- الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة لاستغلال كل امكاناتهم الممكنة.
- الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة هو الطفل الذي تعوقه قدراته الخاصة عن النمو السوي أو الطبيعي، وممارسة الحياة اليومية بشكل طبيعي كباقي الناس إلا إذا تلقى مساعدة من الآخرين.
- وفيما يخص هذه الدراسة يمكن القول أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأطفال من الفئة العمرية من (3-6 سنوات)، ممن يعانون من إعاقة حركية أو سمعية أو بصرية أو عقلية أو اضطراب سلوكي، ويحتاجون إلى رعاية خاصة، على أن تكون درجة إعاقتهم تسمح لهم بالاندماج مع الأطفال العاديين في رياض الأطفال.

ثانياً: التطور التاريخي لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سورية:

لقد اقتصر الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة منذ الاستقلال وما بعده على فئات المعوقين المختلفة، وصدرت المراسيم والتشريعات الخاصة بهم وافتتاح المؤسسات الخاصة لرعايتهم. أما الاهتمام بالمعوقين فقد برز من خلال عدة مؤتمرات عقدتها وزارات التربية والتعليم العالي، ومن الاجراءات التي اتخذتها وزارة التربية للعام الدراسي 1998 هي إحداث شعب للمعوقين في بعض المدارس الإعدادية وفي إحدى المدارس الثانوية في المحافظات، بينما يقع مجال رعاية المعوقين من اهتمامات وزارة الشؤون الاجتماعية ، ولقد أحدثت في سورية مؤسسات للمعوقين بكافة فئاتهم، فقد أحدثت بموجب المرسوم التشريعي بالقانون رقم 144 لعام 1958 وتعديلاته مؤسسة خاصة بالمكفوفين في دمشق عام 1969م ومؤسسة أخرى في حلب عام 1973م، كما أحدثت معاهد للتربية الخاصة للمعوقين سمعياً عام 1970م، أما المؤسسات الخاصة بالأطفال المعوقين حركياً فهي مدرسة الأمل في دمشق التي أنشئت عام 1976م ومدرسة الأمل في حلب عام 1983م. وقد أحدث معهد التنمية الفكرية للمتخلفين عقلياً في قدسيا عام 1979م، والتنمية الفكرية بدمشق المزة عام 1985م، ومعهد التنمية الفكرية بحمص عام 1982 وفي حلب عام 1984.

إضافة لهذه المؤسسات توجد جمعيات عديدة بلغت (5) في تأهيل المكفوفين و(5) في تأهيل الصم والبكم، و(6) في عاية المعوقين جسمياً، و(1) في رعاية الأطفال المصابين بالشلل

الدماغي، و(8) في حماية الأحداث.(النشرة الإحصائية السنوية لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل لعام 2000).

تقدم هذه المؤسسات المختلفة خدمات تعليمية تربوية وصحية ومهنية، وتضم هذه المؤسسات أقساماً داخلية بحيث يقدم للمعوق جميع احتياجاته وأقساماً خارجية بحيث يتلقى المعوق تعليمه وتربيته ثم يعود لأسرته.

كما تأسست في عام 2002 المنظمة السورية للمعوقين آمال بموجب القرار رقم 1505 الصادر عن وزارة الشؤون الاجتماعية للعمل، وهي منظمة أهلية غير ربحية تهدف إلى بناء المعرفة والوعي وتوفير العلاج وإعادة التأهيل وتعزيز الدمج في المجتمع وتعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

هذا وقد صدر عن رئاسة الجمهورية القانون رقم /34/ لعام /2004/ الخاص بتنظيم شؤون المعوقين والذي يتضمن تقديم الخدمات الصحية والوقائية والعلاجية لهم من قبل الدولة، والاهتمام بتربية الأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة وتوفير التعليم الأساسي لهم في سن المدرسة، إضافة إلى مراعاة الشروط والمواصفات الفنية والهندسية والمعمارية الواجب توافرها في المباني والمرافق العامة الجديدة، والتعريف بحقوق المعوقين واحتياجاتهم والخدمات الواجب تقديمها لهم وبقدراتهم على الإسهام في المجتمع.

هذا وقد تم توقيع اتفاقية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة والتي هي معاهدة دولية لحقوق الإنسان تابعة للأمم المتحدة تهدف لحماية حقوق وكرامة ذوي الإعاقة، تلزم هذه الاتفاقية تعزيز وحماية وضمان التمتع الكامل بحقوق الإنسان للأشخاص ذوي الإعاقة.

اعتمد نص الاتفاقية من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة في 13/ديسمبر/2006، وفتح باب التوقيع عليها في 30/مارس/2007، وبعد التصديق عليها من قبل 20 دولة دخلت حيز التنفيذ في 3/مايو/2008، وسورية من الدول التي وقعت عليها.

ثالثاً: التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة:

تعرف التربية الخاصة على أنها مجموع البرامج التربوية المختصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف.

ويقصد بفئات الأفراد غير العاديين والتي تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة الفئات التالية: الموهبة والتفوق، الإعاقة البصرية، الإعاقة الإنفعالية، الإعاقة العقلية، الإعاقة الحركية، الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم، اضطرابات الكلام واللغة.

وقد استخدمت مصطلحات كثيرة للدلالة على فئات التربية الخاصة منها:

الضعف أو الإعاقة: وهو مصطلح يشير إلى محدودية الوظيفة وبخاصة الحالات التي تعزى للضعف الجنسي، كالضعف السمعي أو البصري.

العجز أو الصعوبة: وهو مصطلح يشير إلى تشوه جسدي أو مشكلة خطيرة في التعلم أو التكيف الاجتماعي نتيجة هذا الضعف، وغالباً ما يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى الصعوبات الجسمية.

الإعاقة: يشير هذا المصطلح إلى عدم القدرة على الاستجابة للبيئة أو التكيف معها نتيجة مشكلات سلوكية أو عقلية أو جسمية.

التخلف: ويشير هذا المصطلح إلى التأخر بالقدرات العقلية والدراسية والتعليمية.

الاضطراب: يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى المشكلات في التعلم أو السلوك الاجتماعي أو اللغوي. (أبو فخر، 2005، ص138)

وتهدف التربية الخاصة الوصول بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أعلى ما تستطيع إليه قدراتهم، من أجل تحقيق أعلى قدر ممكن من الكفاية التربوية والتعليمية والشخصية والاجتماعية، ولأجل تحقيق هذا الغرض فهي تقوم بمايلي:

1- استخدام أدوات التشخيص والتقويم المناسبة لتحديد الصعوبات الخاصة بكل طفل من ذوي الحاجات الخاصة.

2- إعداد الخطط التعليمية العامة والفردية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

3- إعداد أساليب التدريس المناسبة لكل فئة.

4- إعداد الوسائل التعليمية والتقنية الخاصة لكل فئة.

5- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، وذلك للتقليل من حدوثها. (الروسان، 1998، ص15).

ولا تختلف أهداف التربية الخاصة عن أهداف التربية العامة الموجهة للأفراد العاديين من حيث ما هو عام، فكل منهما تقوم على مراعاة الفروق الفردية والعمل على توسيع معارف الطفل ومداركه وتنمية وعيه الأخلاقي والاجتماعي، حتى يتمكن من دخول العالم ويكون مشاركا فعالا في مجتمعه، إلا أن الاختلاف هو اختلاف نسبي، لكن تجدر الإشارة إلى أن هناك فروقا واضحة بين أهداف التربية العامة والتربية الخاصة وتبدو هذه الفروق واضحة في كل منهما في النقاط التالية:

التربية الخاصة	التربية العامة
تهتم التربية الخاصة بفئات الأفراد غير العاديين.	تهتم التربية العامة بالأفراد العاديين
تتبنى التربية الخاصة منهاجا لكل فئة تشق منه الأهداف التربوية الفردية. (الخطيب وحديدي، 2003، ص116)	تتبنى التربية العامة منهاجا موحدا في كل فئة عمرية
تتبنى التربية الخاصة طريقة التعليم الفردي في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في الغالب.	تتبنى التربية العامة طرائق تدريسية جماعية في تدريس الأطفال غير العاديين في المراحل التعليمية المختلفة
تتبنى التربية الخاصة وسائل تعليمية خاصة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تستخدم الخريطة المجسمة أو الناطقة مع الطفل الكفيف. (Peetsma, 2001, p24).	تتبنى التربية العامة وسائل تعليمية عامة في المواد المختلفة، فمثلا تستخدم الخريطة العادية في تعليم الطفل العادي.

وبعد استعراض ما سبق فيما يخص التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن تحدد عدة نقاط تخص التربية الخاصة تم استخلاصها ويمكن ايجازها فيما يلي:

- يمكن القول أن التربية الخاصة هي ذلك التنظيم المتكامل الذي يضم جميع الخدمات التي يمكن للمدرسة الخاصة أن تقدمها للأطفال ذوي الحاجات الخاصة وتشمل هذه الخدمات الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية.
- في تحديد التربية الخاصة ورد مصطلحان أساسيان هما الأطفال غير العاديين، والأطفال ذوي الحاجات الخاصة، حيث أن مصطلح "غير العادي" مصطلح نسبي، وهذا المفهوم يختلف باختلاف الثقافات والبيئات المتعددة، فما يمكن اعتباره عاديا في مجتمع ما يمكن أن يكون غير عادي في مجتمع آخر والعكس صحيح، في أن مصطلح "ذوي الحاجات الخاصة" فهو مصطلح أكثر حداثة، وينطلق في النظر إلى الأطفال عبر الاختلاف الموجود بين العاديين وغير العاديين من خلال حاجاتهم التربوية والتعليمية.
- لا تهدف التربية الخاصة إلى الوصول بالطفل غير العادي، لأن يصل مستوى إلى الطفل العادي في إطار حاجاته الخاصة، بل تسعى لأن توفر الظروف لكل طفل حتى ينمو حسب ما تسمح به إمكانياته وقدراته.
- تسعى التربية الخاصة إلى التخفيف قدر الإمكان من الآثار المترتبة على وجود الإعاقة لدى الفرد سواء على الفرد نفسه أو أسرته أو مجتمعه، وعلى اختلاف أنواعها إن كانت آثار نفسية وانفعالية، اجتماعية، أو حتى تربوية.
- تنتهج التربية الخاصة اتجاها معاصرا يسعى إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين، للتخفيف من التمايز فيما بينهم، وإخراجهم من العزلة المفروضة عليهم ضمن مؤسساتهم الخاصة.

رابعاً: الكشف والتدخل المبكر:

يعني التدخل المبكر جملة من الإجراءات المنظمة التي تتخذها جهة مسؤولة في مجال التربية الخاصة، من أجل مساعدة الأسر وتوعيتها وتقديم الخدمات اللازمة التشخيصية والعلاجية والتربوية للطفل وللأسرة بصورة مبكرة، وهناك أسباب عديدة للأخذ بإجراءات التدخل المبكر من حيث الوقاية والتشخيص والعلاج. من هذه الأسباب وأهمها:

1- إن الطفل في سنواته الأولى قابل للتغيير والتعديل، ويمكن تدريبه وتعليمه، ويكون هذا التدريب والتعليم فعالاً بخاصة في حالات الإعاقة حيث يعتبر التأخر النمائي قبل سن الخامسة من العمر مؤشراً خطيراً يترتب عليه آثار في مراحل العمر اللاحقة، ومن هنا يمكن للتدخل المبكر أن يسهم في الحد من هذا التأخر ويعمل على تدريب الطفل وتعليمه.

2- من الضروري التدخل المبكر لمساعدة الأسرة وأولياء الأمور، بخاصة أولئك الذين يجهلون كثيراً من القضايا المرتبطة بالإعاقة.

3- إن استخدام التدخل المبكر بإدارة حسنة وموجهة علمياً لها جدوى اقتصادية بحيث تخفف من النفقات المخصصة للبرامج التربوية اللاحقة.

4- إن الاكتشاف المبكر لأي شكل من أشكال الإعاقة واتخاذ التدابير العلاجية والتربوية اللازمة في التدخل المبكر يقلل من حالات التدهور التي يمكن أن تستمر لاحقاً.

5- إن التدخل المبكر يوفر على الطفل والوالدين كثيراً من المشكلات النفسية والانفعالية ويمكنهم بالتالي إحساساً بوجود من يقف إلى جانبهما. (Noes et al,2005,p123).

تتجه برامج التدخل المبكر إلى الأسرة وإلى الطفل في سنواته قبل السادسة من العمر، وتنطوي هذه البرامج على مجموعة من العمليات والأنشطة أو تقديم الخدمات التعليمية والصحية والنفسية والخدمات الأسرية، والتدخل المبكر اتجاه جديد في مجال التربية الخاصة ويأخذ عدة أشكال أو نماذج، وفيما يلي عرض لهذه النماذج (سليمان، 2007، ص95):

أ- نموذج التدخل المبكر في المركز: حيث يقدم المركز مجموعة من الخدمات للأطفال الذين تجاوزت أعمارهم سنتين، وهذه الخدمات يقوم بها مجموعة من المختصين بحيث تقوم على التدريب في مجالات النمو المختلفة.

ب- نموذج التدخل المبكر في المنزل: حيث تقوم مجموعة من العاملات المدربات بزيارات إلى المنازل مرة إلى ثلاث مرات أسبوعياً، لتقديم خدمات العون والمساعدة.

ت- التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات: حيث يقوم أولياء الأمور بزيارات دورية إلى المركز، حيث يتم تقييم مشكلات الطفل ووضع التدريبات اللازمة له بالتعاون مع أولياء الأمور، ويمكن الالتقاء بشكل فردي أو بشكل مجموعات مع المختص أو المختصين.

ث- التدخل المبكر في المشافي: ويستخدم هذا النوع في الحالات الشديدة من الإعاقة، حيث يتم تدريب الأطفال على أيدي مختصين في النطق والعلاج الطبيعي والأخصائيين النفسيين وفقاً لطبيعة الحالة والمشكلات التي تعانيها.

ج- التدخل المبكر عبر وسائل الإعلام: حيث يستخدم التلفاز أو المواد المطبوعة، أو الأشرطة، لتدريب أولياء الأمور الأطفال المعوقين الصغار في السن.

وبما أن التدخل المبكر يأتي بعد الكشف المبكر لتقديم الخدمات، ولكونهما متكاملين ومتراپطين ولا يمكن الفصل بينهما، ولأن درهم وقاية خير من قنطار علاج، يمكن استعراض عدة إجراءات من شأنها الوقاية من الإعاقة وهي:

- إجراءات قبل الزواج وتشمل الفحص الطبي لتحري وضع المقبلين على الزواج من حيث وجود الأمراض السارية وفحص طبي شامل للكشف عن أي آفة خلقية في أجهزة الجسم والحواس، والابتعاد عن زواج الأقارب.
- إجراءات في أثناء الحمل تشمل الرعاية الصحية والنفسية للأم الحامل لعدم تعرض الجنين للأذية، فالجنين يعيش في بيئة رحيمة يتغذى مما تتغذى منه الأم، ويتأثر بكل ما يلحق بها من أوضاع سيئة أو جيدة.
- إجراءات تتبع في أثناء الولادة تلافياً لحالة عسر الولادة والاختناق الناجم عن نقص الأكسجين.
- إجراءات ما بعد الولادة والطفولة كالانتباه إلى الأمراض التي قد تصيبه من الاسهالات والحصبة، والوقاية من التعرض للحوادث كالحروق والتسمم والسقوط والغرق وحوادث السير التي قد تسبب إعاقات دائمة.

- هذه الإجراءات يمكن أن تكون من مهام جهات مختلفة ومؤسسات ووزارات الصحة والتربية والإعلام ومؤسسات رعاية الطفولة والأمومة .

خامساً: الإعاقة العقلية:

يشير مفهوم الإعاقة العقلية إلى حالة من النقص الأداء الوظيفي العقلي تصيب الطفل منذ سن مبكرة وتمتد في مراحل نموه المختلفة نتيجة لأسباب وراثية أو مكتسبة بحيث تؤدي إلى تأخره العقلي، ويصاحب هذا التأخر في النمو العقلي تأخرًا في جوانب التعلم والنضج والتكيف الاجتماعي وجوانب الحياة الأخرى.

وقد وضع هيبير تعريفًا يعد الأكثر شمولية وذيوعًا وقبولًا بين المتخصصين، وهو التعريف الذي تأخذ به الجمعية الأميركية للتخلف العقلي، وينص هذا التعريف على أن "الإعاقة العقلية تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 16" (Albirtini, 2004, p15)، ونتيجة للانتقادات التي تعرض لها تعريف هيبير، تمت مراجعته من قبل جروسمان وظهر تعريف جديد للإعاقة العقلية ويشير إلى مايلي "تمثل الأداء العقلية مستوى الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18". (الروسان، 2003، ص26)

ويمكن تحديد أسباب الإعاقة العقلية في ثلاث مجموعات رئيسية هي:

أولاً- أسباب ما قبل الولادة وتنقسم إلى قسمين:

أ- العوامل الجينية: ويقصد بها العوامل الوراثية التي تنتقل عن طريق الجينات المحمولة على الكروموسومات وقد يحدث خلل ما في التقاء الكروموسومات نتيجة لعوامل كيميائية أو بيوكيميائية أو نتيجة لعوامل أخرى بحيث يؤدي ذلك إلى ظهور الإعاقة العقلية، كما هو في حالات منغولية أو حالات كبر أو صغر حجم الدماغ.

ب- العوامل غير الجينية: وهي كل العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين منذ لحظة الإخصاب وحتى نهاية مرحلة الحمل. كالأضرار التي تصيب الأم الحامل وسوء التغذية، كما أن تعرض

الأم الحامل للأشعة السينية أو أشعة X وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، إضافة إلى تناول العقاقير والأدوية والمشروبات الكحولية وغيرها. (Smith,2002,p36).

ثانياً- مجموعة أسباب أثناء الولادة: ومنها:

- 1- قد تؤدي حالات نقص الأوكسجين أثناء عملية الولادة إلى موت الجنين أو إصابته بالإعاقة العقلية بسبب إصابة قشرة الدماغ للجنين.
- 2- قد يحدث أن يصاب الجنين بالصددمات أو الكدمات الجسدية أثناء عملية الولادة، بسبب طول فترة الولادة أو استخدام الولادة القيصرية.
- 3- إصابة الجنين بالالتهابات وخاصة التهابات السحايا والتي تؤدي إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي.

ثالثاً- أسباب مابعد الولادة والتي من أهمها:

- 1- سوء التغذية وخاصة في المناطق الفقيرة سبب رئيسي للإعاقة العقلية، لذا من الضروري أن يتضمن غذاء الجسم على المواد الرئيسة اللازمة لنمو الجسم كالبروتينات والفيتامينات.
- 2- الحوادث والصددمات.
- 3- الأمراض والالتهابات حيث يؤدي ارتفاع درجة حرارة الطفل إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي وبالتالي الإعاقة العقلية.
- 4- العقاقير والأدوية. (مايلز، 1994، ص34)

ويتصف الأطفال المعاقون عقليا بصفات معينة تختلف عن الصفات التي يتصف بها عموم الأطفال العاديين وفيما يلي سنتناول الباحثة هذه الخصائص وفقا لدرجة إعاقتهم ووفقا لتصنيفهم التربوي:

1- الخصائص العقلية:

أ- القابلون للتعليم: النمو العقلي لدى هذه الفئة أقل من معدل لدى الأطفال العاديين، يصل أطفال هذه الفئة إلى مستوى من التعلم لا يتجاوز الصف الخامس الابتدائي فهم يمكن أن يتعلموا القراءة والكتابة والحساب، ولكن يحتاجون إلى فترة زمنية أطول مما يتعلمه الأطفال العاديون

ويحتاجون إلى طرائق يدخل فيها عناصر التشويق والتحفيز ، لديهم ذاكرة ضعيفة لا تمكنهم من حفظ المعلومات وانتاجها، ويعانون من تأخر في النمو اللغوي وعدم المقدرة على تكوين المفاهيم والتفكير المجرد والتخيل والإبداع.

ب- القابلون للتدريب: من الناحية العقلية أنهم أقل من العاديين ومن القابلين للتعلم في نسبة ذكائهم، وأقصى ما يصل إليه التدريب هو مستوى الصف الثاني الابتدائي، وبصورة عامة فتفكيرهم وظيفي مرتبط بالمدرجات الحسية المباشرة.

ج- حالات العزل: حيث يكون الطفل غير قابل للاستفادة من التعلم والتدريب وهو يحتاج إلى رعاية وإشراف مستمرين لأنه غير قادر على الاستمرار بلا مساعدة مباشرة.

2- الخصائص الجسمية:

تشير معظم الدراسات التي أجريت حول الفروق بين العاديين والمتخلفين عقليا من حيث الخصائص الجسمية إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المتخلفين عقليا من فئة التخلف البسيط أو القابلين للتعلم والعاديين، إلا أن الفروق تظهر عندما نقارن فئة الأطفال القابلين للتدريب أو البلاء مع الأطفال العاديين فهؤلاء بالأصل غالبا ما يترافق مع نموهم الجسدي حالات من الصرع والتشوهات الخلقية، وتوجد حالات كثيرة ممن تعاني إما من فرط النشاط أو من الخمول والكسل الشديدين. أما حالات التخلف الشديدة أو حالات العزل فإن أفرادها يعانون من اختلالات جسمية عديدة (حسية وحركية) فتكثر لديهم حالات القصور السمعي والبصري وعدم القدرة على التوازن الحركي، والقدرة على التركيز في جملة النشاطات التي يمكن أن يقوموا بها وهي نشاطات قليلة إلى حد كبير. (شاش، 2002، ص124)

3- الخصائص الانفعالية الاجتماعية:

لا يتصف المتخلفون عقليا بصفات ثابتة من حيث الخصائص الانفعالية الاجتماعية، فهناك فروق كبيرة بينهم، وهذه الفروق ترجع إلى عاملين رئيسيين يمكن الأخذ بهما: الأول هو أن بعض الصفات الانفعالية ترتبط بمصدر العلة، فمثلا في حالة التكرار في السلوك، نجد أن الطفل لا يمل من تكرار نوع واحد من أنواع النشاط، ويرى البعض أن هذه الصفة تغلب على من عندهم تلفا في الدماغ، والعامل الثاني هو أن الخصائص الانفعالية الاجتماعية تتوقف على نوع التفاعل

الذي يحدث بين المتخلف عقليا وبيئته الأسرية والمجتمعية، أي أن الخصائص تتوقف على اتجاه المجتمع نحو المتخلفين، واتجاه المتخلف نحو نفسه. وبذلك فإن جملة من الخصائص التي قد يكون المجتمع مسؤولا عنها وهي الانعزالية والانسحاب وعدم القدرة على الانخراط في نشاط الجماعة، وروح العدوانية بسبب الإحباط الناجم عن الفشل في المهمات التي توكل إليه، إضافة إلى عدم تقدير الذات. (Davis,1992,p34).

وبعد استعراض ما سبق عن المتخلفين عقليا يمكن أن تحدد عدة أساليب يمكن من خلالها التعامل مع الأطفال المتخلفين عقليا وهي:

- التقبل والحب شرطان أساسيان للتعامل مع الطفل المعاق عقليا، لأنه يتعلم بسهولة أكثر من أحد يحبه ويتقبله.
- عند تعليم الطفل خبرة ما علينا أن نلقنه هذه الخبرة بصورة يفهمها، إما بالكلمات أو بالإشارة، وشيئا فشيئا يعتمد على نفسه وبصورة مستقلة.
- يجب أن تكون المهمات المطلوبة من الطفل متدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، مما يسمح له باحتمالات عالية من النجاح.
- يجب استخدام المكافآت كأسلوب لتعزيز وتحفيز السلوك المرغوب به من أجل استمراره وتطويره، ويجب أن تقدم مباشرة بعد حدوث السلوك ليفهم العلاقة بينهما.
- ينبغي الاعتماد على حواس الطفل المعاق عقليا وتدريبه جيدا على استخدامها على اعتبار أن النمو العقلي لديه يكون بطيء، فيمكن لحواس الطفل أن تساعد في حياته المستقبلية إذا ما تم التركيز عليها جيدا والعمل على تطويرها واستخدامها بطريقة تحقق له نمو شامل ومتوازن.

سادساً: الإعاقة الحركية:

تمثل الإعاقة الحركية حالات الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدرتهم الحركية، أو نشاطهم الحركي، بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي ويستدعي الحاجة إلى التربية الخاصة، ويندرج تحت هذا التعريف العديد من مظاهر الاضطرابات الحركية

أو الإعاقة الحركية، التي تستدعي الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة، وفيما يلي وصف موجز لكل منها:

1- الشلل الدماغي: يمثل شكلا من أشكال الشلل الحركي المرتبطة بتلف في الدماغ أو خلل فيه، أما المظاهر المشتركة في أنواع الشلل الدماغي فتبدو في الشلل الحركي، الضعف الحركي، ضعف التآزر الحركي، والاضطراب الحركي، ويصنف هلهان وكوفمان (Hallahan & Kuaffman, 1987) الشلل الدماغي إلى أنواع حسب المظهر الخارجي ومنها:

أ- الشلل النصفي الطولي.

ب- الشلل النصفي العرضي.

ج- شلل الأطراف.

د- الشلل النصفي السفلي.

هـ- شلل طرف واحد.

و- شلل ثلاث أطراف.

ي- الشلل الكلي. (هالاها، 2008، ص 213)

2- اضطرابات العمود الفقري: ويقصد باضطرابات العمود الفقري، ذلك الخلل الذي يصيب النمو السوي للعمود الفقري من منطقة الرأس وحتى نهاية العمود الفقري، وتبدو مظاهر ذلك، كما يذكرها بليك (Bleck, 1975) فيما يلي:

أ- تباعد فقرات العمود الفقري عن بعضها.

ب- بروز نتوء من العمود الفقري المملوء بسائل النخاع الشوكي والذي لا يحتوي أنسجة عصبية.

ج- بروز نتوء من العمود الفقري المملوء بسائل النخاع الشوكي والذي يحتوي أنسجة عصبية.

3- وهن أو ضمور العضلات: ويقصد بوهن أو ضمور العضلات، ذلك الضعف العام الذي يصيب الجسم والذي يبدأ من القدمين ويستمر تدريجيا نحو منطقة الرأس أو العكس، وتبدو مظاهر هذه الحالة في ضعف العضلات أو اضمحلالها التدريجي، والتي قد تظهر منذ العام

الأول للولادة، وغالبا ما يحتاج الطفل الذي يصاب بهذه الحالة إلى كرسي متحرك، وقد تصاب مثل هذه الحالات بحالة من الإعاقة العقلية، وتعتبر حالات وهن العضلات من الحالات الوراثية والتي يصعب علاجها. وتبدو المظاهر الأولية في صعوبة الوقوف، وكثرة الوقوع على الأرض عند المشي، أما الأعراض التي تظهر فيما بعد، والتي تدل على حالة وهن العضلات فتبدو في ضعف عضلات الوجه والكتفين والذراعين والساقين. (سليمان، 2004، ص 67)

4- التصلب المتعدد: وتبدو مظاهر هذه الحالة في ضعف العضلات وتشنجهما، وصعوبة المشي والكلام، ومشكلات حسية انفعالية أخرى. وتصيب الأفراد في عمر المراهقة وما بعدها، وتعتبر هذه الحالة غير معروفة تماما، والتي تؤدي إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي.

5- الصرع: وتبدو مظاهر هذه الحالة في عدد من الأمراض المفاجئة غير الإرادية التي تظهر على الفرد، مثل شحوب الوجه، والوقوع على الأرض، والارتعاش، وتصلب الجسم، وخروج الزبد من الفم، وصعوبة التنفس، وصعوبة ضبط عملية التبول، ومن ثم النوم العميق، وتقسم أعراضه إلى نوعين هما حالات الصرع الكبرى التي قد تستمر لمدة تتراوح من دقيقتين إلى خمس دقائق، في حين تستمر حالات الصرع الصغرى لمدة أقل من ذلك بكثير، وتظهر حالات الصرع الصغرى لدى الفرد عندما تزيد الطاقة الكهربائية في الدماغ، وقد تحدث حالات إصابة الدماغ لأكثر من سبب مثل نقص الأوكسجين، أو صدمات الولادة. (عبيد، 2001، ص 56).

6- شلل الأطفال: تؤدي الإصابة بهذا المرض إلى اضطراب النمو الحركي للفرد، وتحدث مثل هذه الحالة نتيجة لفيروس الشلل الذي يصيب الدماغ، أو الخلايا الحركية في العمود الفقري، وقد لا يؤدي فيروس مرض الشلل هذا إلى الإعاقة العقلية، ولذا فقد يلتحق الأطفال المصابون بهذا المرض في المدارس العادية، وقد تناقص عدد حالات الأطفال المصابين بشلل الأطفال اليوم وذلك بسبب اكتشاف المطاعيم المضادة لهذا الفيروس، والذي يعطى للأطفال عادة في سن مبكرة.

وتتعدد مظاهر الإعاقة الحركية، كما تختلف درجة كل مظهر من مظاهرها، وقد يكون ذلك التعدد في النوع والدرجة مبررا كافيا لصعوبة الحديث عن الخصائص السلوكية للمعوقين حركيا، فقد يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي من فئة إلى أخرى من فئات الاضطرابات الحركية، إذ يصعب على الأطفال ذوي الشلل الدماغي، أو التصلب المتعدد، إتقان المهارات الأساسية في

القراءة والكتابة، في حين يكون ذلك ممكناً بالنسبة للأطفال المصابين بالصرع، أو شلل الأطفال، ويعتمد الأمر على مدى درجة الإعاقة، وتوفر الفرص التربوية المناسبة. (الصفدي، 2007، ص186)

أما بالنسبة للخصائص الشخصية للمعوقين حركياً، فتختلف تبعاً لاختلاف مظاهر الإعاقة الحركية، ودرجتها، وقد تكون مشاعر القلق والخوف، والرفض والعدوانية والانطوائية، والدونية، من المشاعر المميزة لسلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الحركية، وتتأثر تلك الخصائص بمواقف الآخرين وردود فعلهم نحو مظاهر الاضطرابات الحركية.

وبعد استعراض ما سبق نجد أن هناك حالات من الإعاقة الحركية يكون من السهل دمجها أكثر من باقي أنواع الإعاقات الأخرى، وهنا يمكن استعراض عدد من الشروط التي ينبغي توافرها وهي:

- أن يكون لدى الطفل قدرات عقلية وحركية كافية للعمل بشكل فعال في البيئة التربوية.
- أن يكون لدى والدي الطفل الرغبة في التحاق طفلهما بالمؤسسة التربوية، وأن يكونان مقتنعان بأنه سينجح في ذلك.
- أن يتمتع الطفل بقدر من الانضباط الانفعالي وأن يكون قادراً على التواصل لفظياً وغير لفظياً.
- أن يكون الطفل قادراً على القيام بكافة مهارات الحياة اليومية كالمشي والأكل واللبس وقضاء الحاجة.

سابعاً: الإعاقة السمعية:

يتمتع حوالي 99% من الأفراد بالقدرة على السمع بشكل عادي، ولكن حوالي 0,5% إلى 1% من الأفراد لا يحظون لأسباب عدة، بالقدرة على السمع، وهو ما يطلق عليه الإعاقة السمعية، فالطفل المعاق سمعياً كلياً هو ذلك الطفل الذي فقد قدرته على السمع في السنوات الثلاثة الأولى من عمره، وكنتيجة لذلك فلم يستطع اكتساب اللغة، أما الطفل ضعيف السمع فهو ذلك الطفل الذي فقد جزءاً من قدرته السمعية الذي تظل لديه حال استخدام المعينات السمعية بعض بقايا

السمع التي تكفي كي تمكنه من القيام بالمعالجة المتتالية للمعلومات اللغوية عن طريق السمع (هالاها، 2008، ص534)، ونتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة، كما ينطق وفق مستوى معين تتناسب ودرجة إعاقته السمعية، فالإعاقة السمعية هي الإعاقة التي تحول دون تمكن الفرد من استخدام سمعه لأغراض الحياة اليومية، ويمكن أن نميز بين مجموعتين من الإصابة والتي تسبب الإعاقة السمعية هي:

1- الإعاقة السمعية التوصيلية: وتمثل الإصابة هنا خلا في طرق الاتصال السمعي وغالبا ما تؤدي الأسباب هنا إلى إصابة الأذن الخارجية والوسطى، مثل الحالة المسماة (Atresia) والتي تبدو في صعوبة تشكيل قناة الأذن الخارجية، أو الالتهابات التي تصيبها، كذلك الحالة المسماة (Otitis Media) والتي قد تنتج بسبب التهاب قناة استاكيوس بسبب الحساسية، وغالبا ما تكون نسبة الخسارة السمعية نتيجة لهذه الأسباب أقل من 60 وحدة ديسبل. (Hatamizadeh et al, 2008, p45).

2- إصابة طرق الاتصال الحسي العصبي: وتمثل الإصابة هنا خلا في طرق الاتصال الحسي العصبي، وغالبا ما تؤدي الأسباب هنا إلى إصابة الأذن الداخلية، والتي تشكل مشكلة رئيسة لدى الأطباء والمربين على حد سواء، وتمثل الحالة المسماة (Dysacusis) مثالا على إصابة الأذن الداخلية، وتبدو أعراض هذه الحالة في صعوبة فهم الكلام أو اللغة المنطوقة لدى الفرد، وكذلك الحالة المسماة (Tinnitus) والتي تبدو أعراضها في طنين الأذن، وغالبا ما تكون نسبة الخسارة السمعية نتيجة لهذه الأسباب أكثر من 60 وحدة ديسبل. (سليمان، 2007، ص263).

يؤثر فقدان القدرة اللغوية، نتيجة للإعاقة السمعية، بشكل فعال على المظاهر السلوكية الأخرى للفرد، كالمظاهر العقلية والاجتماعية، وتبدو آثار الإعاقة السمعية واضحة على الكثير من الخصائص الشخصية، وفيما يلي شرح لتلك الآثار من خلال استعراض تلك الخصائص:

1- أثر الإعاقة السمعية على النمو اللغوي:

يعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية، ويذكر هالاها وزملائه ثلاثة آثار للإعاقة السمعية على النمو اللغوي، وخاصة لدى الأفراد الذين يولدون صما، وهي:

أ- ألا يتلقى الطفل المعاق سمعياً أي رد فعل سمعي من الآخرين، عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

ب- لا يتلق الطفل المعاق سمعياً أي تعزيز لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

ج- لا يتمكن الطفل المعاق سمعياً من سماع النماذج الكلامية من الكبار كي يقلدها.

كما تتأثر مظاهر النمو اللغوي بدرجة الإعاقة السمعية، حيث يواجه الأفراد ذوو الإعاقة السمعية البسيطة مشكلات في سماع الأصوات المنخفضة أو البعيدة وتكوين المفردات اللغوية، كما يواجه الأفراد ذوو الإعاقة السمعية المتوسطة مشكلات في فهم المحادثات والمناقشات الجماعية والتعبير اللغوي، في حين يواجه ذوو الإعاقة الشديدة مشكلات في سماع الأصوات العالية وتمييزها. (هالاهاان وكوفمان، 2008، ص 166).

2- أثر الإعاقة السمعية على القدرة العقلية:

يشير كثير من علماء النفس التربوي إلى ارتباط القدرة العقلية بالقدرة اللغوية، ويعني ذلك تدني أداء المعاقين سمعياً على اختبارات الذكاء، وذلك بسبب تشبع تلك الاختبارات بالناحية اللفظية، ويشير فيرث وآخرون (Furth, 1973) إلى أن الفروق في الأداء بين المعاقين سمعياً والعاديين تعود للنقص الواضح في تقديم تعليمات اختبارات الذكاء وخاصة اللفظية لدى المعاقين سمعياً، لا إلى قدرات المعاقين سمعياً العقلية، ويعني ذلك أن اختبارات الذكاء بوضعها الحالي لا تقيس قدرات المعاقين سمعياً العقلية الحقيقية إلا إذا صممت بطريقة تناسب درجة إعاقاتهم السمعية، وعلى ذلك كله يصعب اعتبار الصم معاقين عقلياً على اختبارات الذكاء بسبب النقص الواضح في قدراتهم اللغوية إلا إذا صممت اختبارات عقلية خاصة بالصم. (Keilmann et al, 2007, p77).

3- أثر الإعاقة السمعية على التحصيل الأكاديمي:

تؤثر الإعاقة السمعية بشكل واضح على النمو اللغوي للفرد، ولما كانت جوانب التحصيل الأكاديمي مرتبطة بالنمو اللغوي، فمن الطبيعي أن تتأثر تلك الجوانب التحصيلية للمعاق سمعياً وبخاصة في مجالات القراءة والكتابة والحساب، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي، ومن المناسب الإشارة هنا إلى أن مستوى التحصيل الأكاديمي

للمعاق سمعياً يتأثر بعدد من العوامل، من أهمها درجة الإعاقة السمعية، دافعية الفرد المعاق سمعياً، وطريقة التدريس ونسبة ذكاء المعاق سمعياً.....الخ.(Cain & Antia,2005,p45).

4- أثر الإعاقة السمعية على التكيف الاجتماعي والمهني:

تعتبر اللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي، وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين، ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي، ولذا يعتمد النمو الاجتماعي والمهني على اللغة، وعلى ذلك يعاني المعاقون سمعياً من مشكلات تكيفية في نموهم الاجتماعي والمهني وذلك بسبب النقص الواضح في قدراتهم اللغوية، وصعوبة التعبير عن أنفسهم، وصعوبة فهمهم للآخرين، ولذا يبدو الفرد المعاق سمعياً وكأنه يعيش في عزلة مع الأفراد العاديين الذين لا يستطيعون فهمه، ولهذا السبب يميل المعاقون سمعياً إلى تكوين النوادي والتجمعات الخاصة بهم، ولهذا السبب فليس من المستغرب ميل الأفراد المعاقين سمعياً إلى المهن التي لا تتطلب الكثير من الاتصال الاجتماعي كالرسم والخياطة والنجارة والحدادة.....الخ.

وبعد استعراض ما سبق عن الإعاقة السمعية يمكن أن تحدد عدة نقاط تفيد في التربية السمعية للصم والتي هي:

- تعليم الأطفال على استعمال الجهاز (السماعة)، وتعليمه الإصغاء عبر جذب انتباهه إلى الضجة الاعتيادية التي تحدث في محيطه، ومن ثم تعليمه تحديد أمكنة الصوت وتمييز الأصوات المختلفة، ومن ثم يصبح من السهل تعليمه الكلام.
- تعليم الطفل قراءة الشفاه باستخدام البصر، والانتباه إلى سرعة الكلام، واللجوء إلى طريقة الإشارة ليتمكن الأطفال من التواصل مع أقرانهم، واستخدام تقنية أبجدية الأصابع المكمل للغة الإشارة.
- استخدام آفاق التطور التقني والطبي في مواجهة حاجات المعوقين سمعياً، كالتلفاز التعليمي، وزراعة الحلزون الاصطناعي في الأذن الداخلية الذي حقق نتائج مثمرة في هذا المجال.

- يمكن من خلال التعويض استغلال الحواس الأخرى بطريقة مفيدة، حيث أن المعاقين سمعياً يمكن أن يبرعوا في استخدام الحاسوب الذي يعتمد على قوة التركيز البصري وهو ما يمكن أن يساهم في إيجاد فرص عمل جيدة لهم في المستقبل.

ثامناً: الإعاقة البصرية:

ظهرت تعريفات عدة للإعاقة البصرية، منها التعريف القانوني ومنها التربوي، وقد ظهر التعريف القانوني قبل ظهور التعريف التربوي، ويشير إلى أن الشخص الكفيف، من وجهة نظر الأطباء هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة إبصاره عن 200/20 قدم في أحسن العينين أو حتى في استعمال النظارة الطبية (المعايطة وآخرون، 2000، ص18)، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مائتي قدم، يجب أن يقرب إلى مسافة 20 قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر كفيفاً حسب هذا التعريف.

أما التعريف التربوي فيشير إلى أن الشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة بريل. (اليسير، 2002، ص18).

وهناك عدة أسباب يمكن أن تؤدي إلى حدوث الإعاقة البصرية لدى الفرد يمكن أن يتم تفسيرها بما يلي:

1- المياه البيضاء: ويقصد بذلك تعقيم العين التدريجي، فيؤدي إلى حدوث الإعاقة البصرية الكلية فيما بعد، وتعتبر الحصبة الألمانية أو التقدم في العمر أو الحرارة الشديدة من العوامل التي تؤدي إلى إصابة العين بالمياه البيضاء.

2- المياه السوداء: ويقصد بذلك تزايد الضغط على كرة العين، حيث تتجمع السوائل داخل العين مما يؤدي إلى زيادة الضغط على كرة العين، وإذا لم تشخص هذه الحالة إلى وقت مبكر فسوف يؤدي إلى تفاقم الأمر مما يؤدي إلى صعوبة وصول الدم إلى العصب البصري، ويعني ذلك كف القدرة على الإبصار، ومن أهم أسباب إصابة العين بها هو العوامل الوراثية والتقدم في العمر.

3- السكري: ويقصد به احتمال إصابة الفرد بالإعاقة البصرية نتيجة لإصابته بمرض السكري.

4- أمراض الشبكية: ومن تلك الأمراض الحالة المسماة صعوبة تكوين أجزاء رئيسية في الشبكية أو الحالة المسماة بانفصال الشبكية. (حسين، 2000، ص43).

5- أمراض العدسة: ويقصد بها التي تصيب عدسة العين، أو الأجزاء الخلفية للعدسة، والتي تحدث نتيجة لزيادة أو نقص كمية الاوكسجين التي تعطي الفرد المصاب اللازم للخلايا الدماغية وخاصة أثناء الولادة أو بعدها.

6- التهابات العين: ويقصد بها التي تصيب القرنية أو القرنية أو الملتحمة، الأمر الذي يؤدي إلى شكل ما من أشكال الإعاقة البصرية.

7- الحول: ويقصد بذلك صعوبة قيام عضلات العين بالتحكم في كريات العين، وقد يأخذ الحول شكلين رئيسيين الأول يتمثل في توجيه كلتا العينتين نحو الداخل، أما الثاني فيتمثل في توجيه كلتا العينتين نحو الخارج. (Antle,2005,p34).

كما تتأثر الكثير من الخصائص لدى الفرد بالإعاقة البصرية وتشير الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى وجود فروق ذات دلالة مميزة بين العاديين والمعاقين بصريا ومن هذه الخصائص ما يلي:

1- الخصائص العقلية:

تنقسم الآراء بشأن تقدير ذكاء المعاق بصريا إلى قسمين، فمنهم يعتبر بدافع التعاطف الوجداني، إلى أن ذكاء المعاق بصريا لا يقل عن المبصر إن لم يتفوق عليه، ويستشهد أصحاب هذا الرأي ببعض مشاهير العباقرة المكفوفين منذ أقدم العصور، ومنهم الشاعر الإغريقي هوميروس مبدع أشهر ملحمتين في التاريخ، لويس برايل، والشعراء العرب مثل المعري و طه حسين.

وهناك قسم آخر يبنى على وجهة نظر أكثر موضوعية، إذ يؤكدون أن المقارنة بين ذكاء العميان والمبصرين يجب أن يكون على أداء كل منهم على اختبارات الذكاء. (العزة، 2000، ص83).

2- الخصائص اللغوية:

ليس هناك فرق بين طريقة اكتساب الكفيف والفرد العادي للغة المنطوقة، إذ يسمع كل منهما اللغة المنطوقة، لكن الفرق يكون في طريقة كتابة اللغة، حيث يكتب الفرد العادي اللغة بالرموز الهجائية المعروفة، في حين يكتبها الكفيف بطريقة بريل، ومن الظواهر التي تستدعي الانتباه عند الحديث عن الخصائص اللغوية للمكفوفين، ظاهرة اللفظة التي تعني المبالغة في وصف

خبرة ما، وتعتبر هذه الظاهرة عن رغبة الكفيف في إشعار الآخرين بمعرفته بتلك الخبرة. (Shalok,2004,p51).

3- الخصائص الأكاديمية:

بسبب التعطيل الجزئي أو الكلي لوظيفة البصر، فلا بد وأن يحدث خلل ما في استقبال المعلومات وخاصة المكتوبة بالطريقة العادية، ومن أجل تعويض ذلك يلجأ المعاق بصريا إلى الحصول على معلومات مسموعة أو منطوقة أي مسجلة على أشرطة، ولذا ظهرت الكتب الناطقة، كما يمكن للمعاق بصريا من الحصول على معلومات إذا ما كتبت المواد المطبوعة بطريقة برايل، وتشير الدراسات إلى أن التحصيل الأكاديمي للمعاق بصريا هو أقل منه لدى الفرد العادي إذا تساوى كل منهما في العمر العقلي والزمني. (الحديدي، 2002، ص73).

4- الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

تشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أن المعوقين بصريا يغلب أن تسيطر عليهم مشاعر الدونية والقلق وعدم الثقة بالنفس والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن، والإحساس بالفشل والإحباط، وانخفاض تقدير الذات، وهم أقل توافقا شخصيا واجتماعيا، كما أنهم أكثر انطواء واستخداما للحيل الدفاعية في سلوكهم كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب.

وتؤثر الإعاقة البصرية في السلوك الاجتماعي للفرد تأثيرا سلبيا، حيث ينشأ نتيجة لها الكثير من الصعوبات في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتماء الذاتي، وذلك نظرا لعجز المعوقين بصريا أو محدودية قدرتهم على الحركة، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية، وتعبيراتهم الوجهية كالشاشة والعبوس، والرضا والغضب وغيرها مما يعرف بلغة الجسم.

وبعد الاطلاع على كل ما سبق فيما يخص المعاقين بصريا يمكن أن تحدد عدد من النقاط

تساعد في تربية المكفوفين بناء على ما سبق وهي:

- تربية استقلالية الطفل، وقدراته الحسية والحركية، وتدريبه على الكلام واللعب الجماعي والاشتراك مع الأطفال الآخرين وتنمية روح التعاون والمشاركة في جميع الأنشطة.

- تعليم الأطفال القراءة والكتابة بطريقة برايل وآلة برايل الكاتبة وباستخدام الأجهزة التقنية كالأوبتاكون وآلة كرزويل للقراءة والآلة الكاتبة العادية.
- تعليم المكفوفين على التوجه والتنقل عن طريق الدليل المبصر والعصا الطويلة والعصا الليفية.
- تعليم المكفوفين المنهج الأكاديمي والمنهج الإضافي باستخدام وسائل تعتمد على حاسة اللمس كالمجسمات ووسائل تعتمد على حاسة السمع كالكتب الناطقة والنشاط الجماعي مثل الألعاب المختلفة.
- في تعليم المكفوفين بصريا عادة ما يتم التركيز على حاستي السمع واللمس لكن من المفيد أيضا التركيز على حاسة الشم التي تفيد المكفوف مثلا في التمييز بين روائح العطور المختلفة وحاسة التذوق التي من خلالها يتعرف على المذاقات المختلفة حيث أن الكفيف يستفيد أكثر عندما يتم تعليمه وتربيته وفق نموذج متكامل بين حواسه وعقله الأمر الذي يجعله يتطور بشكل أفضل ويساعده في إيجاد فرص عمل وشكل حياة أفضل ويكون أقل اتكالية إنسان منتج لنفسه على الأقل.

تاسعاً: الاضطرابات السلوكية واضطراب التوحد:

هناك تعريفات كثيرة للطفل المضطرب سلوكيا، منها أنه ذاك الطفل الذي لا يستطيع أن ينشئ علاقات اجتماعية فعالة وسليمة مع غيره، ويتصف سلوكه بأنه غير مثمر وغير مرغوب فيه، أو أنه ذلك السلوك الانفعالي المتطرف والمزمن والذي يبتعد عن ثقافته ومعاييره وتوقعات المجتمع، ويمكن أن يحدد الطفل المضطرب سلوكيا، على أنه ذاك الطفل الذي ينحرف سلوكه عن سلوك الأطفال العاديين في جوانب مختلفة انفعالية واجتماعية شخصية (السقا، 2008، ص22)، وتتحدد مظاهر هذه الجوانب بالاستجابات التي تعبر عن طفل لم ينمو نموا سليما وتكرر لديه هذه الاستجابات، مما يؤثر في علاقته مع نفسه ومع غيره، الأمر الذي يتطلب تربية علاجية وإرشادية لمواجهة حاجاته الانفعالية.

وترجع الاضطرابات السلوكية إلى عوامل عديدة منها عوامل عامة وهي تلك المتصلة بعوامل البيئة والوراثة، وعوامل فرعية تنفرع عن العاملين العاملين الأساسيين، فغالبا ما تعود الاضطرابات السلوكية البسيطة والمتوسطة إلى عوامل بيئية مختلفة، في حين تعود الاضطرابات السلوكية

الشديدة إلى عوامل بيولوجية وراثية، وقد تتداخل في بعض أعراض الاضطراب السلوكي كل من عوامل البيئة والعوامل البيولوجية الوراثية. (الحجار، 2004، ص23).

من العوامل البيئية التي تؤدي إلى اضطرابات السلوك، عوامل متصلة بالبيئة الأسرية، فالأسباب الأسرية عديدة ، وهي الأسباب التي تؤدي إلى نمو شخصية الطفل نمو غير متوازن وغير سليم، مما يؤدي إلى ضعف في تكوين الشخصية وعدم قدرة الطفل على استخدام الحيل النفسية لتحقيق التكيف، ومن هذه الأسباب ضعف العلاقة بين الطفل ووالديه، والخلافات الوالدية والتي تترك آثارها في شخصية الطفل على شكل عدم الشعور بالأمن والحاجة إلى جذب انتباه الآخرين، والاعتمادية، والصراع النفسي وعدم الثقة بالنفس، وهناك عوامل مدرسية تظهر عبر ما يتلقاه الطفل من قبل المعلمين ومن قبل الأقران، وأساليب التوجيه الضاغطة لأن يكون التحصيل مرتفعاً والمغالة في المستوى المطلوب من الطفل، ومعرفة ميوله واستعداداته.

أما العوامل البيولوجية فهي تلك العوامل المسؤولة غالباً عن حالات الاضطراب السلوكي الشديد مثل العوامل المرتبطة بالوراثة، والعوامل المؤثرة في الجنين في أثناء الحمل وسوء التغذية، وكذلك المؤدية إلى شذوذ النمو العضوي أو عدم انتظامه. (عكاشة، 1999، ص23).

ومن الصعب الكلام عن خصائص ثابتة عند الأطفال المضطربين سلوكياً، فالمشكلات التي يعاني منها هذا الطفل غير تلك عند طفل آخر، لكن هناك قاسم بين كل من يعاني من اضطراب سلوكي، وهذا القاسم يتحدد فيما يلي:

1- الخصائص الانفعالية-الاجتماعية: إن الطفل الذي يعاني من اضطراب سلوكي هو طفل مضطرب انفعالياً، وعاجز عن إنشاء علاقة سليمة مع نفسه، ولا يستطيع أن ينشئ علاقة اجتماعية سليمة مع غيره، فالطفل الذي نشأ ولم يشبع حاجته إلى الأمن يعجز عن أن يأمن إلى غيره في علاقاته الاجتماعية، كما أن الطفل الذي شب في أسرة وهو يفتقد إلى الحب، فإنه لن يتمكن أن يحب ذاته ويحب الآخرين.

2- الخصائص العقلية والتحصيلية: تتأثر جوانب الطفل العقلية بما يكون عليه حاله من فقدان الأمن والحب والتقبل، وينعكس على الأداءات العقلية والتحصيلية، فغالبا ما يكون المضطربون سلوكياً أقل تحصيلاً من غير المضطربين، قد يكون ذلك لانخفاض في القدرات العقلية، وقد يكون ناجماً عن شروط الوسط الذي يعيش فيه الطفل وأثرت في حياته النفسية والانفعالية. كما

أن كثير من الباحثين أشاروا إلى العلاقة القوية بين الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم، كما أن الأبحاث التي أجريت حول موضوع تحصيل الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية تشير إلى تدني أداء المضطربين سلوكياً في نواحي التحصيل المدرسي. (كازدين، 2003، ص45).

اضطراب التوحد:

يعد اضطراب التوحد وفقاً لقانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقات IDEA بمثابة إعاقة نمائية أو تطويرية تؤثر على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي من جانب الطفل، وعادة ما يظهر هذا الاضطراب بشكل عام قبل أن يصل الطفل الثالثة من عمره مما يجعل من شأنه أن يؤثر سلباً على أداء الطفل. وهناك خصائص أخرى مصاحبة لاضطراب التوحد هي الانغماس في أنشطة تكرارية وحركات نمطية أو مقولبة ومقاومة للتغيير الذي قد يطرأ على البيئة أو التغيير في الروتين اليومي، والاستجابة غير العادية للخبرات الحسية، ولا ينطبق هذا التشخيص على الطفل إذا كان أدائه التعليمي في الأساس يتأثر تأثيراً عكسياً من جراء اضطراب انفعالي خطير يعاني منه.

ومن أهم الخصائص المميزة لاضطراب التوحد:

1- قصور التفاعلات الاجتماعية: حيث أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد قد لا يبتسمون في المواقف الاجتماعية المختلفة، أو قد يبتسمون ويضحكون عندما لا يكون هناك شيء مضحك، وتواصلهم البصري يختلف بدرجة دالة عما يحدث من جانب الآخرين، زيبدوون الاهتمام والانشغال بالأشياء المختلفة والتي غالباً ما تكون تافهة، وهذه الخصائص تمنع الطفل من تطوير تعلق عادي بأي من والديه أو تكوين صداقات مع أقرانه.

2- قصور التواصل: حيث يعتبر استخدام اللغة كأداة للتفاعل الاجتماعي أمراً صعباً بصفة خاصة بالنسبة لمعظم الأطفال التوحديين، وإلى جانب ذلك فإننا نجد أنهم إذا ما اكتسبوا بعض المفردات اللغوية فإنهم يجدون صعوبة في استخدام مثل هذه المفردات في التفاعلات الاجتماعية المختلفة نظراً لأنهم لا يدركون ردود أفعال أولئك الذين يستمعون إليهم.

3- أنماط السلوك التكرارية والنمطية أو المقولبة: يبدي العديد من الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد بعض السلوكيات التي تنسم ببعض الطقوس الحركية كالدوران، وتدوير الأشياء،

والتصفيق بالأيدي، والتأرجح والهززة. ومما تجدر الإشارة إليه أن الأطفال التوحديين قد يلعبون بلعبة معينة لعدة ساعات، وينزعجون من أي تغيير في الروتين المعتاد.

4- قصور في المعرفة والجانب المعرفي: الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد يجدون صعوبة في تفسير وتصنيف المعلومات أو تبويبها اعتماداً على الترجمات الحرفية لها، كما يبدو أن بوسعهم تذكر الأشياء المختلفة وفقاً لوضعها أو مكانها في فراغ معين بدلاً من استيعاب المفهوم أو فهمهم له.

5- الإدراكات الحسية غير العادية: مما لا شك فيه أن بعض الأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد عادة ما يكونوا مفرطو الاستجابة أو منخفضو الاستجابة، أي لديهم قصور في الاستجابة لمثيرات معينة في بيئتهم. (هالاها، 2008، ص 638).

وبعد استعراض ما سبق يمكن أن تحدد عدة نقاط يمكن من خلالها التخفيف من آثار الاضطراب السلوكي واضطراب التوحد لدى الطفل وهي:

- تنطلق عملية تنظيم التربية الخاصة بالأطفال المضطربين سلوكياً من معرفة هذه الاضطرابات ونوعها، وتحتاج عملية التعرف إلى خبرة المختصين لمساعدة المعلمين والمرشدين في تحديد هذه الاضطرابات أو الحالات المهيئة للاضطراب.

- اللجوء إلى برامج التربية العلاجية الموجهة للأطفال المضطربين سلوكياً من أجل مساعدتهم للتخلص من الاضطراب والعودة بالطفل إلى الحياة الآمنة والمشبعة بالحب والتقبل.

- تقديم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة، فردية وجماعية، لمساعدة الأفراد على تحقيق النمو السوي سواء في الأسرة أو المؤسسات التربوية.

- هناك جهات عدة تعنى بالمضطربين سلوكياً، كالمدرسة وما تقدمه من خدمات عبر المرشد النفسي فيها، والمؤسسات الخاصة برعاية الأحداث والجانحين التي تقدم الرعاية النفسية والاجتماعية والتعليمية والإرشادية.

- من المفيد اللجوء إلى مؤسسات تعنى بالتوجيه النفسي وعيادات الطب النفسي، وخاصة للأسر على اعتبار أن الاضطرابات السلوكية عند الأطفال ترجع في جزء كبير منها إلى الوسط الأسري الذي يعيش فيه الطفل.

خاتمة:

لقد عدت الباحثة هذا الفصل ركناً أساسياً للتعريف بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والتطرق إلى أوضاعهم والتوضيح بأنواع إعاقاتهم وأشكالها المختلفة، تمهيداً للتطرق إلى إمكانية دمجهم في مرحلة رياض الأطفال، وهل هذه المؤسسة قادرة فعلاً على استيعابهم والتعامل معهم أم أن إمكانية دمجهم هو غاية صعبة المنال ويصعب تحقيقها، حيث تواجه المعلمات في هذا السياق تحدياً كبيراً يتمثل في ضمان توفير الفرصة لجميع الأطفال لتطوير إمكانياتهم، حيث أنه عندما تظهر على الأطفال فروق معرفية أو سلوكية أو تواصلية أو حسية أو جسدية، فهنا يصبح العبء ثقیل، وربما يكون السبيل الوحيد هو التكاتف بين جهود المعلمات والأهالي للوصول بالطفل إلى المستوى المطلوب والمنشود.

الفصل الرابع

الاتجاهات

معناها- أهميتها- خصائصها

مقدمة

أولاً- معنى الاتجاه وتعريفه.

ثانياً- أهمية الاتجاهات.

ثالثاً- خصائص الاتجاهات.

رابعاً- وظائف الاتجاهات.

خامساً- أنواع الاتجاهات.

سادساً- مكونات الاتجاهات.

سابعاً- شروط تكون الاتجاهات.

ثامناً- نمو الاتجاهات وتكونها.

تاسعاً- تغيير الاتجاهات وطرائق تعديلها.

عاشراً- خصائص تعديل الاتجاهات.

إحدى عشر- النظريات المفسرة للاتجاهات.

اثنتا عشر- طرائق قياس الاتجاهات.

ثلاثة عشر- اتجاهات الوالدين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة

أربعة عشر- اتجاهات المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة

خمسة عشر- الاتجاهات العامة نحو الدمج

مقدمة:

يتناول الفصل الاتجاه من حيث مفهومه وتعريفاته، وأهمية وخصائص ووظائف الاتجاهات بأنواعها، كما تطرقت إلى طرق نمو الاتجاهات وتكونها والعوامل المؤثرة في تعديلها وتغييرها وخصائص هذه التعديلات، وأخيراً تحدثت عن اتجاهات الوالدين والمعلمات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة والاتجاهات العامة نحو الدمج.

أولاً: معنى الاتجاه وتعريفاته:

على الرغم من أن موضوع الاتجاه كان من بين أهم الموضوعات في علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الصناعي، وفي التربية والتنشئة الاجتماعية عموماً، وأقدمها في التناول والدراسة العلمية، فإن علماء النفس مازالوا حتى الآن، بالنسبة لمعظم الموضوعات النفسية يختلفون في تعريفهم له، وتصورهم لطبيعته، حيث ذهب جيف جي Gee في كتابه The Attitude Winner إلى أن الاتجاهات الايجابية للفرد تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين الشخصي والمهني (Gee & Gee, 2006, p57)، بينما تبني البعض أمثال ميشيل نيلى (Micheal Nealy) مقولة "أنك إذا آمنت بقوة في أن شيئاً ما سوف يتغير فإنه بالفعل سوف يحدث ربما ليس غداً أو بعد غد ولكن حتماً سيحدث هذا التغيير" حيث أن إيمان الفرد بأفكاره وتبنيه لاتجاه معين نحو هذه الأفكار هو ما قد يدفعه ويوجه سلوكه نحو تحقيق ما يهدف إليه. (Nealy, 2006, p8).

- يعرف الاتجاه في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له درجة ما من الثبات يحدد شعور الفرد، ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها فإذا بالفرد يحبها ويميل لها (إذا كان اتجاهه نحوها إيجابياً) أو يكرهها وينفر منها (إذا كان اتجاهه نحوها سلبياً)، أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصاً معيناً أو جماعة ما أو مادة علمية أو مذهباً إيديولوجياً أو فكرة ما أو مشروعاً ما وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع. (عبد القادر طه وآخرون، 1993، ص 23).

- الاتجاه ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل، ويشير التقييم إلى أن الاستجابات التقييمية المعرفية والوجدانية والسلوكية سواء أكانت صريحة أم ضمنية. (Eagly & chicken, 1993, p1).

- الاتجاه مفهوم ثابت نسبياً يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين استجابة إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به. (صديق، 2012، ص 13).

و بالنظر للتعريف السابق تجد الباحثة أن عبارة " مفهوم ثابت نسبياً" تشير إلى أن الاتجاه يتصف بالثبات النفسي وهو يعني إمكانية تغييره أو تعديله وهو أمر مهم وحيوي في الدراسات النفسية والاجتماعية.

كما أن درجة تعني النسبية أي يمكن قياس الاتجاه وإعطائه نسبة، فالالاتجاه يمثل متصلاً يمتد بين طرفين متقابلين هما التأييد التام أو الرفض التام لموضوع معين، ويمكن التعبير عنه كما يلي:



شكل (1) يبين درجات الاتجاه على متصل

وترى الباحثة أنه على الرغم من أنه كلما تعددت الخيارات، وزادت درجات المتصل فإن ذلك يتيح فرصة أكبر لقياس جوانب دقيقة وتحديد بطريقتة قد يصعب أحياناً تحديدها إذا كانت الإجابة تقتصر على موافق أو رافض، غير أن هذا التعدد قد يكون هو ذاته السبب الرئيسي في عدم دقة النتائج نظراً للحيرة والمعاناة التي يجدها المفحوص في تحديد الإجابة أو الاختيار الذي يريده نظراً للحيرة والمعاناة التي يجدها المفحوص في تحديد الإجابة أو الاختيار عندما يكون بصدد الإجابة عن تساؤل ما.

- الاتجاه هو مقدرة انفعالية اكتسابية تشكل صورة من صور الدوافع الاجتماعية المكتسبة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية. (الطويل، 1995، ص 264).

- الاتجاه هو الاستعداد العقلي والعصبي الذي يكون نتيجة الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد لاتخاذ مواقف بالرفض أو القبول تجاه قضايا أو أشخاص أو أماكن. (عسكر، 2000، ص 129).
- الاتجاه هو حالة الفرد الشعورية التي توجه نحو الموضوعات والأشياء المختلفة، وقد يكون هذا التوجيه موجب أو سالب أي يحدد شعور الغرض نحو أو ضد الموضوعات المختلفة. (Erwin, 2001, p4).
- الاتجاه هو سلوك الفرد وشعوره وموقفه من قضية ما أو شخص ما أو شيء معين. (White, 2001, p37).
- الاتجاه هو الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين. (Aronson, 2003, p 261).
- الاتجاه هو مشاعر الفرد وميوله التي تشمل الإحاف، والانحياز، والأفكار المسبقة، والمخاوف والتهديدات، والمعتقدات الخاصة بموضوع معين. (Dorn et al, 2003, p17).
- والاتجاه هو شعور واعتقاد ثابت نسبياً تجاه أشخاص بعينهم أو مجموعات أو أفكار أو وظائف وغيرها من الموضوعات. (Landy & Cont, 2006, p 339).

وبعد الاطلاع على المفاهيم والتعريفات السابقة نجد أن العلماء كانوا مختلفين في تعريفهم للاتجاه وتحديد معناه، وهنا يمكن تحديد الاتجاه بالنقاط التالية:

- الاتجاه يعبر عن استعداد عقلي عصبي، ينظم عن طريق الخبرة، ويؤثر في استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها.
- الاتجاه يعبر عن تنظيم مكتسب يتصف بالاستمرارية لمعتقدات الفرد، ويهيئه للاستجابة لها.
- الاتجاه يعبر عن نزعة الفرد أو استعداد المسبق إلى تقويم موضوع ما.
- الاتجاه درجة العاطفية السلبية أو الايجابية المرتبطة بموضوع نفسي معين.

- الاتجاهات نظم شبه ثابتة من التقويمات الإيجابية أو السلبية والمشاعر الانفعالية وميول للاستجابة مع أو ضد الموضوعات الاجتماعية.
- الاتجاه استجابة غير ظاهرة، نتيجة لحافز، وتعد ذات مغزى اجتماعي في مجتمع الفرد.
- الاتجاه استعداد مسبق ليخبر الفرد مجموعة من الموضوعات ويستجيب لها بطريقة يمكن التنبؤ بها وقياسها.

ثانياً: أهمية الاتجاهات:

تحتل الاتجاهات مكانة بارزة في الكثير من دراسات الشخصية، وديناميات الجماعة، وفي العلاقات العامة والإدارة، والتدريب والإعلام، وفي مجال العمل والصناعة، وتنمية المجتمع، وفي التنقيف والتوجيه والدعاية، وفي الموقف من القضايا السياسية المحلية والدولية. إضافة إلى مكانتها وتأثيرها الكبيرين في التربية والتعليم، حيث تلعب الاتجاهات دوراً حاسماً في التعليم والأداء، لأن مشاعر المعلمين نحو زملائهم وعملهم والأطفال تؤثر في مقدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية المتنوعة حيث أن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط، ويعود سبب ذلك إلى أن الاتجاهات النفسية تبقى آثارها ويحتفظ بها لمدة طويلة.

إن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماط سلوكية روتينية متكررة، ويسهل التنبؤ بها، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمراً ممكناً وميسراً للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصراً أساسياً في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضاً. (أبو جادو، 1998، ص 217).

وفي ضوء هذه الأهمية متعددة الجوانب وبعيدة الأثر للاتجاهات، يرى الباحثون في سيكولوجية الشخصية، أن الشخصية في جانب كبير منها ما هي إلا مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه المختلفة. وأنه على قدر توافق هذه الاتجاهات النفسية وانسجامها واتساقها تكون قوة

الشخصية، وعلى قدر فهمنا لاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة شخصيته.
(منصور، 2001، ص119)

تكمن أهمية الاتجاهات في أنها تقع في رأس قائمة نواتج التنشئة الاجتماعية، وأحد المحددات الرئيسة، الضابطة والموجهة والمنظمة للسلوك الاجتماعي، وعلى ذلك فإن أي تغير اجتماعي يتطلب أولاً معرفة الاتجاهات السائدة في المجتمع، ومعرفة مدى قابليتها للتعديل والتحويل نحو التغير المرغوب فيه إذ أن تكون اتجاهات جديدة تتعارض مع ما قد يوجد من اتجاهات متأصلة، راسخة في النفوس، كثيراً ما يؤدي إلى التفكك والاضطراب ويعوق حدوث ما نرمي إليه من تطور وتقدم. (وطفة، 2003، ص76)

وهكذا يبدو واضحاً من وجهة نظر الباحثة أن الاتجاهات عنصر أساسي في فهم السلوك وتفسيره والتنبؤ به وتعديله وتغييره وتكوينه. وأن لها وظائف حيوية بالغة الأهمية في شتى مجالات الحياة بالنسبة للفرد والجماعة والمجتمع.

ثالثاً: خصائص الاتجاهات:

شغلت دراسة الاتجاهات أو المواقف (attitudes) حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين على مدى القرن الحالي. وإطار دراسة الاتجاهات والمحاولات الجادة من قبل علماء النفس والتربية والاجتماع لتكوين صورة واضحة عنها، يمكن إجمال الخصائص الأساسية للاتجاهات في النقاط التالية:

1. يرتبط الاتجاه مباشرة بالتحيز بوجهيه: الإيجابي أو السلبي، أي بالتفضيل أو الرفض لشيء ما، وما ينطوي عليه هذا التفضيل أو الرفض من حماس أو "شحنة" انفعالية. ومع أنه ينظر إلى التحيز عادة على أنه إحدى الصفات السلبية التي تتعارض مع النظرة الموضوعية السليمة للظواهر والأشياء، ومع التفكير المنفتح والنزاهة والحياد، فإنه يتعذر النظر إلى الاتجاهات - أياً كان نوعها وشدتها - في معزل عن عالم الوجدان وعن "تحيزات" الشخص والشخص وعواطفه الخاصة وما يكره وما يحب. (مخائيل، 2007، ص519).

2. من المعلوم أن الشخص الإنساني يواجه على مدى حياته كمّاً هائلاً من المواقف والأوضاع التي تتطلب اتخاذ قرارات معينة، وأن عملية اتخاذ القرار لا تكون يسيرة دائماً، وقد تكون "محيرة" في حالات وتصطدم بالعديد من الحواجز والعقبات. وما من شك أن اتجاهات الفرد تؤدي دور بالغ الأهمية في اتخاذ القرارات. (Brown, 2006, p128).

3. في ضوء ما سبق يمكن القول أن: الجانب الشعوري أو العاطفي أو الوجداني يمثل مكوناً أساسياً من مكونات الاتجاه. ولا يقلل هذا بطبيعة الحال من أهمية العنصر أو المكون العقلي المعرفي، فالاتجاه هو مركب وجداني - عقلي إذا صح التعبير.

4. تتفاوت الاتجاهات من حيث الشدة، فهي تقع بين قطبين متعارضين، يشير أحدهما إلى التأييد المطلق، والثاني إلى الرفض المطلق، وتشير المسافة الفاصلة بينهما إلى عدد من الدرجات التي تعبر عن شدة الاتجاه أو قوته. (الريماوي، 2006، ص83).

5. الاتجاهات حصيلة التفاعل بين الفرد والبيئة المادية والثقافية، وما يتكون خلال هذا التفاعل من خبرات، وبهذا المعنى: فإن الاتجاهات متعلمة أو مكتسبة وليست فطرية أو موروثية. وما من شك في أن مراكمة الخبرات وتعميمها هي مما يسهم في بلورة الاتجاهات وتعزيزها واستمرارها. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الاتجاهات يمكن أن تتكون، كما يمكن أن تتعدل أو تتغير عن طريق التعلم، واكتساب الخبرات، واستخدام الإقناع والمحااجة المنطقية، كما يمكن أن تتكون أو تتعدل أو تتغير عن طريق التلقين، والاستمرار في التلقين إلى الحد الأقصى الذي يتيح ظهور الاتجاه على النحو المطلوب. (هاشم وآخرون، 2006، ص264)

6. تؤدي التربية كما تؤدي وسائل الإعلام المختلفة دوراً بالغ الأهمية في عملية تشكل الاتجاهات الفردية والاجتماعية، وفي تعديلها أو تغييرها في حالات في ضوء السياسة العامة للدولة والأهداف التي ترسمها السلطة الحاكمة، ولعل هذا الأمر بالذات هو مما يكسب الاتجاهات أهمية قصوى ويجعلها على قدر عال من الحساسية والخطورة، كما يجعلها الشغل الشاغل لأصحاب القرارات العليا في المجتمع، ويظهر أهمية دراستها وقياسها. (Erwin, 2001, p15).

7. تتسم الاتجاهات وبخاصة لدى الراشدين بقدر من الاستقرار والثبات. ومن المعلوم أن الاتجاهات الراسخة لدى الفرد يصعب تغييرها، وأن هذا الأمر بالذات هو مما ينأى بالفرد عن التردد والتذبذب والتلون بألوان مختلفة، وإظهار مواقف متعارضة، ويجعله شخصاً عقائدياً يحمل مبادئ وأفكار لا تتزعزع. لكن هذا لا ينفي صفة القابلية للتغيير، حيث أن الإنسان لا بد أن يكون قادراً على التجدد ومواكبة حركة الحياة، ومن هنا الأصح القول بالثبات النسبي للاتجاه. (حمزة، 1997، ص213).

وبذلك يمكن القول بأن:

- الاتجاهات متعلمة ومكتسبة، وليست وراثية ولادية.
- الاتجاهات عندما تتكون توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائماً وجود علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي لكن ممكن تعديلها وتغييرها ضمن ظروف معينة.
- الاتجاهات قابلة للقياس ويمكن التنبؤ بها.
- قد يكون الاتجاه سلبياً أو محايداً، وقد يكون ضعيفاً أو قوياً نحو شيء أو موضوع معين.
- تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، منها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض ويغلب على الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية.

رابعاً: وظائف الاتجاهات:

تنهض الاتجاهات بالكثير من الوظائف التي تيسر للفرد التكيف النفسي والاجتماعي، والاستجابة المناسبة للمواقف والأوضاع المختلفة. ويمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات بمايلي:

- الاتجاهات تعبر عن قيم الفرد، وتوجه سلوكه، وتساعد على إحداث التوافق الاجتماعي مع المحيطين به. (Brock et al, 2005, p20).

- الاتجاه يعبر عن سير السلوك نحو وجهة معينة سيراً مستقراً ثابتاً لمواقف عديدة متشابهة.
- الاتجاهات تعطي مناسط الفرد وإدراكاته معنى ودلالة، وتمكن الفرد من تحقيق أهدافه. (الزكي وآخرون، 2004، ص46).
- يدرّب الاتجاه الأفراد على كيفية التمييز بين الخبرات السارة ليكرروها ويدعموها والخبرات الضارة ليحاولوا التصدي لها ونبذها. (عمر، 1999، ص203).
- الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسابرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.
- الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.
- الاتجاه يوضح استجابة الفرد للأشياء والأشخاص والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- الاتجاه تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوجيه دون تردد أو تفكير في كل مرة تفكيراً مستقلاً. (عبدالله، 2001، ص136).
- الاتجاهات تتعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها. (Hewstone, 1997, p148).
- الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد. (حافظ، 1997، ص231).

كما لخص "كاتز" الوظائف التي تؤديها الاتجاهات كما يلي:

1. الوظيفة الوسيطة، التلاؤمية النفعية: تقوم هذه الوظيفة على أساس أن الناس يعملون من أجل الحصول على المزيد من المعززات التي يتلقونها من الوسط المحيط بهم، وفي الوقت نفسه يعملون من أجل تقليل الحرمانات والمزعجات التي يحتمل أن يتعرضوا لها.
2. وظيفة الدفاع عن الأنا: هناك اتجاهات محددة مهمتها المحافظة على الذات والدفاع عنها.

3. وظيفة التعبير عن الشخصية: فبعض الاتجاهات التي تظهر في السلوك، هي تعبير عن القيم والأفكار والمعتقدات التي يتمسك بها.

4. الوظيفة المعرفية: تستند هذه الوظيفة إلى أن الفرد بحاجة لمعرفة العالم الذي يعيش فيه، واكتشاف ظواهره وأسراره، ورؤيته على شكل بنيان منظم ومتناسق. (منصور، 2001، ص121).

وهنا يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية كما يلي:

- الاتجاهات تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء و الموضوعات والأشخاص.
- الاتجاهات تؤدي إلى تفاعل الفرد مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي إليها.
- الاتجاهات تزود الفرد بصورة عن علاقته بالمجتمع المحيط به.
- الاتجاهات تؤدي إلى تنظيم دوافع الفرد حول بعض النواحي الموجودة في مجاله.
- الاتجاهات تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة التي يواجهها بطريقة ثابتة دون تردد.

خامساً: أنواع الاتجاهات:

تعددت تقسيمات الاتجاهات وأنواعها باختلاف الزاوية التي ينظر منها علم النفس الاجتماعي للاتجاه، ويمكن تحديد أنواع الاتجاهات كما يلي:

1. اتجاهات جماعية أو فردية: الاتجاهات الجماعية هي تلك الاتجاهات المشتركة بين عدد من الناس كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني، أما الاتجاهات الفردية فهي تلك لاتجاهات التي تميز فرداً عن آخر كإعجاب الشخص بشخصية معينة أو بفئة من الناس. (النيل، 2002، ص54).

2. اتجاهات علنية وسرية: الاتجاه العلني هو الاتجاه الذي يتحدث به الفرد علناً أمام الناس، أما الاتجاه السري فهو اتجاه يجد الفرد حرجاً في إظهاره، ويحاول إخفاءه والاحتفاظ به لنفسه بل قد ينكره أحياناً إذا سئل عنه.

3. اتجاهات قوية وضعيفة: فالاتجاهات القوية هي التي تسيطر على جانب كبير من حياة الإنسان، وتجعله يسلك في بعض المواقف سلوكاً جاداً مثل الاتجاه نحو الدين، أما من يقف من الاتجاه موقفاً ضعيفاً لا يستطيع مقاومته ولا احتماله فإنه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه. (Brock & Green, 2005, p20).

4. اتجاهات موجبة وسالبة: الاتجاهات الموجبة هي التي تتحو بالفرد نحو شيء معين كالفن مثلاً، أما السالبة فهي التي تنجح بالفرد جداً نحو شيء آخر كالإدمان مثلاً.

5. اتجاهات عامة وخاصة: الاتجاه العام هو الاتجاه الذي يكون معمماً Generalized نحو موضوعات متعددة، ويكون أكثر ثباتاً واستقراراً من الاتجاه الخاص فالخاص هو الذي يكون محدداً نحو موضوع نوعي محدد. (أحمد، 2001، ص104).

6. اتجاهات مادية ومعنوية: الاتجاه المادي يتمثل في الحرص على الأشياء المادية وامتلاك المزيد منها كالبيت والأراضي والأموال، أما المعنوي فهو كالاتجاه نحو الصدق والإخلاص، العلم والفن والقيم الإنسانية عموماً.

سادساً: مكونات الاتجاه:

على الرغم من أن الاتجاه النفسي لا يعد مركباً معقداً جداً، إذا قورن بعمليات وحالات نفسية كثيرة، إلا أنه مع ذلك يتميز ببنية تتطوي على مكونات رئيسة ثلاث:

1. المكون الانفعالي العاطفي: يشير المكون العاطفي الانفعالي إلى المشاعر المرتبطة بموضوع الاتجاه، التي تجعل منه موضوعاً ساراً أو غير سار، محبوباً أو مكروهاً، مقبولاً أو مرفوضاً. وهذه الصبغة الانفعالية العاطفية، هي التي تكسب الاتجاه صفته الدافعية وقوته المحركة والموجهة. (Brehm & kassin, 1996, p32).

2. المكون المعرفي: يشتمل على جملة الحقائق والمعلومات والمعارف المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه. فالطالب الذي يقبل على الدراسات النفسية التربوية مثلاً، فإنه يفعل

ذلك لوجود معلومات ومعارف لديه، حول هذا النوع من المعرفة، وحول المكانة التي تحتلها في منظومة العلوم، وحول الدور الذي تؤديه في حياة المجتمع وتقدمه وازدهاره. وهذا كله يتطلب الاطلاع وجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها، وتبادل المعلومات. ولا يكون لذلك مغزى كبير، إلا بتوظيف العمليات العقلية المعرفية من أجل تحصيل هذه المعلومات مثلاً: الإدراك، التفكير، الذاكرة، المحاكاة، الاستنتاج والتقييم.... الخ. ويلاحظ بصورة عامة سيادة هذا المكون على المكونات الأخرى مع التقدم في النمو وانتشار العقلية العملية وإشاعة الروح الموضوعية بين أفراد المجتمع. (أحمد، 2001، ص71).

3. المكون السلوكي: يشير هذا المكون إلى أن الاتجاه سواء أكان رفضاً أم قبولاً لموضوع ما، فإنه يحمل صاحبه على القيام بإجراءات وأفعال عملية ملموسة، تقربه منه إن كان الاتجاه إيجابياً، وتبعده عنه، وتتفرقه منه إن كان الاتجاه سلبياً. وإذا لم يترافق الاتجاه بهذا المكون الهام، الذي يعد المحك الحقيقي لمدى تكون الاتجاه. فإن هذا يعد دليلاً على ضعف فاعلية الاتجاه في السلوك، واحتمال انطفائه أو تغيره في المستقبل. (Laura & Dolores, 2006, p201).

ومما يجب أن تشير له الباحثة في هذا السياق، أن هذه المكونات الثلاثة، ليس لها الوزن نفسه في بنية أي نوع من أنواع الاتجاهات، ولدى الناس كافة، بغض النظر عن خصائصهم وشروط حياتهم. كما يختلف تبعاً لمرحلة النمو ودرجة النضج التي يكون عليها الشخص صاحب الاتجاه، والشروط التي تؤثر فيه.

سابعاً: شروط تكون الاتجاهات:

عند الحديث عن الاتجاهات فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمشيرات العديدة التي تصدر عن البيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة والتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد، فالاتجاهات مكتسبة وليست فطرية، وكذلك المعايير الثقافية هي التي تنظم قواعد وقوانين السلوك والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع، وهناك عدد من العوامل يشترط توافرها جميعاً حتى يتكون الاتجاه النفسي، يمكن إيجازها بما يلي:

- تكامل الخبرة: أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينحو الإنسان إلى تعميم هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها أحكام الفرد واستجاباته للمواقف المتشابهة.

- تكرار الخبرة: فلكي يتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة. (Breckler, 1997, p78).
 - حدة الخبرة: فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها أبعد غوراً في نفسية الفرد وأكثر ارتباطاً بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة.
 - تمايز الخبرة: أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصوره وإدراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.
 - انتقال أثر الخبرة: تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير. (الغامدي، 2001، ص26).
- و بالنظر إلى شروط تكوين الاتجاهات بشكل أكثر وضوحاً وقرباً من موضوع الدراسة الحالية من خلال تطبيقها على اتجاهات المعلمات والوالدين نحو الدمج وذلك على النحو التالي:
- تكامل الخبرة: إن خبرات المعلمة التي اكتسبتها من خلال العديد من المواقف التي تمر بها ومن خلال عدد من العوامل النفسية والاجتماعية والمادية، هذه الخبرات عندما تعمل في اتجاه معين فإنها تعمل على تكوين اتجاه المعلمة أو موقفها من الدمج بالسلب أو الإيجاب، وتقوم من خلالها بإصدار حكم.
 - تكرار الخبرة: إن تكرار خبرة المعلمة والأهل يجعل ثبات الاتجاه نحو الدمج أعلى بدرجة أكبر عما إذا كانت هذه الخبرة مؤقتة أو ناتجة عن موقف مؤقت سرعان ما يزول أثره.
 - حدة الخبرة: إن تفاعل جميع العناصر في الرياض الدامجة وطبيعة هذا التفاعل واختلافه باختلاف المواقف وتعددتها، يجعل التعامل مع العديد من المواقف بإيجابية أو سلبية بانفعالات حادة تعمق الخبرة، وتجعل هناك موقف ثابت نسبياً نحو العمل.
 - انتقال أثر الخبرة: حيث أن اتجاهات الوالدين والمعلمات نحو الدمج يمكن أن ينتقل عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير، حيث أن استمرار المعلمة بالعمل في الرياض الدامجة أو ترك هذا العمل يتأثر بشكل كبير بتفاعلها وبما تقدمه لمشروع الرياض الدامجة، كما أن

استمرار الأهل في التعامل مع هذا المشروع يتأثر بشكل كبير بمستوى أداء الطفل الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي.

ثامناً: نمو الاتجاهات:

لا يولد الإنسان مزوداً بأي اتجاه، إنما تتكون هذه الاتجاهات وتنمو نتيجة ما يحدث من احتكاك بين الفرد والمواقف الخارجية التي يتعرض لها في البيئة التي يعيش لها، ومن تكرار الخبرات وتنوعها تتكون الاتجاهات، حيث أن نمو الاتجاهات هو دليل مدى نشاط الفرد وتناغمه مع البيئة التي يعيش فيها، ويمر تكوين الاتجاهات بثلاث مراحل:

1. المرحلة الإدراكية المعرفية: وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون هذه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطاراً معرفياً لهذه المثيرات والعناصر، ويكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية التي تكون من المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحول نوع خاص من الأفراد، كالإخوة والأصدقاء، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة، وحول بعض القيم الاجتماعية كالشرف والإخلاص. (Landy & Cont, 2006, p393).

2. مرحلة نمو الشيء نحو شيء معين: وهي مرحلة يقوم فيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر، ويستند في عملية التقييم هذه إلى الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية، مثل خصائص الأشياء ومقوماتها، ومن متغيرات ذاتية مثل التشابه والتمييز، وهي جميعاً تعتمد على ذاتية الفرد ومشاعره وأحاسيسه، وتعرف هذه المرحلة أيضاً بالمرحلة التقييمية: وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين. (Bohner & Wanke, 2002, p20).

3. مرحلة الثبوت والاستقرار: إن الثبوت والميل على اختلاف درجاته وأنواعه يستقر ويثبت نحو شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكون الاتجاه، وتعرف هذه المرحلة بالمرحلة التقريرية: وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم

بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإذا كان ذلك الحكم موجباً يكون الاتجاه الموجب لدى الفرد والعكس صحيح. (عبد الرحمن، 1998، ص361).

و يمكن تمييز عدة نقاط يتم من خلالها تعلم الاتجاهات ونموها وتطورها هي:

- تتكون المعتقدات والاتجاهات عن طريق الخبرات التي يعاينها الفرد، لا سيما في جانبها الانفعالي.
- تقديم نماذج من المعتقدات أو من السلوك المرغوب تكوينه يساعد على اكتسابها.
- الممارسة شرط أساسي من شروط التعلم وتكوين الاتجاهات.
- يمكن الاستفادة من الدوافع القائمة عند الأفراد، ومن حاجاتهم المختلفة في إكسابهم الاتجاهات.

تاسعاً: تغيير الاتجاهات وطرائق تعديلها:

قد يظن البعض أن تغيير الاتجاهات يتم بغاية السهولة، لكن علينا ألا ننسى أن الاتجاهات متعلمة، فتغييرها واستبدالها لا يتم بنفس السهولة التي تكتسب بها، فالإتجاه بعد نشأته يصبح جانباً مندمجاً من شخصية الفرد يؤثر في أسلوبه السلوكي ككل، ومع ذلك نستطيع القول أن الاتجاهات يمكن تعديلها أو تغييرها تحت ظروف معينة.

و عليه فإن الاتجاهات قابلة للتغيير والتعديل، وهناك العديد من الطرق التي يمكن بها تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية ومن أهمها:

- تغيير الإطار المرجعي: إن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتأثر بلا شك بإطاره المرجعي الذي يتضمن القيم والمعايير والمدرجات ويؤثر فيه، وهذا الارتباط الوثيق يؤكد أن تغيير الاتجاه يتطلب إحداث تغيير في الإطار المرجعي. (أبو العيص، 2001، ص72).
- تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: حيث أن للجماعة أثراً في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها وقد تكونت اتجاهاته وقيمه في ضوء معاييرها، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغير انتمائه من جماعة لأخرى، وهو مع مضي الوقت يميل إلى تعديل سلوكه

واتجاهاته لتتماشى مع الجماعة الجديدة، إذا حدث تغير في موضوع الاتجاه وإدراك الفرد لذلك.

- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه: يسمح للفرد أن يتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، مما يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحوه.
- تغير اتجاهات الفرد والجماعة بتغير المواقف الاجتماعية: فنلاحظ ان اتجاهات الطالب تتغير عندما يصبح مدرساً. (Ryan & Deci, 2000, p33).
- أثر المعلومات ووسائل الإعلام: تقوم وسائل الإعلام بتقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء حول قضية ما، مما يلقي ضوءاً يساعد على تغيير الاتجاه بالسلب أو الإيجاب.
- تأثير الأحداث المهمة: يؤثر تغيير الأحداث في تغيير الإطار المرجعي للفرد، مما يؤثر بالطبع على تغيير اتجاهاته، كذلك تتأثر اتجاهات الفرد ويمكن تغييرها بالإقناع عن طريق استخدام رأي الأغلبية والخبراء. (زهران، 2003، ص 163).

عاشراً: خصائص تعديل الاتجاهات:

هناك عدد من الخصائص التي تلعب دوراً مهماً في مدى قابلية اتجاهات الفرد للتعديل والتغيير أهمها:

- التطرف: فالاتجاهات المتطرفة - سلباً أم إيجاباً - تكون أقل قابلية للتعديل مقارنة بالاتجاهات المعتدلة.
- الاتساق: بين مكونات الاتجاه، فكلما زاد الاتساق بين مكونات الاتجاه كان من الصعب تغييره. (Perloff, 2003, p38).
- التعدد: تختلف قابلية الاتجاه للتغيير تبعاً لدرجة تعدد عناصره، فالاتجاه البسيط أكثر قابلية للتغيير من الاتجاه المركب.
- مركزية الاتجاه: فإذا كان الاتجاه ينبع من قيم أساسية لدى الفرد فسوف يكون من الصعب إحداث أي تغيير فيه. (خليفة، 2001، ص 331).

إحدى عشر: النظريات المفسرة للاتجاهات:

1- منحى التعلم ل(كارل هوفلاند): يرتبط منحى التعلم ارتباطاً وثيقاً ب كارل هوفلاند وآخرين، والافتراض الأساسي خلف هذا المنحى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي نتعلم بها العادات الأخرى، فيستطيع الفرد أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عملية الترابط، وتتكون الترابطات عندما تظهر المنبهات في ظروف وأماكن متشابهة، كما يمكن أن يحدث التعلم من خلال التدعيم، وأخيراً فإن الاتجاهات يمكن تعلمها من خلال التقليد، إذن فالترابط والتدعيم والتقليد هي المكونات الرئيسة في تعلم الاتجاهات. (الحارثي، 1992، ص203).

2- المنحى المعرفي: يؤكد أصحاب المنحى المعرفي أن الناس يبحثون عن التوازن والتناغم والاتساق بين اتجاهاتهم وسلوكهم، وبشكل محدد يؤكد أصحاب هذا المنحى على قبول الاتجاهات التي تتناسب مع البناء المعرفي الكلي لكل شخص، والمنطق الأساسي لهذه النظرية أن الأفراد يسعون للبحث عن الاتساق بين معارفهم، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها بعضاً يجاهد في سبيل جعلها متسقة ومتراصة فيما بينها، ومحاولة الفرد الاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعاً أولياً. (Oskamp & schults, 2005, p233).

إثنتا عشر: طرائق قياس الاتجاهات:

تشير أدبيات القياس النفسي وعلم النفس الاجتماعي إلى طرائق عديدة يمكن استخدامها في قياس الاتجاهات، فالاتجاهات عملية معقدة ومتشابكة، فالأفراد قد يحملون العديد من الأفكار والمشاعر نحو موضوع الاتجاه والتي تبقى في تغير دائم طوال الوقت، لذا فإن أول ما يجب أن نقوم به عند قياس الاتجاه هو تبسيط التعقيد، وهنا ستعرض الباحثة لاثنتين من أهم الطرائق وأكثرها شيوعاً وانتشاراً وهما:

1- طريقة ثرستون: تركز هذه الطريقة في بناء سلم الاتجاهات على إعداد متصل للاتجاه مؤلف من وحدات متدرجة ومنظمة، ويمكن إجمال الخطوات الأساسية التي تقوم عليها طريقة ثرستون هي:

أ- تتمثل الخطوة الأولى بجمع عدد كبير من الجمل والعبارات التي تتصل بالاتجاه موضوع القياس من مصادر عديدة ومتنوعة: كالكتب والمجلات والصحف وغيرها. وبعد أن يتم توفير هذه الجمل والعبارات بشكلها الأولي تخضع للمراجعة وتعاد صياغتها لتأخذ شكل جمل مفيدة قصيرة وواضحة.

ب- تتطلب الخطوة الثانية عرض هذه المجموعة من الجمل أو العبارات على عدد كبير من المحكمين (قد يصل إلى المئة)، تنحصر مهمتهم في تصنيف تلك العبارات في إحدى عشر مجموعة، وبالتالي تحديد الموقع المناسب لها على متصل الاتجاه الذي يتضمن إحدى عشرة درجة عادة بغض النظر عن اتجاهاتهم الشخصية نحو الموضوع الذي تتناوله تلك العبارات. (Tessers, 1996, p313).

ت- نظراً لأنه لا يتوقع أن يتفق المحكمون في تصنيفهم للجمل المختلفة، فإن الخطوة الثالثة تتمثل في حساب وسيط تقديرات المحكمين لكل عبارة لتحديد موقعها على متصل الاتجاه، وهو ما يعبر عنه بالقيمة التحكيمية أو السلمية Scale Value للعبارة.

ث- تمثل الخطوة الأخيرة في الاختيار النهائي للعبارات بعد أن تم حساب القيمة التحكيمية أو السلمية لكل منها، إضافة إلى التأكد من وضوحها وثباتها الداخلي ومن أنها تمثل درجات القبول والرفض كافة التي يتضمنها متصل المقياس. وبالانتهاء من هذه الخطوة وبعد وضع التعليمات الخاصة بالمقياس وإعداد الدليل يكون المقياس قد وضع بصورته النهائية ، وأصبح جاهزاً للاستعمال.

2- طريقة ليكرت: تعد طريقة ليكرت أسهل من طريقة ثرستون، كما أنها أكثر شيوعاً واستخداماً، والخطوات الأساسية التي تتطلب طريقة ليكرت يمكن إيضاحها فيما يلي:

أ- تتمثل الخطوة الأولى في جمع عدد من العبارات التي تتصل بالاتجاه موضع الدراسة من مصادر متنوعة. وهذه العبارات يجب أن يكون عددها أكبر من عدد العبارات التي سيتضمنها المقياس بشكله النهائي لإتاحة الفرصة للباحث لحذف ما لا تثبت صلاحيته.

ب- تخضع العبارات التي يتألف منها المقياس بصورته الأولى للتطبيق التجريبي، حيث تعطى لعينة من الأفراد يفترض أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي للأفراد الذين سيطبق عليهم المقياس بعد أن يتم إعداده بصورته النهائية.

ت- تتلخص الخطوة الثالثة في إجراء العمليات الإحصائية اللازمة ودراسة نتائج التطبيق التجريبي، ويتم استبعاد العبارات التي تكون معاملات الارتباط بين الدرجات المتحصلة عليها والدرجة الكلية للمقياس متدنية، وتحذف العبارات ذات القدرة التمييزية الضعيفة.

ث- وبالانتهاء من مرحلة العمل الإحصائي وانتقاء العبارات التي تم التأكد من قدرتها التمييزية أو صدقها، ومن ثباتها أو اتساقها الداخلي لا يبقى أمام الباحث سوى إعداد التعليمات اللازمة للمقياس ثم طباعة المقياس وإخراجه بصورته النهائية. (ميخائيل، 2007، ص529).

ثلاثة عشر: اتجاهات الوالدين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن العامل الأكثر قوة في التنبؤ في مدى تقبل الطفل المعاق في الأسرة والمجتمع والمؤسسات التربوية هو اتجاهات الوالدين، وخاصة الأم، حيث أن نظرة التقاؤل والتقبل الوالدي نحو الطفل المعاق من شأنه تشجيع العلاقة مع الوسط المحيط.

فالآباء الذين لديهم قبول عام لطفلم المعاق يقدمون استجابات واتجاهات تمكن الآخرين من الاستجابة بطريقة مماثلة لهذا الطفل، ومن ناحية أخرى فالآباء الذين يستجيبون بطريقة سلبية وخجل ليسوا قادرين على التأثير جانباً على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أن الوالدين عنصر هام في نجاح عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين أو فشلها، فالوالدين يشكلان دعماً عاماً جوهرياً ورئيسياً في نمو وارتقاء أطفالهم، ولهما دور بالغ الأهمية في عملية الدمج. (Powers, 2000, p33).

ولذا ينبغي قبل البدء في عملية الدمج أن تعقد العديد من الاجتماعات مابين الوالدين والمعلمة التي ستتولى رعاية هؤلاء الأطفال ليتم التعرف على نمط تعلم الطفل ومستوى المهارات المعرفية الحالية والأساليب السلوكية التي سوف تتبع مع الأطفال لتشجيعهم على التعامل مع الآخرين من

حولهم ولذلك ينبغي معرفة ما يمر به الطفل في الرياض ومتابعته في الواجبات والمهام المنزلية التي يكلفون بها. (السرطاوي وآخرون، 2000، ص 66).

أربعة عشر: اتجاهات المعلمة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة:

بينت كثير من الدراسات التي أجريت في العقود القليلة الماضية أن اتجاهات المعلمين نحو الطلبة المعاقين ذات تأثير هام على نجاح برامج الدمج أو فشلها وما أشارت إليه تلك الدراسات هو أن المعلم الذي لا يتوقع من الطلبة المعوقين الذين يدمجون في الصف العادي أن ينجحوا ويتعلموا الاستجابات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة لن يثق بفاعلية الدمج بل سيتعامل معه بارتياح وعندئذ فإن المعلم يكون قد هبأ الفرص لما يعرف في الأدبيات المتخصصة بالتنبؤ المحقق لذاته وما يعنيه ذلك أن الطالب المعاق لن يتعلم لأن المعلم لا يتوقع منه أن يتعلم، فالمعلم لن يبذل جهودا كافية وفعالة لتعليم الطالب لأنه لا يثق بقدراته الأمر الذي ينجم عنه انخفاض تحصيل الطالب، ومن التحديات الرئيسة التي تواجه الراغبين في تنفيذ برامج الدمج التحدي المتعلق بتعديل اتجاهات المعلمين نحو تعلم الطلبة المعوقين في المدارس العادية، وكما بين هيروس وهاريس فإن مهمة تعديل اتجاهات معلمي الصفوف العادية صعبة لسببين رئيسين هما:

1- أن المعلمين العاديين لا يعرفون الكثير عن الأشخاص المعوقين ف خبراتهم معهم غالبا ما تكون محدودة.

2- إن برامج إعداد معلمي الصفوف العادية غالبا ما تخلو من أي مواد تتصل بتعليم الأطفال المعاقين. (الخطيب، 2004، ص 316).

ويمكن تحديد عدد من الاجراءات التي تساعد على إعداد برامج منتظمة لتعديل اتجاهات معلمي الفصول العادية تجاه هؤلاء الأطفال من خلال ما يلي:

- الكشف عن الاتجاهات وتحديدها عن طريق الملاحظة والمقاييس.
- تشخيص الأسباب التي تعترض تنمية الاتجاهات قبل المضي في اختيار أنسب الطرق والأساليب الفعالة في تعديلها.
- رفع مستوى المعلمات ومهاراتهم من خلال التدريب قبل وأثناء الخدمة.

خمسـة عشر: الاتجاهات العامة نحو الدمج:

الاتجاه الأول: اتجاه يؤيد العزل:

ويؤكد هذا الاتجاه على أهمية أن يتلقى الطفل المعاق الرعاية في ظل نظام العزل سواء أكان هذا العزل جزئياً أم كلياً.

أولاً- العزل الكلي:

يحدث في المؤسسات والمدارس الداخلية، ويعتبر أصحاب هذا الرأي أن هذه المؤسسات هي أفضل طرق الرعاية، إذ تتوفر فيها الإمكانيات المادية والخبرات البشرية، وكذلك إمكانيات التربية السليمة والرعاية والتأهيل المناسبين وتنمية المهارات الأساسية التي تساعد على اكتسابهم مهارات الحياة الاجتماعية السليمة وتساعد كذلك في النمو في جميع النواحي الاجتماعية والتربوية والشخصية والمهنية، وتجعل استفادته من البرامج المتاحة أكثر فائدة ومن مبررات الأخذ بهذا النوع هو عدم صلاحية الأسرة لرعاية طفلها المعاق وعدم صلاحيته للمعيشة مع أسرته كما أنه بحاجة إلى العناية المركزة الشاملة التي لا تنتهي له إلا داخل المؤسسات، وتتمتع المؤسسات بالإمكانيات الفنية والمالية والمادية التي تكفل تقديم الرعاية التربوية المطلوبة. (علي، 2004، ص16).

وهذا الاتجاه يعارض بشدة فكرة الدمج حيث يعتبر أن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم يحقق فائدة أكبر، وحجتهم في ذلك أن الفصول العادية مثقلة بالمشاكل الاجتماعية والتربوية وكذلك المعلمة غير مدربة على اكتشاف وتوفير ما يحتاجه الأطفال غير العاديين وهو يتطلب متخصصين في ذلك. وكذلك يرى المعارضون أن الدمج صفة غير إنسانية، فالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى كثير من الوقت والجهد وهو ما سيؤدي إلى تأخر نمو وتقدم العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه في حالة الدمج سيحرم المعاقين من البرامج والخدمات الخاصة بهم مما يؤدي إلى تفاقم الوضع وتأخرهم في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية بصورة أكثر سوءاً، ويؤكدون بأن الدراسات لم تقر بصورة واضحة جدوى عملية الدمج.

ثانياً: العزل الجزئي:

ومؤيدو هذا الاتجاه المتمثل بالمدارس الخارجية النهارية، فإنهم يستندون إلى أنه لا يجوز إنكار حق الطفل المعاق في الوفاء والحنان والراحة داخل منزله الطبيعي، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن هناك فئات ليس من السهل دمجهم وإنما يفضل الكثيرون تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة، لذا فإنهم يؤيدون دمج ذوي الإعاقة البسيطة ويعارضون دمج ذوي الإعاقات الشديدة، حيث تحتاج عملية الدمج إلى تفكير عميق وتخطيط سليم حتى يحقق لأهدافه بصورة كبيرة ومن ثم إنجاحها. (Avaramidis &Burden,2000,p64).

الاتجاه الثاني: اتجاه يؤيد الدمج:

يرجع مؤيدو الدمج اتجاههم هذا إلى أنه يجب أن يتعلم الأطفال غير العاديين في نفس البيئة التي يعيشون فيها، فالأطفال غير العاديين بحاجة لنماذج عادية لمحاكاتها، ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن تسمية وعزل الأطفال غير العاديين من الأمور غير المناسبة والدمج صفة إنسانية بخلاف ما أكد عليه المعارضون. وينقسم مؤيدو دمج المعاقين إلى فريقين:

الفريق الأول: ينادي بدمج المعاق داخل الفصل النظامي العادي، حيث أن إنجاز المعاقين الدراسي والمعنوي أفضل في الفصول النظامية، حيث يصبحون مقبولين اجتماعياً ويتفوقون كذلك في الناحية الجسمية والأداء الحركي، إضافة إلى أهمية التفاعل الشخصي حيث أن الطفل العادي يكون على استعداد لتقديم المساعدة لزميله المعاق الموجود معه في نفس الفصل عند حاجته لهذه المساعدة، أما المعاق إعاقة بسيطة فإن الإثارة التي يزودها به اختلاطه بالعاديين فهو ذات فائدة عظيمة، حيث يقدمون له النموذج والأمثلة الملائمة للسلوك الاجتماعي وقدّر أعظم من التحديات لتعلم المهارات الاجتماعية والتحصيلية. (القرشي، 2005، ص14).

الفريق الثاني: ينادي بتعليم الطفل المعاق بفصول خاصة تسمى بالمستقلة، حيث يمثل الدمج للمعاق إعاقة بسيطة تكاملاً جزئياً في فصل خاص ملحق بإطار التعليم العادي.

ويستند أصحاب هذا الاتجاه إلى أن تعليم المعاق في فصل نظامي تواجهه الكثير من الصعوبات، فالإمكانيات القليلة المقدمة للمعاق تجعله لا يحقق الاستفادة من البرامج المقدمة وينقل آلياً ولا تجرى له امتحانات وغالباً ما يشجع لترك المدرسة. (عبد القادر، 2005، ص87).

ويتحقق الدمج حسب هذا الاتجاه في النشاط غير الأكاديمي المتمثل في الرحلات والحفلات والهوايات وإلى ما هنالك من أنشطة أخرى مما يؤدي إلى درجة من درجات التفاعل الشخصي.

وبعد استعراض ما سبق يمكن تحديد ثلاثة اتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال وهي:

- اتجاه يعارض الدمج في مرحلة رياض الأطفال، والسبب هو أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة مبكرة على الدمج، وعلينا أن نكون حذرين في التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة، فالأطفال في هذه المرحلة يقلدون السلوك السلبي والإيجابي، حتى أنهم يقلدون معلمتهم أيضاً، ويرون أيضاً أن الدمج لا يحمل أي فائدة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنه يخلق لهم مشاكل نفسية متعددة إضافة لإعاقتهم، لذا في هذه المرحلة علينا أن نحسن اختيار الكادر التعليمي بشكل جيد بدءاً بالمديرة والمشرفات والمعلمات وأن يكون الهدف الذي يجب تحقيقه في هذه المرحلة هو تحقيق النمو الشامل والمتوازن للطفل والعمل على بناء شخصية الطفل وتنمية مهارات التفكير لديه ومهارات التواصل المختلفة.

- اتجاه محايد لا يجد مانع من دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ولا يعيرون اهتماماً كبيراً بهذا الأمر، ويرون إمكانية الدمج لبعض فئات الإعاقة بحسب شروط معينة إن كان الدمج ينطوي على فائدة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث لا يؤثر الدمج على الأطفال العاديين ونموهم وسلوكهم، ويفضل أن يكون الدمج بمؤسسات معينة وليس في جميعها، وبهذا يبقى للأهالي حرية الاختيار إن كانوا يريدون لطفلهم أن ينمو في رياض دامجة أم يفضلون وجوده في رياض عادية أو خاصة.

- اتجاه مؤيد للدمج، ويرى فيه ضرورة لنمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية حس الإنسانية للأطفال العاديين، ويؤكدون على نجاح الدمج في حال توافر كافة الشروط المناسبة لتحقيقه، بدءاً بالاتجاهات الإيجابية نحو الدمج، وتوافر البيئة المجهزة بشكل جيد لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم، ووجود المشرفين والمختصين القادرين على التعامل مع المشكلات التي يمكن أن تحدث، ويرون أن نجاح الدمج في المراحل التعليمية اللاحقة مرتبط بنجاحه في مرحلة الطفولة المبكرة.

خاتمة:

بما أن الاتجاهات ذات صلة وثيقة بحياة الإنسان وأفكاره وقيمه وثقافته وسلوكه، فلكل إنسان اتجاهاته الخاصة به نحو القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية والسلوكية والتربوية، وهذه الاتجاهات جاءت نتيجة وحسيلة للخبرات التي تلقاها الإنسان، والظروف الخاصة التي مر بها، وطبيعة المجتمع الذي نشأ فيه وغيرها من العوامل التي تسهم في تكوين رأيه ومعتقداته الشخصية نحو مختلف الأشياء، ونظراً لأهمية قياس الرأي العام والتعرف على مدى ما يمكن أن يحدثه هذا الرأي من اختلاف في جوهر عملية الدمج وإمكانية تطبيقها، جاءت أهمية التطرق إلى اتجاهات المعلمات والوالدين وضرورة دراستها والتعرف عليها كمطلب ملح وجوهري وأساسي لنجاح عملية الدمج وتفاذي فشلها.

الفصل الخامس

الدمج

مفهومه- أهدافه- مبرراته

مقدمة

أولاً- مفهوم الدمج وتعريفه.

ثانياً- التطور التاريخي للدمج في سوريا.

ثالثاً- الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة.

رابعاً- تأثيرات الدمج على الأطفال العاديين.

خامساً- أهداف الدمج.

سادساً- إيجابيات الدمج.

سابعاً- سلبيات الدمج.

ثامناً- أشكال الدمج.

تاسعاً- شروط نجاح الدمج.

عاشراً- مبررات الدمج.

إحدى عشر- متطلبات الدمج.

اثنا عشر- تكييف البيئة للدمج وتعديلها.

ثلاثة عشر- تحديد إجراءات تنفيذ الدمج.

أربعة عشر- مشكلات الدمج وصعوباته.

خمسة عشر- تجارب الدمج في بعض دول العالم.

مقدمة:

يتناول الفصل الدمج من حيث مفهومه وتعريفه وتطوره التاريخي في سورية، ولماذا يتم في مرحلة الطفولة المبكرة وتأثيراته على الأطفال العاديين، إضافة إلى أهدافه، إيجابياته وسلبياته، أشكاله، شروطه، مبررات الدمج ومتطلباته، وكيف يمكن تعديل البيئة وتعديلها وتحديد إجراءات التنفيذ، والصعوبات والمشاكل التي تواجهه.

أولاً: معنى الدمج وتعريفاته:

الواقع أن مفهوم الدمج تعرض لسوء فهم كبير وأحدث إرباكاً حقيقياً لأن البعض رأى فيه دعوة لإغلاق صفوف ومدارس التربية الخاصة وتعليم جميع الأطفال المعوقين في مؤسسات التربية والتعليم النظامية، فالدمج لا يعني تعليم جميع الأطفال المعوقين في الصفوف العادية ولكنه يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية احتياجاتهم ، إذا لم يكن طوال الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير. حيث يعرفه هيرون وهاريس (Herron & Harries) البيئة الأقل تقييداً باعتبارها تعني الوضع التعليمي الذي يزيد إلى أقصى مدى ممكن الفرص للطفل ذي الاحتياجات الخاصة للاستجابة والتحصيل ويسمح للمعلم العادي بالتفاعل بمعدل مقبول مع جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين.

- يقصد بالدمج البيئة الأقل عزلاً أو الأقل تقييداً ويقصد بها بقدر الإمكان الإقلال من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بدمجهم قدر الإمكان بالأطفال العاديين في الفصول والمدارس العادية.

- الدمج ويقصد بذلك دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس أو الصفوف العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. (Alper & Ryndak, 1992, p32).

- يعني مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التربوية العامة. ويعتبر هؤلاء الطلبة مدمجين إذا أُتيحت لهم الفرصة لقضاء أي وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين. (سليمان، 2001، ص216).

- إنه يعني الدمج الاجتماعي والتعليمي للأطفال المعاقين في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.
- إنه يعني تعليم الأطفال المعاقين في الصفوف العادية مع قيام معلمي التربية الخاصة العاملين في غرف المصادر بتقديم المساعدة، وغرفة المصادر هي غرفة صف خاصة في مدرسة عادية يقضي الطلبة المعوقون فيها حصة أو حصتين يوميا، فهم يتلقون معظم تعليمهم في الصف العادي ولكنهم يأتون في مجموعات تضم من (3-5) طلاب لتلقي تعليم خاص ومساند على يدي معلم التربية الخاصة، وهكذا فالفرق بين غرفة المصادر والصف الخاص يتمثل أساسا في أن غرفة المصادر تعزل الطفل المعوق عن أقرانه العاديين فترة وجيزة فقط مما يحد من وصمة العار وتأثيراته النفسية السلبية. (الظاهر، 2004، ص26)
- إنه يعني تعليم الأطفال المعاقين في الصفوف العادية إلا إذا كانت إعاقاتهم شديدة لدرجة تحول دون تلبية حاجاتهم في البرامج التربوية العادية. (Cawley et al, 2002, p34).
- إنه يعني تعليم الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة تربوية طبيعية قدر المستطاع شريطة تلبية حاجاته التربوية وحاجاته أخرى بشكل مرضي في تلك البيئة.
- يقصد بالدمج وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي في داخل إطار التعليم النظامي لمدة 50% من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي والمقرر الدراسي ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة مع تعاون التربويين في نظامي التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية المعاقين عقليا والقابلين للتعلم أثناء وقت الدمج في بيئة التعلم النظامي (Downing, 1996, p18).
- يعرف الدمج على أنه يمثل ذلك النوع من البرامج التي تعمل على وضع الطفل الغير عادي في الصف العادي مع الأطفال العاديين لبعض الوقت وفي بعض المواد شريطة أن يفيد الطفل الغير عادي من ذلك، وبحيث يهيئ الظروف المناسبة لإنجاح فكرة الدمج للأطفال المعاقين مع العاديين وبناء عليه نستطيع القول أن هناك نمطين لعملية الدمج :

النمط الأول: الدمج الشامل حيث يوضع الأطفال شديدي الإعاقة في الروضات العادية.

النمط الثاني: الدمج الجزئي حيث يقضي الطفل جزء من وقته مع الأطفال العاديين.

- الدمج هو إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم الخاص كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن إطار المدرسة العادية ووفقاً لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية مناسبة، ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافة إلى كادر التعليم في المدرسة العامة. (هالاها، 2008، ص 64)

- الدمج العكسي: يسمى تعليم الأطفال المعوقين في مدارس التعليم العام مع الأطفال غير المعوقين الدمج التقليدي، وذلك بالطبع هو الدمج المألوف، ولكن هناك استثناء يتمثل في دمج الأطفال غير المعوقين في الأوضاع التعليمية المصممة للأطفال المعوقين وهو ما يعرف بالدمج العكسي ويتم هذا النوع غالباً بتوجيه الأطفال العاديين وتشجيعهم على زيارة مدارس ومراكز التربية الخاصة بغية التعرف على الأطفال المعوقين وتقبلهم وتفهم خصائصهم واحتياجاتهم الخاصة. (الروسان، 2001، ص 138)

- عرف Head start الدمج على أنه التجانس أو الدمج الاجتماعي أو التربوي للأطفال المعوقين مع الأطفال الغير معوقين في صفوف الروضة العادية وذلك لتوفير الفرصة لمشاركة الأطفال المعوقين مع الأطفال الغير معوقين في المواقف المتشابهة للحياة. (Hardman, 1994, p23).

- أما كوفمان Kauffman فقد عرف الدمج على أنه أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والتي تهدف إلى وضع الأطفال المعوقين والمؤهلين للاستفادة مع الأطفال الغير معوقين في صفوف الروضة العادية، وذلك بتصميم وتخطيط تربوي منظم ومبرمج، وموضحة فيه المسؤوليات للقائمين على تعليم الأطفال العاديين والمعوقين. (الخطيب، 2001، ص 24)

- أما تيرنبل Turnbull فقد عرف الدمج على أنه التكامل الاجتماعي والتعلمي للأطفال المعوقين والأطفال الغير معوقين في الصفوف العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل. (الشخص والدماطي، 1995، ص48).

وبعد الاطلاع على المفاهيم والتعريفات السابقة يمكن توضيح عدة حقائق تتعلق بالدمج وهي:

- الدمج يعني تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين.
- الدمج يعني البيئة الأقل تقييدا والأقرب للعادية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الدمج حركة تسعى لضمان حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تلقي التعليم في أوضاع تربوية عادية قدر المستطاع.
- الدمج حركة نتجت عن الجهود المشتركة التي بذلتها عدة جهات على صعيد التشريعات، والبحوث العلمية، والضغط السياسية، والدفاع عن الحقوق المدنية.
- في ظل حركة الدمج، يتوقع من المعلمات تحمل مسؤوليات جديدة فيما يتصل بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تلعب معلمة الصف العادي في الروضات التي تنفذ برامج الدمج دورا حيويا في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تبعا لفلسفة الدمج ومبادئه، يعامل الأطفال المدموجين بوصفهم أطفالا لديهم مشكلات تحد من قدرتهم على التعلم لا بوصفهم يمثلون مشكلات للمدرسة.
- مع أن المعايير المعتمدة لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف ما تزال غامضة، فالمعيار الرئيسي المنفق عليه هو القدرة على الأداء والتعلم في الصف العادي.
- الدمج الفعال يتطلب تبني فلسفة واضحة، وبدائل متنوعة من خدمات التربية الخاصة، وآليات تواصل فاعلة، وقيادة تربوية ملتزمة.

ثانياً: التطور التاريخي للدمج في سورية:

منذ التسعينيات في القرن العشرين اتخذت سورية مبادرات متعددة حول الدمج. فعلى مستوى وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل قامت المسؤولة عن قضايا الإعاقة بزيارة المدارس في الأردن ومصر التي كانت لها بعض الخبرة في الدمج الجزئي، كذلك قامت وزارة التربية بتنظيم العديد من البرامج المنظمة في الرياض العامة من خلال اليونسكو حول الدمج.

في عام 2000م تم إنشاء لجنة وطنية بمشاركة العديد من الوزارات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية تحت مظلة وزارة التربية، وفي عام 2001م شاركت اللجنة الوطنية للدمج في أول مؤتمر إقليمي في لبنان وزارت مدارس لها خبرة في الدمج، وفي شهر آذار من عام 2002م أقيمت الندوة الوطنية السورية حول ضم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية الرسمية، وتم تنظيمها في كل مكتب اليونسكو ومؤسسة كريم رضا سعيد وجمعية حماية الأطفال البريطانية ولارا بارنين واليونيسيف بالتعاون مع وزارة التربية ووزارة الشؤون الاجتماعية لبدء مشروع الدمج في سورية. (وزارة التربية وآخرون، 2005، ص11).

الملاحظ هنا أن العلاقات الدولية الجيدة لسورية مع المنظمات العالمية وكذلك طيب علاقاتها الإقليمية انعكس بصورة ايجابية على مشروع الدمج السوري من خلال مساعدة اليونسكو واليونيسيف وغيرها من المنظمات لسورية في مشروعها هذا، كذلك من خلال الاستفادة من دول الجوار. وترتب على تلك الندوة ورشة العمل الوطنية السورية، عبرت خمس منظمات دولية عن التزامها بتقديم المساعدة للمشروع التجريبي للسنة الدراسية 2002-2003م، وهم اليونسكو واليونيسيف وجمعية حماية الأطفال البريطانية وجمعية حماية الأطفال السويدية ومؤسسة كريم رضا سعيد. في السنة الأولى للمشروع تم تحديد ثلاث مدارس حكومية إضافة لروضة للأونروا، وروضة تابعة للاتحاد العام النسائي.

وتم تشكيل فريق عمل متخصص مؤلف من خمس فرق عمل فرعية داخل لجنة الدمج الوطنية وممثلين عن مختلف الوزارات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية لتخطيط المشروع وتنفيذه وتقييمه، وتم تدريب ومساعدة 32 موظفاً من الرياض والمدارس سابقة الذكر على مدار السنة، من منسق المشروع، واستفاد (50) طالباً من المشروع في السنة الدراسية الأولى. (وزارة التربية وآخرون، 2005، ص2). وفي عام 2004 قامت وزارة التربية بإنشاء وحدة الدمج التابعة لمديرية

البحوث في وزارة التربية، وبعد السنة الأولى قام الشركاء بتحديد المشروع أوتوماتيكياً إلى سنة أخرى، ولم يتم تقديم دعم محدد في السنة الدراسية الثانية (2003-2004م) من الشركاء الذين تركز دعمهم في السنة الدراسية الثالثة (2004-2005م) على تدريب (41) مدرساً، وتقويم الأطفال ودعم وحدة الدمج التابعة لمديرية البحوث في وزارة التربية. (وآخرون، 2005، ص12).

هذا وقد صدر عن وزارة التربية القرار رقم 2460/543 المتعلق بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بنى التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية بهدف تحقيق ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال، حيث يتم البدء بالدمج منذ مرحلة الطفولة المبكرة وتطبق القواعد ذاتها التي يتم تطبيقها في المرحلة الابتدائية، والبدء بدمج الحالات الخفيفة والتلاميذ الذين لديهم مشكلات بصرية وسمعية ولغوية والذين لديهم صعوبات في النطق والكلام والشلل الدماغي، واعتماد أسلوب تغذية المدارس من تلاميذ المساكن المجاورة، دمج الحالات الخفيفة لذوي الاحتياجات الخاصة والتي يمكن دمجها دون الرجوع للجنة المركزية كحالات الإعاقات الحركية الخفيفة، وحالات الإعاقات العقلية الخفيفة التي لا تؤثر سلباً على سير العملية التربوية، ومتلازمة دوان ، الإعاقات الناجمة عن التخلف الاجتماعي، والإعاقات الانفعالية البسيطة، وتخصيص غرف في الطابق السفلي للصفوف التي فيها أطفال ذوي احتياجات الخاصة وتعديل المرافق حسب المقتضى.

الملاحظ أن مشروع الدمج في سورية لم يكن وليد لحظة معينة، وإنما كان نتيجة لعدة إجراءات عديدة أهمها وجود رغبة حقيقية لمثل هذا المشروع وتنفيذه، ومشاركة الشركاء الدوليين ومساهمة ودعم الأهالي والمنظمات غير الحكومية.

ثالثاً: الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة:

في الأدبيات الخاصة بالتربية الخاصة تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة هي أفضل وقت للبدء بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين، ومن الأسباب الرئيسة التي تكمن وراء ذلك هو أن برامج الطفولة المبكرة عموماً تتوقع أن يتطور الطفل بمعدلات متفاوتة. فالفروق في قدرات الأطفال ومهاراتهم شيء متوقع وهذه الفروق الفردية أكثر قبولاً في مرحلة ما قبل المدرسة

عنها في المراحل الدراسية اللاحقة، كما أن المعلمات في مرحلة ما قبل المدرسة لا يهتمون بنواتج التعلم والاختبارات بقدر ما يهتمون بعملية التعلم والنمو.

ومن ناحية أخرى، فإن الأطفال الصغار في السن يتقبلون الفروق الفردية ولا يعيرون الانحرافات عن النمو اهتماماً كبيراً، فالأطفال يستجيبون لبعضهم بعضاً بسهولة نسبياً ودون إصدار الأحكام وإجراء المقارنات، صحيح أنهم قد يطرحون الأسئلة إلا أن تلك الأسئلة تتم عن حب استطلاع، فالأطفال لا يواجهون صعوبة في قبول الأطفال الذين يختلفون عنهم. (الناشف، 2005، ص123)

وفي كتابها المعنون "التعلم التعاوني واستراتيجيات الدمج: الاحتفاء بالتنوع في الفصل الدراسي" تؤكد جوان باتمان (Putman, 1993) على ضرورة دمج التربية العامة والتربية الخاصة وتنادي بتوفير الفرص لجميع الأطفال ودون استثناء للإفادة من العناصر الرئيسية في المنهاج. وتدعو إلى استخدام أساليب التعلم التعاوني منذ مراحل الطفولة المبكرة. وعلى أية حال فإن الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة ذو تاريخ طويل نسبياً، حيث أن العوامل القانونية والتشريعية من جهة ونتائج الدراسات التي بينت الفوائد المحققة من الدمج المبكر والاستجابة للآراء المعارضة للفصل بين الأطفال بناء على اختلاف قدراتهم من جهة ثانية، كلها عملت بمثابة عوامل وهيأت فرصاً كبيرة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين.

ويعتقد جورالنيك (Guralink, 1994) إن التوجه نحو الدمج الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة هو توجه مستمر تقوى وتترسخ جذوره يوماً بعد يوم لأنه كما تشير نتائج الدراسات يعود بفوائد جمة على نمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (الخطيب، 1990، ص124).

وتبين البحوث العلمية أن أولياء أمور الأطفال المعوقين يدعمون الدمج بوجه عام. وقد يتبادر إلى الذهن أن هذا أمر طبيعي فأولياء الأمور يريدون أن تتوفر فرص تعليم لأبنائهم، ولكن القضية المثيرة للاهتمام أن أولياء أمور الأطفال العاديين يدعمون الدمج أيضاً فأراؤهم لا تختلف جوهرياً عن آراء أولياء الأمور الأطفال المعوقين حيث أن الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة يعود بفوائد جمة على كل من الأطفال المعوقين والأطفال غير المعوقين أيضاً. (الخطيب، 2004، ص113).

لكن دعم برامج الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة ليس بلا تحفظات، فثمة قضايا متنوعة يشير إليها أولياء الأمور سواء كان أطفالهم عاديين أو معوقين عندما يطلب منهم تقييم فاعلية الدمج،

ومن أهم تلك التحفظات عدم توفر المساعدة والخدمات الخاصة الكافية، والكوادر المؤهلة، والتخوف من أن يرفض الأطفال العاديون أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

رابعاً: تأثيرات الدمج على الأطفال العاديين:

حاولت بعض الدراسات معرفة ما إذا كان وجود أطفال معوقين في الصف الدراسي العادي على مستوى انتباه والتزام الأطفال العاديين بالمهام التعليمية. وتبين النتائج أن مستوى الانتباه والالتزام لم يختلف لدى الأطفال العاديين الذين يوجد في صفوفهم أطفال ذو إعاقات عن مستوى انتباه والتزام الأطفال العاديين الذين لا يوجد معهم طلاب معوقون في الصف.

وحاولت دراسات أخرى تحديد أثر تدريس أطفال عاديين جنباً إلى جنب مع الأطفال المعوقين، وقد أشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال العاديين الذين كانوا يدرسون في صفوف الدمج لمدة عام دراسي كامل لم يختلف عن أداء الأطفال العاديين الذين درسوا في صفوف لم يكن فيها أطفال معوقون، وإن دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين في الصفوف نفسها لا ينطوي على أية مخاطر على نمو الأطفال العاديين.

وجدير بالذكر أن تلك الدراسات نفذت على مرحلة التعليم ما قبل المدرسي ومرحلة التعليم الدراسي. (هارون، 2000، ص138)

وبالرغم من ذلك، فثمة من يخشى أن يكون لدمج الأطفال المعوقين والأطفال العاديين تأثيرات سلبية على الأطفال العاديين. وفي الحقيقة فإن تلك الدراسات اهتمت بالتأثيرات الإيجابية للدمج على الأطفال المعوقين ولم تركز إلا بشكل محدود على تأثيرات ذلك على الأطفال العاديين. وهناك حاجة للمزيد من البحوث العلمية لتحديد التأثيرات المحتملة للدمج على نمو الأطفال العاديين بنماذج نمائية غير مناسبة قد يتعلموا منها سلوكيات وأنماط شخصية غير مقبولة، وهل يعمل الدمج على حرمان الأطفال العاديين من البيئة الغنية بالإثارة المعرفية واللغوية والاجتماعية؟.

خامساً: أهداف الدمج:

يؤكد مؤيدو اتباع سياسة الدمج والتوسع في تطبيقها على وجود عدة أهداف يمكن تحقيقها من خلال تطبيق سياسة الدمج بأشكالها المختلفة وتتمثل أهم هذه الأهداف في:

1. إزالة الوصمة المرتبطة بالأطفال المعاقين من فئات التربية الخاصة وتخفيف الآثار السلبية الاجتماعية والنفسية لديهم ولدى ذويهم والمرتبطة بمصطلح الإعاقة بمختلف أنواعها حيث يعمل الدمج على زيادة إحساس الطفل بأنه يلتحق بالمدرسة العادية كأبي طفل حر ولا يلتحق بمركز أو مؤسسة تعليمية خاصة تحمل اسم الإعاقة مما يترك أثراً نفسية أكثر إيجابية ويؤدي إلى تحسين موقف الفرد من نفسه وتزايد تقديره لذاته. (عبدالله، 2002، ص38)
2. زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين سواء أكان ذلك في غرفة الصف أو في مرافق المدرسة الأخرى بكل ما تتضمنه من أنشطة مما يعمل على زيادة تقبل الأطفال المعاقين للأطفال العاديين.
3. توفير الفرص التربوية المناسبة للتعليم حيث تعمل برامج الدمج على زيادة فرص التفاعل الصفّي بين الطلبة العاديين والطلبة المعاقين من خلال الأنشطة الصفية وأساليب التدريس المختلفة وأساليب التقويم وزيادة الفرص المتاحة للتعليم الحقيقي وخاصة للطلبة المعاقين.
4. تعديل الاتجاهات نحو فئات التربية الخاصة حيث تعمل برامج الدمج على تغيير اتجاهات العاملين في المدرسة العادية نحو فئات التربية الخاصة لأن معرف هذه الفئة والتفاعل مع أفرادها يعمل على تعديل تلك الاتجاهات خاصة تلك المتعلقة بالرفض أو عدم التقبل أو عدم الرغبة في التعاون إلى اتجاهات أكثر ايجابية تتمثل في التعاون والتقدير من قبل كل من الإدارة والمعلمين والطلبة العاديين لفئات التربية الخاصة. (الوقفي، 2004، ص138)
5. توفير الفرص التربوية والتعليمية المنتظمة لأكبر عدد ممكن من فئات التربية الخاصة حيث تعمل برامج الدمج على التحاق أعداد أكبر من الطلبة المعاقين في الصفوف العادية بينما لا يمكن أن تتوفر لكل هذه الفئات الخدمات التربوية المناسبة بسبب صعوبة استيعاب مراكز ومؤسسات التربية الخاصة لكل فئات التربية الخاصة خاصة بالنسبة للدول النامية التي لا تسمح إمكانياتها بإنشاء عدد كبير من المدارس للطلاب المعاقين بالإعاقات المختلفة. (Fuchs, 1994, p67).

6. توفير التكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز ومؤسسات التربية الخاصة إذ يتطلب فتح مراكز ومؤسسات التربية الخاصة تكلفة اقتصادية عالية تتضمن البناء المدرسي وتوفير العاملين من أخصائيين ومعلمين ومواصلات هذا بالإضافة إلى التجهيزات المدرسية الخاصة مما يزيد في التكلفة الاقتصادية على الدولة أو القطاع الخاص وعلى ذلك فإن التقليل من عدد مراكز ومؤسسات التربية الخاصة سوف يعمل على توفير التكلفة الاقتصادية من جهة وعلى التحاق الطلبة المعاقين بالمدارس العادية من جهة أخرى خاصة وأن عدد المدارس العادية أعلى بكثير من عدد مدارس ومؤسسات أو مراكز التربية الخاصة كما يمكن أن تستوعب أطفال فئات التربية الخاصة بتكلفة أقل نظراً لتوفير البناء المدرسي والعاملين والتجهيزات اللازمة. (القريطي، 2005، ص217)

ويمكن أن تحدد أهم الأهداف التي يمكن أن يحققها دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بم ايلي:

- يسمح للأطفال الملتحقين بالرياض الخاصة ليكونوا مندمجين ضمن رياض الأطفال العادية ومساعدتهم في تطوير قدراتهم التعليمية.
- مشروع الدمج ليس محاولة لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين فقط وإنما هو محاولة لتغيير الرياض وتشجيعها لتبني أساليب أكثر تطوراً وأكثر حساسية وتمكينها من تقديم هذه الأساليب إلى الغالبية العظمى من الأطفال.
- الدمج يحاول مساعدة الأطفال المعاقين من أجل أن يتطوروا اجتماعياً وعقلياً وشخصياً من خلال الاتصال والتفاعل مع أقرانهم العاديين.
- الدمج هو عملية اقتصادية تؤدي إلى تخفيض النفقات التي تصرف على إحداث المؤسسات الخاصة والمنفصلة.

سادساً: إيجابيات الدمج:

يؤكد مؤيدو الدمج بأن له فوائد وإيجابيات كثيرة على العملية التربوية التعليمية يمكن تحديد بعضها بما يلي:

1. يحول دون عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن رفاقهم وعن الأنشطة المدرسية العادية.
2. يحول دون التركيز على التصنيفات والتسمية التشخيصية.
3. يمنع إلحاق الأطفال ببرامج التربية الخاصة للمعوقين بشكل غير مبرر حيث تبذل كل الجهود الممكنة لإبقاء الطالب في الصف العادي.
4. يشجع الأطفال العاديين على قبول رفاقهم ذوي الاحتياجات الخاصة ويحثهم على تفهم واحترام الفروق والتنوع والتباين.
5. يمكن للمعلمين (معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين) والاختصاصيين الآخرين من العمل معاً ودعم بعضهم بعضاً. (السبيعي، 2000، ص 66)
6. إن وجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أطفال عاديين يساعدهم على تعلم العديد من المهارات الاجتماعية المختلفة.
7. التكيف الشخصي وتنمية العلاقات الشخصية الناجحة من خلال ممارستها مع الأطفال العاديين.
8. تعزيز الطفل العادي على العطاء وتقديم المساعدة لزميله ذوي الاحتياجات الخاصة. (Fuchs, 1994, p62).
9. إعداد أبناء المستقبل وتأهيلهم فريماً يصبح طفل اليوم السوي أباً لطفل ذوي الاحتياجات الخاصة. (شقيير، 2002، ص 13).
10. إن الأطفال يكتسبوا العديد من المهارات الأكاديمية أو الوظيفية بسبب التوقعات العالية والمستوى الرفيع من الإثارة التي تتوفر في الصف العادي أو الروضة العادية. (محمد، 2007، ص 55).

ويمكن أن تحدد عدداً من إيجابيات الدمج بالنسبة لمرحلة الطفولة المبكرة بما يلي:

- زيادة القبول الاجتماعي لدى الطفل المعاق مما يسهل اندماجه في المجتمع فيما بعد.
- في هذه المرحلة قد يكون من الصعب على الطفل العادي أن يستوعب اختلافه عن طفل

آخر لأنه لم يصل بعد إلى مستوى النضج المطلوب.

- قد يساعد الدمج على نقل خبرات جديدة للطفل المعاق من قبل الأطفال العاديين.
- ينمي حس الإنسانية لدى الطفل العادي وتعويدته على فعل الخير منذ الصغر.
- قد يساعد على إعداد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لكونوا فاعلين بشكل أكبر في الحياة المستقبلية.
- التقليل من الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال أنفسهم.
- تخليص الطفل وأسرته من الوصمة التي يمكن أن يخلقها وجوده في مدرسة خاصة.

سابعاً: سلبيات الدمج:

على الرغم من الإيجابيات التي يمكن أن يحققها الدمج في حال تم تطبيقه بشكل ناجح إلا أنه لا يخلو الأمر من عدد من السلبيات التي من الضروري الوقوف عندها وتحديدها وذكرها بما يلي:

1. إن معظم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم إعاقة بسيطة وبالتالي فهم لا يحتاجون إلى تربية خاصة طوال اليوم الدراسي بل هم يستطيعون المشاركة في بعض أنشطة الصف العادي.

2. إن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وصفوف خاصة لم يترتب عليه حرمانهم من رفاقهم وألحق بهم أذى معنوياً بسبب تصنيفهم كأطفال معاقين. (زيتون، 2003، ص312)

3. المشكلة الثالثة الرئيسة التي انطوت عليها حركة التربية الخاصة تاريخياً تمثلت في إلحاق عدد غير قليل من الأطفال غير المعوقين فعلياً في روضات وصفوف التربية الخاصة.

4. إخفاق الدراسات والبحوث العلمية في تقديم أدلة على فاعلية وجدوى التعليم في الروضات والصفوف الخاصة.

5. عملية الدمج قد تضيف أعباء كثيرة إلى تلك التي تقع على عاتق معلمي التعليم العام، والأطفال الذين ينتظمون فيه.

6. إن المناهج والأنشطة في التي يتم تقديمها في إطار التعليم العام لا تتناسب مع حاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

7. إن المعلمين في التعليم العام لم يتلقوا تدريباً مناسباً يؤهلهم للتعامل مع حاجات الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على إشباعها. (Boxteret.ai.2001).

وهنا يمكن ذكر عدد من السلبيات التي يمكن أن يفرزها الدمج في حال تم تطبيقه في مرحلة الطفولة المبكرة:

- يؤدي الدمج إلى وجود مشكلة نفسية لدى الطفل المعاق فيسبب له إضافة إلى إعاقته، الإحباط وغيره من المشاكل النفسية، لأنه لا يستطيع أن يقوم بكل المهام التي توكل إليه بنفس السوية ونفس مستوى الأداء والسرعة كالطفل العادي.
- من الصعب استيعاب المناهج التي تقدم للطفل العادي من قبل الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة ممن يعانون من متلازمة داون أو التخلف العقلي.
- إحدى سلبيات الدمج أنه قد يكون سبباً في بطء سير العملية التعليمية على النحو المطلوب ووفق البرنامج التعليمي المقرر والجدول الزمني اللازم.
- زيادة الهوة الاجتماعية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- حرمان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من العناية الخاصة التي تقدم لهم في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة بهم.
- زيادة عزلة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب إحساسه بالاختلاف عن سواه من الطلاب.
- قد يساهم في تدعيم فكرة الفشل عند الطفل وبالتالي يقلل من دافعيته نحو التعلم وينمي المفهوم السلبي عن الذات.

ثامناً: أشكال الدمج:

تعددت الأشكال التي تم تحديدها للدمج واختلفت بين مرجع وآخر وتباينت بين دراسة وأخرى، لكن هنا يمكن تحديد الدمج بأربعة أشكال كما حددها تقرير وارنوك وهي:

- 1) الدمج المكاني: يقصد به إنشاء صفوف خاصة ملحقة بالرياض العامة، حيث يلتحق الأطفال المعوقون مع الأطفال العاديين في بناء الروضة لكن في صفوف خاصة بهم، ويتلقى الأطفال المعوقون لبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدارس التربية الخاصة، وبرامج تعليمية مشتركة مع أقرانهم الأسوياء في قاعات النشاط العادية
- 2) الدمج الأكاديمي: يقصد به إلتحاق الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، حيث يتلقون برامج تعليمية مشتركة، ويشترط لهذا النوع من الدمج توافر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاحه، ومنها توفير مدرس التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع المدرس العادي في قاعات النشاط، والتغلب على الصعوبات التي تواجه المعوقين في الفصل مثل الاتجاهات الاجتماعية وإجراء الامتحانات وتصحيحها وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة.
- 3) الدمج الوظيفي: ويتطلب هذا النوع أن يشارك الأطفال المعوقون في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثم يتم سحب هؤلاء الأطفال من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعاً من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة من معلم متخصص.
- 4) الدمج الاجتماعي: ويقصد به مشاركة الأطفال المعوقين للأطفال الأسوياء في الخدمات والتسهيلات والأنشطة الرياضية والاجتماعية وغيرها مما يمارس في الروضة بما يؤدي إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي. (القريطي، 2001، ص133).

تاسعا: شروط نجاح الدمج:

- إن من أهم شروط نجاح الدمج التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب، فالدمج لا يعني مجرد وضع الأطفال المعوقين والأطفال غير المعوقين في المكان نفسه. وعند التخطيط لبرامج الدمج ينبغي مراعاة العوامل الأساسية التالية:
1. نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأطفال العاديين، حيث ليست هناك بيانات علمية حول عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يفضل دمجم في الصف العادي. ولكن وجهة النظر الأكثر قبولاً في الأوساط التربوية تتمثل في التعامل مع

القضية بمرونة اعتماداً على ظروف متعددة منها خصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصائص الأطفال العاديين، ومستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم، والخدمات المساندة المتوفرة في المدرسة. وبوجه عام، يقترح ألا يقتصر عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على طفل واحد أو طفلين فذلك قد يقود إلى عزلهم ونبذهم.(لينش،1990،ص142)

2. مستوى النمو وليس العمر الزمني. فالعمر النمائي أكثر أهمية من العمر الزمني، وعليه ينبغي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أطفال عاديين أصغر منهم سناً فذلك يخفف التباين ويقلل الفروق بينهم. ولكي يتم الدمج وفقاً للعمر النمائي/ العقلي وليس العمر الزمني لابد من تقييم مستويات أدائهم ونموهم بموضوعية وعناية. والدمج وفقاً لهذا المبدأ ليس ناشئاً من فراغ ولكنه يستند إلى افتراض مفاده أن الأطفال يميلون إلى تقليد الأطفال الذين يتقدمون عليهم قليلاً.

3. الخبرات التعليمية الفردية والمخطط لها بعناية. إن البرامج التعليمية الجيدة هي البرامج التي تراعي مواطن الضعف ومواطن القوة الفريدة الموجودة لدى الطفل، فمراعاة هذه الخصائص النمائية تعمل بمثابة مفتاح للخبرات التعليمية والنمائية الملائمة والفعالة. في مثل هذه الحالة تصبح مقارنة أداء الطفل نفسه من وقت إلى آخر أهم بكثير من مقارنة أدائه بأداء الأطفال الآخرين وتصبح الأنشطة مستندة إلى تطور الطفل الفرد وليس المجموعة.(Kriemyer,2000,p95).

4. ومن الشروط الأساسية التي يجب توافرها لنجاح برامج الدمج، التزام المربين بمبدأ مشاركة أولياء الأمور بفاعلية ونشاط في تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية لأبنائهم، فالبحوث العلمية تشير إلى أن برامج الدمج الناجحة التي يحرص القائمون على تنفيذها على بناء علاقة تشاركية مع أولياء أمور الأطفال.(ابراهيم،2001،ص68)

5. كذلك فإن احتمالات نجاح الدمج تعتمد على اتجاهات ذوي العلاقة جميعاً بمن فيهم الأطفال وأولياء أمورهم، والمعلمين، والإداريين. وذلك يعني ضرورة توفير السبل الفعالة لتعديل الاتجاهات لتصبح أكثر واقعية وإيجابية وتشجيع وجهات النظر التربوية التقدمية، وإزالة الحواجز المادية والنفسية التي تعيق الأطفال وتعلمهم.

6. الدمج يتطلب من المعلمة العمل كعضو في فريق متعدد الاختصاصات والخبرات. فحاجات الطفل عديدة ومتنوعة وهي تفرض على المديرين ومعلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة وغيرهم أن يعملوا معاً ويتعاونوا لإنجاح الدمج إذ لا تتوفر للمعلم العادي المصادر اللازمة والخبرات الكافية بدون تحقيق هذا النوع من العمل التشاركي. (عبدالغفار، 2003، ص66)

7. تحديد شكل الدمج سواء أكان على شكل دمج لبعض الوقت كما هو الحال في الصفوف الخاصة الملحق بالمدارس العادية أم الدمج طوال الوقت في الصفوف العادية مع الأطفال العاديين.

8. توفير التسهيلات البنائية اللازمة لإنجاح فكرة الدمج والتي يمكن أن تتمثل في المدارس العادية بحيث تتوفر في هذه الغرف الأدوات اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة التي يمكن دمجها مثل الكتب والمواد الدراسية المكتوبة بطريقة برايل والكتب الناطقة وأدوات طباعتها وغيرها.

9. وضع معايير ذاتية وجماعية لتقييم فكرة الدمج من حيث نجاحها وفشلها بحيث تتم عملية التقييم بشكل مستمر من أجل إثراء عملية الدمج وتصحيح مسارها. (الخطيب والحديدي، 2004، ص76).

وهنا يمكن أن تحدد عدد من الشروط التي يؤدي توافرها إلى نجاح الدمج في مرحلة رياض الأطفال وهي:

- إن إدارة الروضة تلعب دور أساسي في هذا الصدد وعليها تعتمد نجاح برامج الدمج إلى حد بعيد، فهي التي تهيئ الجو العام لقبول فلسفة الدمج وهي التي تمرر التعليمات والقوانين المنظمة له، وهي التي تتحمل مسؤولية تعيين الكوادر الداعمة للدمج وتوفير برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمات بحيث تتطور مهاراتهم وتتعدل اتجاهاتهم.

- الحاجة إلى أن تعمل المعلمة بالتعاون والتشاور المتواصل مع أخصائي التربية الخاصة فهو مفيد لتنفيذ مجمل الأنشطة والفعاليات التربوية التي تتطلبها عملية الدمج.
- من غير الضروري تعميم عملية الدمج على كافة المؤسسات التعليمية أو كافة مؤسسات رياض الأطفال، بل يستحسن تطبيقها على بعض الروضات على هيئة مشاريع أو نماذج توضيحية وبعدد يتناسب وعدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بلد ما وبتوزع جغرافي مدروس.
- أن لا يكون الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات بشكل مبالغ فيه مما يشعر الطفل العادي بأنه لا يحظى بنفس القدر من الاهتمام والذي بدوره يؤثر على أداء الطفل ويسبب مشاكل نفسية له.

عاشراً: مبررات الدمج:

هناك العديد من القضايا الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والقانونية التي يمكن أن نعتمد عليها، وتوفر لنا المسوغات الكافية لاختيار عملية الدمج، كإحدى الطرق الفعالة المهمة للوصول بكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أعلى درجة ممكنة من التوافق، ويمكن الإشارة إلى العديد من مبررات الدمج، لعل أبرزها فيمايلي:

أ- المسوغات الأخلاقية والاجتماعية:

مثلت الجوانب الأخلاقية والاجتماعية التي تدعو إلى اتجاهات ايجابية نحو المعوقين الاعتبار الأساسية الداعية إلى الدمج، فقد علت نداءات العدالة وحقوق الأفراد بسلبية عزل المعوقين من خلال الداخلية التي تؤثر على نفسية هؤلاء الأطفال والتي تؤدي إلى استيائهم وكراهيتهم للمجتمع. ويرى ديان برادلي وآخرون أن في الدمج للطلاب المعوقين ما يجعلهم يتلقون تربية نوعية وحياة شبيهة بحياة الآخرين في المجتمع، وبخاصة الأطفال من نفس حبيهم ومجتمعهم، فهؤلاء الأطفال في حاجة لإيجاد الروابط التي سوف يحتاجون إليها بعد أن تركوا الرياض للعيش، والعمل، واللعب بالقرب من بيوتهم. فمن شأن روضة الدمج الشامل أن تلغي عزل الطفل عن إخوته وأقرانه. فانتقال الطالب إلى روضة مختلفة بحافلة التربية الخاصة له

مؤشر واضح على أن الطفل ليس بمستوى التوقعات، وهذا من شأنه أن يفقده تقديره لذاته، ويعوق تحصيله. ولكن حين يلتحق الأطفال بالرياض الموجودة في أحيائهم السكنية، فإن نسبة من هؤلاء المعوقين يتواجدون في كل روضة مسئولية جميع الأطفال المقيمين في الحي سواء العاديين منهم أو المعوقين. (ديان برادلي وآخرون، 2002، ص 22).

ب- المسوغات تربوية أو تعليمية:

إذا كانت الجوانب الأخلاقية والاجتماعية تمثل جانباً مهماً ودافعاً للعمل على تنفيذ سياسة الدمج، فإن هناك جوانب وأهداف تربوية وتعليمية لا تذكر يمكن أن تتحقق من خلال هذه السياسة، فلا شك أن تربية المعوق تعد أحد الأهداف الأساسية للدمج، وكلما قضى الأطفال المعوقون وقتاً أطول في فصول الروضة العادية في الصغر زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدمهم في العمر.

وهناك من الدراسات ما حاول الكشف عن أثر دمج المعوقين في تحصيلهم الأكاديمي، ودراسات متعددة أشارت إلى العوائد التربوية والتعليمية التي تعود على العاديين وغير العاديين عن طريق الدمج في التعليم. إلا أن إطلاق هذه النتيجة يقف عند حدود معينة جاءت بها الدراسات التي لم تؤيد الدمج في المنظور التعليمي، فكان الدمج الكلي والدمج الجزئي والدمج لبعض اليوم الدراسي والدمج الأكاديمي والدمج في الأنشطة عبر قاعات النشاط في مجال التعليم. (الخطيب، 2004، ص 233)

ت- المبررات الاقتصادية:

تعد قضية تمويل التعليم من القضايا المهمة التي تشغل بال القائمين على التعليم، ويمكن القول بأن دمج المعوقين في الرياض العادية يمكن أن يحقق من الناحية الاقتصادية:

(1) توفير المباني (الرياض الخاصة) التي تقام للمعوقين بفئاتهم المختلفة.

(2) توفير ما ينفق من رواتب الإداريين والعاملين بكل روضة.

(3) توفير أعداد المعلمين بهذه الرياض الخاصة بالمعوقين.

(4) توفير الإدارات والأقسام الخاصة بالتربية الخاصة.

ويحتاج تحقيق ماسبق على أرض الواقع مراعاة الآتي:

1. بناء الرياض الحكومية العامة للعاديين مع مراعاة ما تتطلبه فئات المعوقين من وسائل أمان، وبعض الخدمات في هذه المباني.
 2. اهتمام الكليات والمعاهد المسؤولة عن إعداد المعلمين بتزويدهم بأساليب التعامل وتعليم الفئات الخاصة.
- لا شك أنه بالنظر إلى هذه المتطلبات نجد أنها تحقق ترشيحاً في الإنفاق، فإعداد المباني في الروضة العادية وفق شروط خاصة يوفر الأمان لجميع الفئات من العاديين والمعوقين بأقل تكلفة من بناء روضة خاصة للمكفوفين، وأخرى للصم، وثالثة للمعوقين ذهنياً. (Lee et al, 2003, p45).

ث- مبررات قانونية:

يخلق عزل الأطفال المعوقين في مدارس خاصة بهم نظامين للتعليم، أحدهما تقدم للطفل العادي والآخر يقدم للطفل المعوق، وبذلك يعد هذا معارضة مع المساواة، وحق كل طفل في نيل حقوقه وحصوله على حق التعليم.

وبذلك نرى أن سياسة الدمج يمكن أن تحقق هذه الاعتبارات القانونية التي تسعى لتوفير الخدمات التعليمية والتأهيلية للمعوقين وذلك بصورة مناسبة ومتوازنة مع ما يحصل عليه الأطفال العاديين كأفراد متساويين في حقوقهم. فالتعلم حق لكل فرد ويجب أن يوفره المجتمع بغض النظر عن طبيعة المشكلات التي يعانيها الفرد. فالقانون ينص على توفير فرص التعليم لكل أفراد المجتمع. (عبيد، 2000، ص113).

وهنا يمكن بناء على ما سبق أن تحدد عدة مبررات لدمج الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:

- يحق للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة كافة الحقوق الأساسية التي يتمتع بها أقرانه الذين في عمره، مع احترام لكرامته على الرغم من إعاقته، وله الحق في أن يحيا حياة لائقة وطبيعية وغنية قدر المستطاع.
- من خلال الدمج يتكون لدى الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة شعور بأنه جزء من المجتمع وليس مجرد أقلية محرومة قد تعامل بسوء.

- يحتاج ذوي الاحتياجات الخاصة للتفاعل والتكيف مع الآخرين، وهذا يتحقق من خلال بيئة تعليمية تسمح بالدمج، حيث أن التعلم بالمحاكاة والتقليد يحدث عندما تتوفر نماذج مناسبة.
- يهدف الدمج إلى تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وبالذات العاملين في المؤسسات التعليمية، حيث يتم التعرف على إمكانيات ذوي الاحتياجات الخاصة والذين لم تتح لهم الظروف المناسبة للظهور.
- من مبررات الدمج أنه يحدث تغير واضح في الاتجاهات نحو المعاقين غالباً ما تكون من السلبية إلى الايجابية.
- ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية وذلك لعدة مبررات أهمها توفير الفرص الطبيعية للأطفال المعاقين للنمو الاجتماعي والتربوي مع أقرانهم من الأطفال العاديين.

إحدى عشر: متطلبات الدمج:

يعتبر الدمج من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من أن برنامج الدمج سينجح بحيث يكون مخططاً له بصورة دقيقة، حيث أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والذين سيستفيدون من هذا البرنامج بحيث يحصلوا على مستوى من التعليم جيد، وأيضاً أن برنامج الدمج يجب أن لا يؤثر على برنامج الروضة العادي ومستوى تقدم وطموح الأطفال، وأن لا يشكل عبئاً على المعلمة لذا لابد من مراعاة الجوانب التالية:

1. تهيئة الطفل نفسياً وانفعالياً حتى يستطيع الاندماج مع الأطفال العاديين في المؤسسة التعليمية.
2. تهيئة الكادر البشري في المؤسسة التعليمية بدءاً بالمدير والمعلمات والمرشدات، والأطفال العاديين لبرنامج الدمج وقناعتهم به وهذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة والمعلمات وأولياء أمور الأطفال.
3. اختيار الحالات القابلة للدمج، حيث أنه ليس جميع الحالات يمكن دمجها كحالات صعوبات النطق الشديد، والتخلف العقلي الشديد وغيرها من الحالات،

وهناك حالات قد يكون من الأسهل دمجها كإعاقات الحركية والتخلف العقلي البسيط. (Hall,2000,p65).

4. توفير جميع الامكانيات والاحتياجات المادية والفنية كالأثاث والوسائل التعليمية المناسبة للبرنامج.

5. توفير الكادر البشري اللازم لنجاح برنامج الدمج (معلمات- أخصائيين نفسيين- مدربين نطق).

6. توفير أخصائي تربية خاصة واحد على الأقل في كل روضة يطبق فيها برنامج الدمج حيث أن الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى درجة كبيرة من القبول والدعم والقليل من المنافسة لذلك فهم بحاجة إلى مدرسين ومؤهلين.

7. تحديد نوعية الدمج إن كان دمج أكاديمي أم اجتماعي الذي يقتصر على أنشطة الروضة خارج غرفة الصف.

8. يحتاج برنامج الدمج إلى نظام تسجيل مستمر لقياس تقدم الطفل في مختلف الجوانب النمائية.

9. إعداد الكوادر اللازمة وتدريبها تدريباً جيداً بما يتناسب مع إنجاز برنامج الدمج، وينبغي أن يكون تدريب معلمات الفصول العادية على التعامل التربوي مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الركائز الأساسية لبرامج الدمج. (مريم الأشقر، 2003).

وهنا يمكن أن تحدد عدة متطلبات من شأنها أن تجسد الدمج بنجاح على أرض الواقع في مرحلة رياض الأطفال:

- لابد من توفر قيادة تربوية ذات كفاية عالية قادرة على إدارة برنامج الدمج وقادرة على وضع خطة منظمة من شأنها تنفيذ برنامج الدمج بنجاح.
- توفير المكان المناسب الذي يصلح ليكون بيئة قادرة على استيعاب المعوقين وتحديد نسبتهم بالنسبة للأطفال العاديين والعمل على توفير وسائل الدعم باستمرار.
- إعداد المعلمات المؤهلات للعمل في برنامج الدمج مما يساعد على تنفيذ برنامج الدمج.
- تعديل المناهج وتكييفها بما يتناسب مع برنامج الدمج.
- إيجاد أسلوب تقويم مستمر يساعد على الوقوف على مدى نجاح الدمج أو فشله والعمل على تطويره باستمرار.

- توفير تخطيط مناسب للدمج يضمن وضع الخطط المناسبة لنجاح الدمج وإعداد القيادة القادرة على نجاح برنامج الدمج.
- تنوع وتعدد وسائل وتقنيات التعليم المتنوعة بما يتناسب مع برنامج الدمج.
- إعداد وتأهيل المعلمات المؤهلات للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين في الروضة.
- وجود مختصين نفسيين واجتماعيين قادرين على التعامل مع الأطفال المعاقين.
- مشاركة أولياء الأمور في كل خطوة وكل اجراء تتخذه الروضة فيما يخص برنامج الدمج.

اثنا عشر: تكييف البيئة للدمج وتعديلها:

إن تكييف البيئة للدمج وتعديلها يتضمن عناصر عديدة، من أهمها:

1. تعديل أساليب التدريس بحيث تصبح هناك تعليمات وتوجيهات محددة ويفضل أن تكون هذه التعليمات كتابية ولفظية في آن معاً.
2. البدء مع الطفل من مستوى أدائه الحالي، فإن كان الطفل غير قادر على أن يحل أكثر من مشكلة واحدة في نفس الوقت يصبح من الضروري تجنب إعطائه عدة مشكلات دفعة واحدة وبعد أن يتعلم ويتطور يمكن زيادة عدد المشكلات تدريجياً.
3. استخدام التعزيز بشكل متكرر وبخاصة التعزيز اللفظي (الثناء) وتجنب اللجوء إلى التوبيخ فذلك من شأنه أن يستثير دافعية الطفل الذي يكون قد تتطور لديه شعور بالفشل بسبب الخبرات التراكمية السابقة. (يوسف، 2005، ص73)
4. تحليل المهام التعليمية وبخاصة عندما تشكل المهمة مفهوماً جديداً بالنسبة للطفل. فالتعميم المتوخى من المهمة يجب أن يتحقق خطوة خطوة. وعندما يواجه الطفل صعوبة في تأدية المهمة بطريقة متقنة يجب أن تتاح له الفرص أن يتعلمها وفق النمط التعليمي المطلوب المفضل لديه. بعبارة أخرى قد يستطيع الطفل أن يتعلم بصرياً ما لم يستطع أن يتعلمه سمعياً.
5. ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي، فمراجعة الموضوعات السابقة ضرورية وتكرار الصعب منها وإعادته هو الآخر أمر مهم.
6. توفير الفرص للطفل للاستجابة بطرائق مختلفة وليس بالطريقة اللفظية التقليدية دائماً. (القريوتي، 2002، ص139)

7. تعديل معايير التصحيح وتوزيع الدرجات. بحيث لا يقع الظلم على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فكما أن التعليم الذي يراعي الفروق الفردية هام فإن مراعاة هذه الفروق على مستوى الفرد نفسه (تحسن أداء الطفل من وقت لآخر) وليس الاهتمام كاملاً بالفروق بين الأفراد (مقارنة أداء الطفل بأداء أطفال آخرين).
8. خلق جو صفي متفهم ومتقبل للطفل ذي الحاجات الخاصة فبدون ذلك سيشعر الطفل بالرفض والعزلة. (Mason et al,2004,p34).

وهنا يمكن أن تحدد عدد من الشروط التي من شأنها أن تساعد على تعديل الروضة بما يساعد على توفير الشروط الملائمة لنجاح الدمج في الروضة:

- وجود تعاون وانسجام بين المعلمات في رياض الأطفال، وأخصائي التربية الخاصة، والمديرات، وأولياء الأمور في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تهيئة الأطفال وإعدادهم بطريقة جيدة لبرامج الدمج.
- تطوير نظام مناسب يتم من خلاله تقييم فاعلية الدمج للوقوف على مدى نجاحه وتحقيقه الأهداف المرسومة له.
- توفير الدعم المادي الكافي لتطبيق الدمج بطريقة ملائمة.

ثلاثة عشر: تحديد إجراءات تنفيذ الدمج:

لتحقيق أهداف الدمج لابد من اتخاذ عدة إجراءات متعددة سواء على مستوى بيئة قاعات النشاط أو المعلمين أو المناهج أو المجتمع المحلي، ولعل أبرزها فيما يلي:

1. توعية المجتمع من جانب والبيئة في الروضة من جانب آخر من خلال اجتماع اللجان المحلية وأولياء الأمور وتعزيز رسائل التوعية في وسائل الاتصال.
2. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات حول أساليب التعامل مع الإعاقات المختلفة ومتابعة أدائهن في قاعات النشاط بشكل مستمر من الموجهات التربويات المشرفات على مدارس ورياض الدمج اللواتي تم إشراكهن في الورشات التدريبية أيضاً.
3. توفير المقعد المناسب للطفل ذوي الإعاقة الحركية.
4. خفض مستوى ارتفاع السبورة لكي يناسب الطفل الذي يستخدم مقعداً متحركاً.

5. تدريب المعلمات على وضع الخطط التربوية للأطفال بالمشاركة مع الأهل والمرشد الاجتماعي في الروضة.
 6. الاحتفاظ بإنتاج الطفل في ملف تراكمي لدراسة كيفية تطور نموه، ومعرفة الجوانب التي لا تزال بحاجة للتعزيز والمساندة والتعديل. (عواد، 2102، ص21).
 7. تقويم الطفل ضمن الخطة الفردية التي تعلم وفقها.
 8. تشجيع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة بالأنشطة اللاصفية، سواء من خلال المشاركة بمعرض الرسوم أو الأعمال اليدوية التي تقام في نهاية العام.
 9. التركيز على الأنشطة داخل قاعات النشاط وخارجها، وعلى الرياضة والموسيقى، وتشجيع العمل التعاوني واللعب الجماعي.
 10. دمج طفل أو اثنين كحد أقصى في قاعة النشاط الواحدة (يوني سيف، 2006، ص31).
- ويمكن تحديد عدد من الإجراءات التي من شأنها أن تساعد على تحقيق الدمج في الروضة:**
- تحديد عدد من الإجراءات الأولية التي من شأنها حصر الأطفال في الأماكن السكنية حسب المستويات التي سيتم فيها فتح برامج الدمج، حيث أن الدمج مرتبط بنوع الإعاقة وحدتها، فهو قد يكون أسهل بالنسبة للمعاقين حركياً منه بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنياً مثلاً.
 - تحديد عدد من الإجراءات اللاحقة التي من شأنها إعطاء معلومات كاملة عن الأطفال الذين سيتم دمجهم واختيار المعلمات الراغبات في تنفيذ برامج الدمج وتوفير الوسائل التعليمية والأثاث الملائم، إضافة إلى إعداد الكوادر اللازمة وتدريبها تدريباً جيداً بما يتناسب مع إنجاز برامج الدمج والتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يغفل دور الأسرة التي تقوم بالتربية المبكرة للأطفال للمساعدة على أداء بعض الوظائف الحياتية الأساسية مثل الكلام والحركة والتنقل والاعتماد على الذات.
 - تحديد عدد من إجراءات التقييم المستمر لبرنامج الدمج من حيث تشكيل لجان خاصة في الروضة من أخصائيين ومرشدين ومعلمي برامج الدمج، وتحديد الفترة الزمنية للدمج فيما إذا كانت تشمل طول فترة اليوم أو فترات زمنية محددة وتصميم سجلات خاصة بتدوين المعلومات حول تطور ونمو الطفل خلال تنفيذ برامج الدمج.

أربعة عشر: مشكلات الدمج وصعوباته:

مازالت الاتجاهات نحو قضية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مجالاً مثيراً للمناقشات والجدل ومحفوفاً بكثير من المشكلات والتحديات التي يتمثل بمايلي:

1. إن عملية الدمج لا تكون على نمط واحد من حيث التنفيذ فمفهوم الدمج وإنجازه يجب أن يكون ملائماً للظروف التعليمية والاجتماعية وكذلك الثقافة العامة للمجتمع ولذا فإن كثير من الدول في حاجة إلى معلومات في نواح مختلفة عند تطبيق الدمج في أنظمتها التعليمية ويجب أن تعمل كل دولة على أن تكيف هذه المعلومات وفقاً لظروفها وإمكانياتها.

2. إن الأطفال المعاقين في حاجة قبل أن يتم دمجهم في المدارس العادية إلى فكرة إعداد وتأهيل يتعلمون خلالها كثيراً من المهارات والمعلومات التي تفيدهم ويتعلموا من نفس المنهج التعليمي كأقرانهم العاديين. (عبدالله، 2002، ص18)

3. استراتيجيات التدريس والاتصال التي تستخدم لتعليم المعاقين تختلف عن تلك التي تستخدم لتعليم العاديين مما يشكل للمعلم خاصة غير المعد جيداً صعوبات كثيرة في التوفيق بين الاستراتيجيتين.

4. إن الأطفال المعاقين قد يتخذون من الأطفال العاديين معياراً لقياس سرعتهم في الإنجاز وقدرتهم على التفاعل الاجتماعي ومستواه لأن التفاعل الاجتماعي لدى العاديين يكون سريعاً فإن الأطفال المعاقين قد يشعرون بالفشل والإحباط ويجدون أنفسهم في النهاية منفصلين عن الآخرين مما يدفعهم إلى حصر مجالهم الاجتماعي مع أقرانهم المعاقين. (الخطيب، 2004، ص218)

5. ينطبق ذلك على معدل التحصيل الأكاديمي ومعدل النمو الشخصي للأطفال المعاقين في جوانبه المختلفة.

6. إن المنافسة اليومية للأطفال المعاقين مع العاديين يمكن أن يشكل مجهوداً عظيماً أو ضغطاً نفسياً كبيراً على الطفل المعاق. (Kelman & Branco, 2004, p67).

وهنا يمكن أن تحدد عدداً من المشاكل والصعوبات التي يمكن أن يخلقها الدمج أيضاً في رياض الأطفال تتمثل فيما يلي:

- مشكلة توفير أخصائي تربية خاصة في الروضة وغرفة المصادر والوسائل التعليمية الخاصة بكل فئة من فئات الإعاقة المدموجة.
- مشكلة إعداد الخطط التربوية للأطفال المعاقين الذين يلتحقون ببرامج الدمج.
- مشكلة زيادة العزلة الاجتماعية بين الأطفال العاديين والمعاقين في برنامج الدمج خاصة عندما لا تسمح ظروف الأطفال المعاقين بالمشاركة في أنشطة الروضة المختلفة الرياضية والفنية والاجتماعية وغيرها مما يزيد من الشعور بالنقص والإحباط لدى هذه الفئات.
- يمكن أن يؤدي تطبيق مبدأ الدمج إلى زيادة الهوة بين الأطفال العاديين والمعاقين من حيث صعوبة تقبلهم أو التعاون معهم والاستهزاء بتصرفاتهم وتقليدها.
- قلة الفرص التعليمية للأطفال المعاقين في الصفوف العادية بسبب صعوبة توضيح وتفسير المحتوى العلمي للمعاقين.
- صعوبة تقبل أولياء أمور الأطفال العاديين لفكرة الدمج.

خمسـة عشر: تجارب الدمج في بعض دول العالم :

تزايد الاهتمام بشكل كبير بالدمج بصورة مختلفة في العديد من دول العالم العربية وغير العربية، وذلك من منطلق حقوقهم المتساوية وغير المتساوية مع غيرهم من الأطفال العاديين في الحياة العامة والعلاج والتعليم وكافة الجوانب الأخرى.

خاصة بعد أن صيغت هذه الحقوق بقوانين الأمم المتحدة التي وقع عليها العالم بأجمعه كجزء لا يتجزأ من حقوق الطفل وحقوق الإنسان بصفة عامة.

1- الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة من الدول الرائدة في تطبيق فكرة الدمج بأشكاله المختلفة، فقد كانت تجربة الولايات المتحدة من التجارب الأولى في عملية دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة وخاصة بعد ظهور القانون رقم 94/142 في عام 1975 والذي يسمح لأولياء أمور الطلاب المعوقين

الملتحقين بمدارس التربية الخاصة بتحويل أبنائهم إلى المدارس العادية والمعروفة باسم التربية لكل الأطفال المعوقين، فقد نادى ذلك القانون بضرورة توفير الفرص التربوية لكل طفل من الأطفال غير العاديين.

وينظر إلى دمج الأطفال في أمريكا كعملية أكثر منها حالة ففي منظومة التعليم الأمريكي تشكلت عدة أنواع تعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهي (Hatamizadeh et al, 2008,p134):

أ) التعليم المنفصل: في البيوت والروضات والمعاهد الخاصة.

ب) الدمج الجزئي: صفوف خاصة في الروضات العادية.

ج) الدمج الكامل: في الروضات العامة جنباً إلى جنب مع بقية الأقران.

وقد تم تطبيق فكرة الدمج بنجاح في عدد من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية مثل جامعة ولاية ميتشجان الأمريكية، وجامعة جنوب ميسوتا بالتيومور وجامعة كاليفورنيا وجامعة الاباما، وجامعة تكساس وغير هذه الجامعات.

2- الدمج في اسبانيا:

هناك هدفين أساسيين لمشروع الدمج في اسبانيا:

الأول: تمكين التلاميذ الذين يرتادون الروضات الخاصة من المشاركة في المدارس العامة وتنمية قدراتهم ومعارفهم.

الثاني: رفع مستوى الروضات العامة وتأهيلها لتنفيذ المشروع.

وقد قامت وزارة التربية الاسبانية بالتصديق على مرسوم يشمل الأسس النظرية والعملية للدمج وهي:

1- الكشف والتشخيص المبكر للأطفال ذوي الحاجات الخاصة من قبل الأخصائيين العاملين في وزارات الصحة والعمل والوزارات المختلفة.

2- الدمج على مستوى الحضانة أولاً ومن ثم المدرسة الأساسية.

3- تقوم الوزارة من خلال تعاونها مع الأهالي والكادر التعليمي والروضات بتنفيذ عملية الدمج على الشكل التنظيمي التالي (الشامي، 2005، ص234):

أ) الحصول على الموافقة الصريحة من الأهالي، بما فيهم أهالي الأطفال غير المعوقين.

ب) دمج اثنين من الأطفال المعوقين على الأكثر في مرحلة ما قبل المدرسة.

4- توفير الوسائل والمعدات التعليمية المناسبة للأطفال، وتوفير التعديلات الضرورية وإزالة العوائق والعقبات إذا كان الطلاب المدمجين لديهم إعاقة جسمية، ويتم تركيز الانتباه على المدارس التي لديها فريق مهني متنوع التخصصات.

5- مرونة المناهج والأنشطة التربوية، ومن أهم النقاط المتعلقة بالمنهج إمكانية تعديله للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيه الصالح العام، وإنشاء مركز وطني يهتم بحاجات التربية الخاصة.

3- الدمج في بريطانيا:

تتلخص فكرة الدمج في بريطانيا على مفاهيم التربية الحديثة التي تتركز حول حاجات الطفل المعاق والطرق المثالية في تحقيقها، وتتنظر إلى كل طفل من خلال الخصوصية التي تتطلبها عملية تلبية حاجات، وهذه الفكرة فتحت أبواب كثيرة أمام المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

حيث يتم تصنيف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في بريطانيا إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية واضطرابات السلوك، الأطفال ذوي الاضطرابات العضوية والحسية والعقلية.

ومع عام 1981م بدأ التطور القانوني الخاص لهؤلاء الأطفال، وعلى ضوء ذلك طلبت الحكومة البريطانية من السيدة ورناك Warnak أن تكون رئيسة لجنة تهدف إلى دراسة أوضاع واحتياجات المعوقين من جميع النواحي الخاصة بهم في بريطانيا واسكتلندا وويلز، وتصنيف فئات التربية الخاصة، ومفهوم الدمج بأشكاله المكانية، الاجتماعي والوظيفي.

وبناء على ذلك ظهر قانون التربية الخاصة في بريطانيا عام 1981م والذي أطلق مصطلح الأطفال المعوقين، ونادى بضرورة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين إذا كانت قدراتهم تسمح بذلك (عبد الغفار، 2003، ص73).

خاتمة:

كان لابد من المرور بهذا الفصل، من أجل التعرف إلى مفهوم الدمج وأنواعه وإيجابياته وسلبياته وكل ما يتعلق بمفهوم الدمج في إطاره النظري، وعلى الرغم من ذلك ربما يلعب الواقع السوري دوراً مختلفاً في سير عملية الدمج، والمشكلات التي يمكن أن تعترضها، وبالنسبة لهذه الدراسة فإن الواقع السوري ربما يقتضي إعادة النظر في أسس وركائز عملية تطبيق الدمج في سوريا، فمؤسسات رياض الأطفال في سوريا بحاجة إلى تأهيل عناصرها البشرية والمادية، وبحاجة إلى تجهيز بيئة الروضة الفيزيائية تجهيزاً ملائماً، وبحاجة إلى انتقاء شكل الدمج الأمثل والأنسب لتطبيقه وفق مقتضيات الواقع الراهن، بما يصب في مصلحة الطفل بالدرجة الأولى والأخيرة.

الفصل السادس

منهج البحث وإجراءاته

مقدمة

أولاً- منهج البحث.

ثانياً- المجتمع الأصلي.

ثالثاً- عينة البحث.

رابعاً- أدوات البحث.

خامساً- حدود البحث.

سادساً- القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

مقدمة:

يتناول الفصل الحالي المجتمع الأصلي والعينة وكيفية اختيارها والأدوات وطريقة تحكيمه، كما يبين إجراءات التأكد من صدق هذه الأدوات وثباتها والتعديلات التي طرأت عليها، وإجراءات التطبيق الميداني إضافة إلى القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، لأنَّ البحث يتناول ظاهرة واقعية، يجب أن تدرس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً تحليلياً علمياً ودقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقة تساعد في عمليات اتخاذ القرار وتدعم أغراض البحث. انظر (حمصي، 2003، ص: 183-184).

ثانياً: المجتمع الأصلي:

يتألف مجتمع البحث الأصلي من جميع المعلمات وأهالي الأطفال الموجودين في روضات تتبنى سياسة الدمج في الجمهورية العربية السورية والتي عددها 8 روضات موزعة على 5 محافظات سورية خلال العامين (2013-2014م) و (2014-2015م) وهي فترة تطبيق الدراسة، هي (دمشق، ريف دمشق، اللاذقية، طرطوس، السويداء)، وكان من المخطط له أن تشمل الدراسة جميع عناصر المجتمع الأصلي، إلا أن ظروف الحرب التي تمر بها سورية، وصعوبة الوصول إلى بعض المناطق أخلت بذلك، واضطرت الباحثة إلى اختيار ثلاث محافظات من أصل خمسة وهي (روضة نجوم الشام في دمشق، روضة واحة الطفولة في اللاذقية وروضتي النزهة ونسمة الصباح في طرطوس).

ويبين الجدول التالي توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المحافظة واسم الروضة والمنطقة التابعة لها.

جدول (1) يبين توزيع الروضات وفقاً لاسم المحافظة والمنطقة

المحافظة	الروضة	المنطقة
----------	--------	---------

دمشق	نجوم الشام	المنطقة الصناعية
اللاذقية	واحة الطفولة	الدعتر
طرطوس	النزهة	صافيتا
طرطوس	نسمة الصباح	صافيتا

هذا وشمل مجتمع البحث جميع آباء وأمهات الأطفال الرياض والبالغ عددهم (1120) طفل وطفلة، بالإضافة إلى جميع المعلمات في هذه الرياض والبالغ عددهم 96 معلمة.

جدول (2) توزع أفراد المجتمع الأصلي

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الوالدين	1120	% 92.10
المعلمات	96	% 7.90

ثالثاً: عينة البحث:

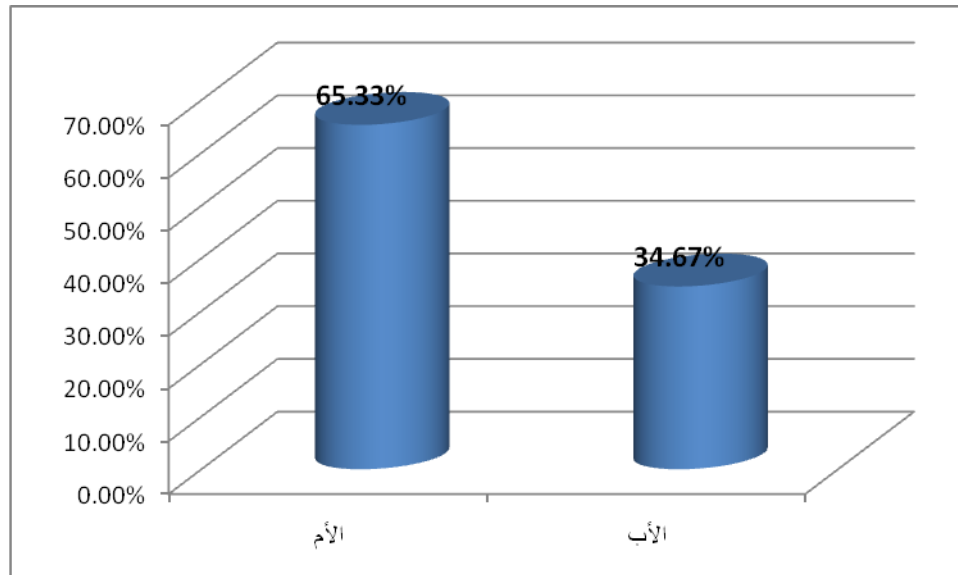
بلغ عدد أفراد العينة الكلية التي تم التطبيق عليها /600/ من الوالدين بنسبة 54% و 60 من المعلمات بنسبة 62.5%.

تبين الجداول والأشكال التالية توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث:

جدول (3) يبين توزع الوالدين وفقاً لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الأم	392	%65.33
الأب	208	% 34.67
المجموع	600	% 100

والشكل التالي يبين توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير جنس الوالدين .

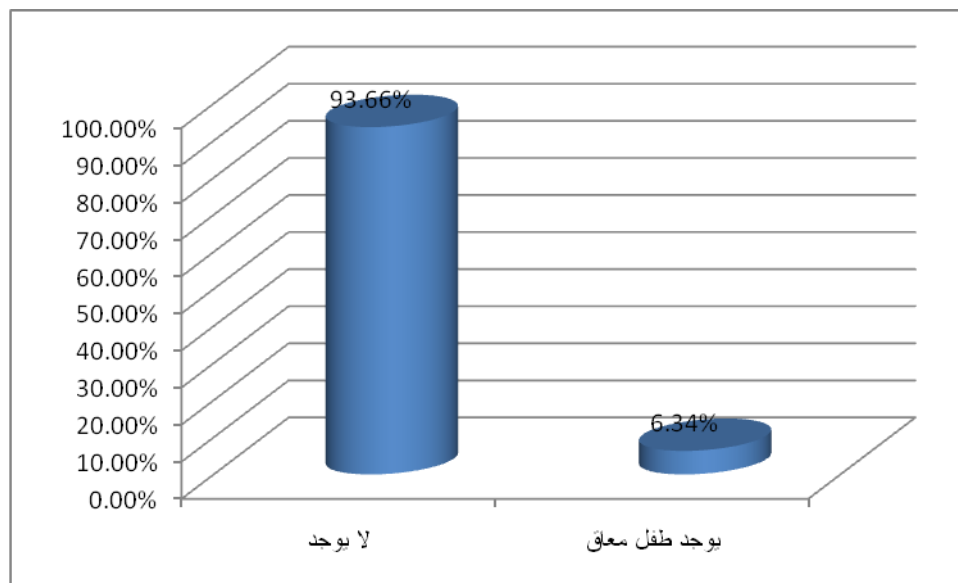


الشكل رقم (2) يبين توزيع الوالدين تبعاً لمتغير الجنس.

ويبين الجدول التالي أفراد العينة البحث تبعاً لمتغير وجود طفل معاق.

جدول (4) يبين توزيع الوالدين وفقاً لمتغير وجود طفل معاق:

العمر	العدد	النسبة المئوية
لا يوجد	562	% 93.66
يوجد طفل معاق	38	% 6.34
المجموع	600	% 100

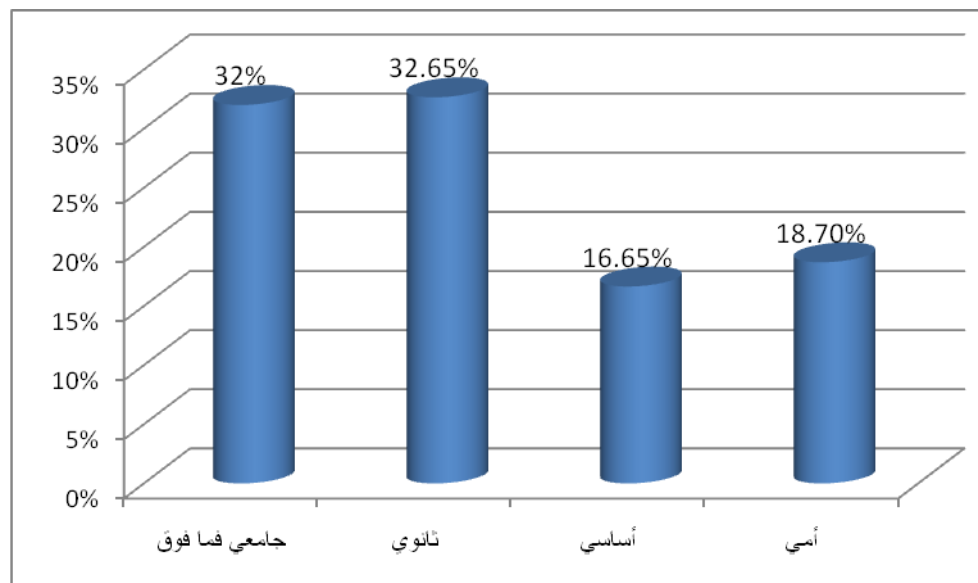


الشكل رقم (3) يبين توزيع الوالدين تبعاً لمتغير وجود طفل معاق.

ويبين الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين .

جدول (5) يبين توزيع الوالدين وفقاً لمتغير المستوى التعليمي:

النسبة المئوية	العدد	مستوى تعليمي
32 %	192	جامعي فما فوق
32.65 %	196	ثانوي
16.65 %	100	أساسي
18.70 %	112	أمي
100 %	600	المجموع

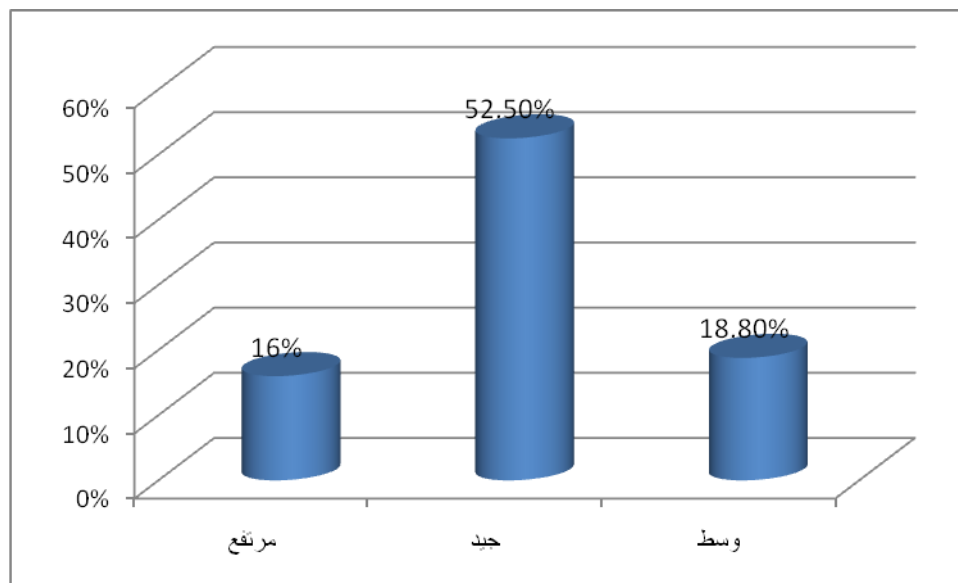


الشكل رقم (4) توزيع الوالدين وفقاً لمتغير المستوى التعليمي:

ويبين الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي

جدول (6) يبين توزيع الوالدين وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي:

النسبة المئوية	العدد	
16 %	112	مرتفع
52.5 %	100	جيد
18.8 %	388	منخفض
100 %	600	المجموع

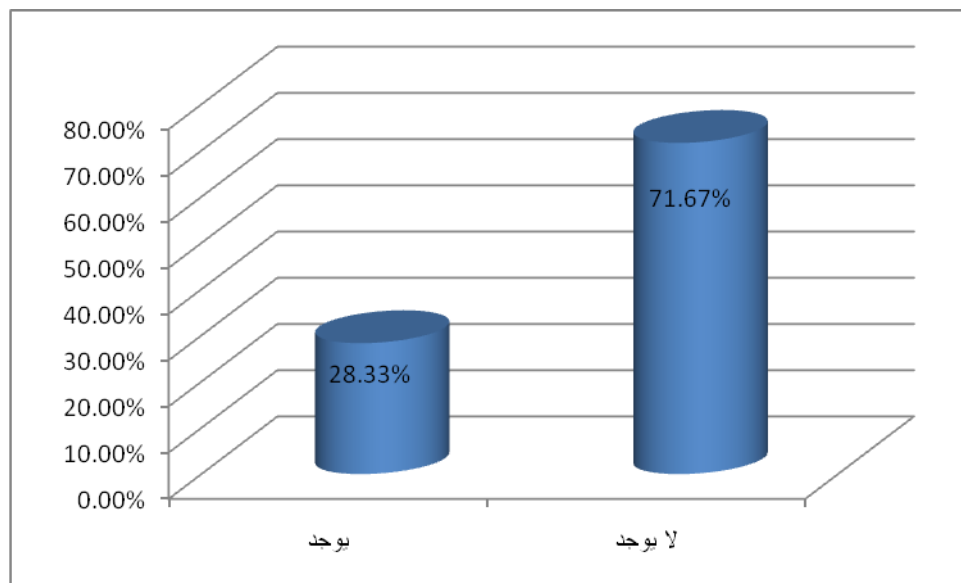


الشكل رقم (5) توزيع الوالدين وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي.

ويبين الجدول التالي أفراد العينة البحث (معلمات) تبعاً لمتغير دورات تدريبية.

جدول (7) يبين توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

العمر	العدد	النسبة المئوية
يوجد	17	% 28.33
لا يوجد	43	% 71.67
المجموع	60	% 100

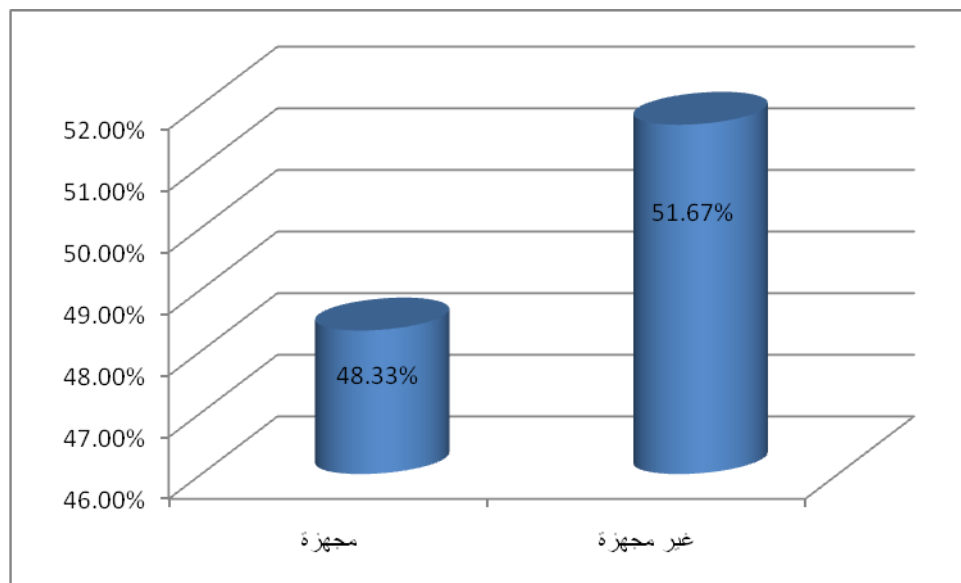


الشكل رقم (6) توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

ويبين الجدول التالي أفراد العينة البحث (معلمات) تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة.

جدول (8) يبين توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة:

العمر	العدد	النسبة المئوية
مجهزة	29	% 48.33
غير مجهزة	31	% 51.67
المجموع	60	% 100

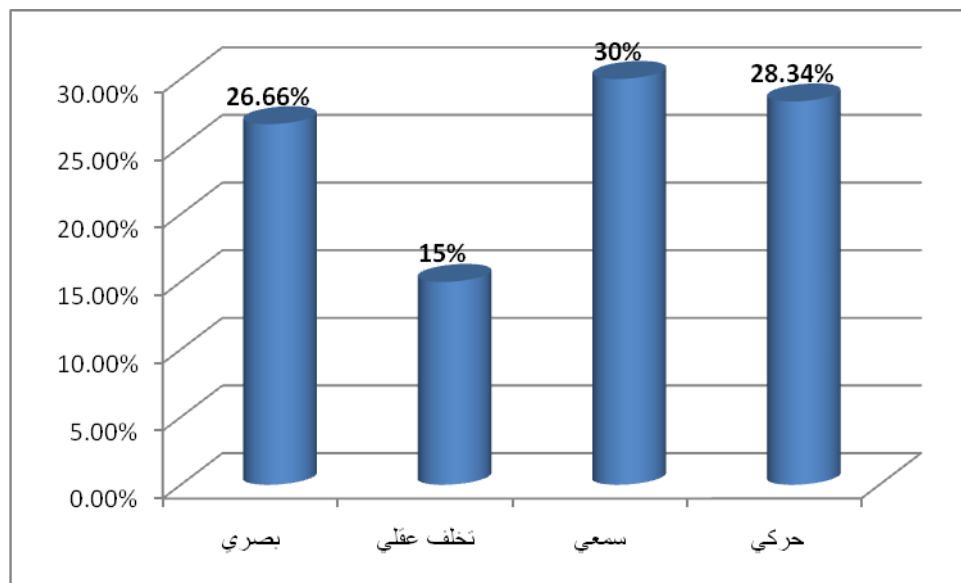


الشكل رقم (7) توزع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة

ويبين الجدول التالي توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

جدول (9) يبين توزع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير نوع الإعاقة:

النسبة المئوية	العدد	
26.66 %	16	إعاقة بصرية
15 %	9	تخلف عقلي
30 %	18	إعاقة سمعية
28.34 %	17	إعاقة حركية
100 %	60	المجموع

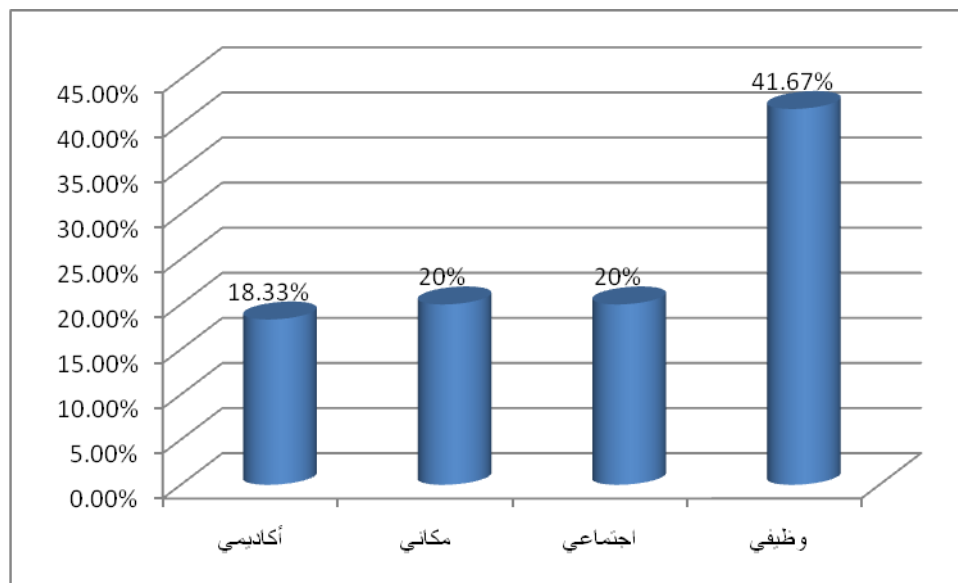


الشكل رقم (8) توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

ويبين الجدول التالي توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير نوع الدمج

جدول (10) يبين توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير نوع الدمج:

النسبة المئوية	العدد	
18.33 %	11	أكاديمي
20 %	12	مكاني
20 %	12	اجتماعي
41.67 %	25	وظيفي
100 %	60	المجموع

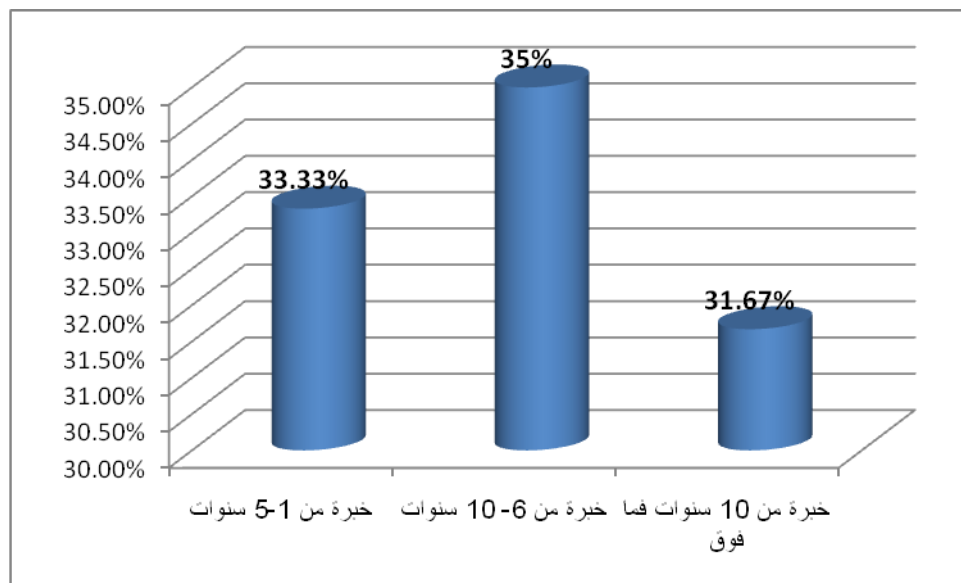


الشكل (9) توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير نوع الدمج

ويبين الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (11) يبين توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

النسبة المئوية	العدد	
33.33 %	20	5-1
35 %	21	10-6
31.67 %	19	10 فما فوق
100 %	60	المجموع

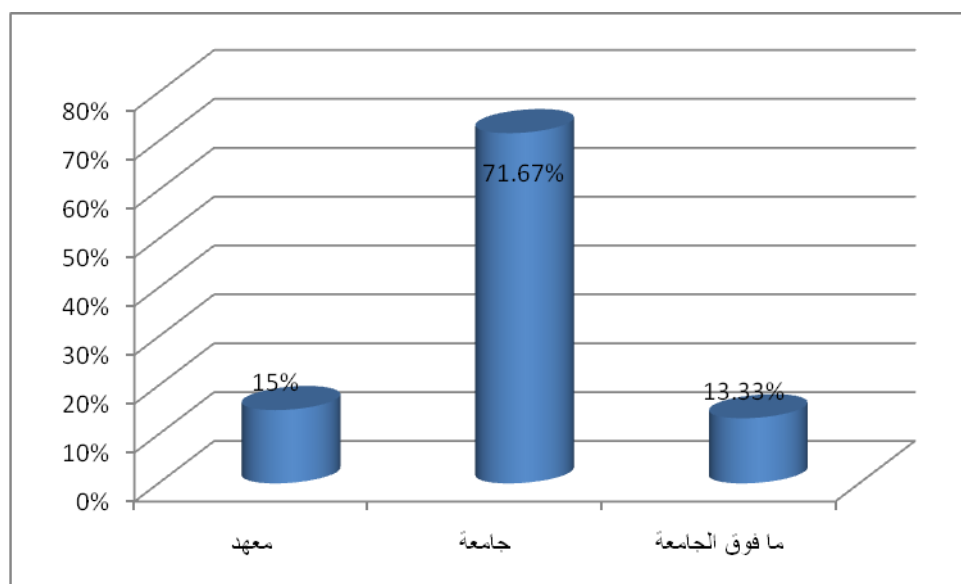


الشكل رقم (10) توزيع معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ويبين الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير مستوى تعليمي للمعلمة.

جدول (12) يبين توزيع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير المستوى التعليمي:

النسبة المئوية	العدد	
15 %	9	معهد
71.67 %	43	إجازة جامعية
13.33 %	8	دراسات عليا
100 %	60	المجموع



الشكل (11) توزع معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

رابعاً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية:

1. استمارة بيانات شخصية لأطفال العينة ومعلماتهم ووالديهم من إعداد الباحثة، وتتضمن البيانات الأساسية التالية: المستوى التعليمي للوالدين، المستوى الاقتصادي للوالدين، جنس الوالدين، وجود طفل معاق في الأسرة، المستوى التعليمي للمعلمة، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية الخاصة بالدمج، نوع الإعاقة، نوع الدمج، طبيعة بيئة الروضة.

2. مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

يتألف المقياس من (78) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي:

أ- اتجاه المعلمة نحو الدمج: ويعني مدى قبول أو رفض المعلمة لفكرة الدمج وتقبلها لها ويتوزع على هذا المحور العبارات التالية: (3-5-6-10-13-15-21-24-29-31-34-37-39-41-42-45-47-49-51-53-55-57-60-62-64-68-70-72-73-75-76).

ب- اتجاه المعلمة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة: ويعني مدى تقبل المعلمة لوجود ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم إلى جانب الأطفال العاديين ويتوزع على هذا المحور العبارات التالية (2-8-17-19-23-27-30-35-40-43-46-48-52-56-59-61-66-69-71-74-77).

ج- اتجاه المعلمة نحو العمل في الرياض الدامجة: ويعني رأي المعلمة في عملها في روضة تتبع سياسة الدمج ويوجد فيها أطفال ذوي احتياجات خاصة إلى جانب الأطفال العاديين وعليه تتوزع العبارات التالية (1-4-7-9-11-14-16-18-20-22-25-26-28-32-33-36-38-44-50-54-58-63-65-67-78).

3. مقياس اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

يتألف المقياس من (67) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

أ- البعد النفسي: وعليه تتوزع العبارات التالية (1-2-5-7-10-11-12-18-21-23-24-25-34-42-43-45-49-50-51-52-53-57).

ب- البعد الأكاديمي: وتتوزع عليه العبارات التالية (3-4-9-15-16-19-20-22-26-28-35-41-44-47-55-56-58-60-61-62-63-64-65-66).

ج- البعد الاجتماعي: وتتوزع على هذا المحور العبارات التالية (6-8-13-14-17-27-29-30-31-32-33-36-37-38-39-40-46-54-59-67).

صدق وثبات أدوات البحث:

أولاً: مقياس اتجاهات المعلمات:

- الصدق:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس والمكون من (78) بند على عدد من أساتذة كلية التربية (ملحق رقم 2) وذلك للتأكد من أن بنود المقياس من الناحية اللغوية والبنائية صادقة وقيس ما وضع لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة لتعديلها وإضافة بعض البنود إذا أمكن

ذلك، وقد قامت الباحثة بحذف بعض البنود التي لم يتفق عليها المحكمون وإضافة بنود جديدة، وتغيير صياغة بعض البنود الأخرى بحيث أصبح المقياس جاهز للتطبيق، هذا وقد اتفق معظم المحكمين على أن العبارات بشكل عام كانت جيدة ومحتواها مناسب ولكنها بحاجة إلى إعادة النظر في صياغة بعضها، بحيث تصبح موحدة.

الجدول (13) يبين العبارات قبل التعديل والعبارات بعد التعديل

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
لاحظت أن الدمج ساعد الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة على أن يقلد ويقتدي بنماذج العاديين فيتعلمون السلوك الاجتماعي بشكل أفضل مما لو كانوا في نظام العزل	يتعلم الأطفال المدمجين السلوك الاجتماعي للعادين بصورة أفضل من الأطفال الغير مدمجين
مستوى ثقافتي وعلمي يؤثر في اتجاهاتي وقناعاتي بعملية الدمج	يؤثر المستوى الثقافي في اتجاهاتي نحو الدمج
يساعد الدمج على تقبل الأطفال لبعضهم البعض	يساعد الدمج على اندماج الأطفال مع بعضهم البعض
للمدمج تأثير سلبي على التطور الانفعالي للطفل العادي	يؤثر الدمج سلباً على النمو الانفعالي للطفل العادي
لدي إلمام بكافة الطرق والأساليب المتنوعة التي تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة في الدمج	أنا ملمة بكافة الطرق والأساليب المتنوعة التي تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة في الدمج
لاحظت أن الأطفال ذوي الإعاقة الحركية أكثر استفادة من الدمج من باقي الإعاقات الأخرى	يستفيد الأطفال ذوي الإعاقة الحركية من الدمج أكثر من باقي الإعاقات الأخرى
أحبذ العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	أفضل العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
لاحظت أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة شديدي الحزن ويشعرون بالنقص أمام أقرانهم	يشعر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالنقص أمام أقرانهم العاديين

العاديين	
يحقق لي العمل في الرياض الدامجة نمو مهني ويزيد من خبرتي	يزيد العمل في الرياض الدامجة من خبرتي
لا أحبذ الدمج لأنه يؤثر على أدائي داخل الحصة التعليمية	يؤثر الدمج سلباً في أدائي داخل الحصة التعليمية
الدمج يضيق علي المجال لاستخدام الوسائل التربوية في المواقف التعليمية	يحد الدمج من استخدام الوسائل التربوية في المواقف التعليمية
عملي في الرياض الدامجة يعطيني نوع من التمييز عن غيري من المعلمات	يميزني عملي في الرياض الدامجة عن غيري من المعلمات في الرياض الغير دامجة

ب- صدق الاتساق الداخلي:

الصدق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية.

وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك.

1. ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبند التي ينتمي إليه:

جدول (14) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.380	0.000	27	*0.345	0.000	53	*0.524	0.000
	**			*			*	
2	0.325	0.000	28	*0.258	0.000	54	*0.643	0.000
	**			*			*	

0.000	*0.504 *	55	0.000	*0.462 *	29	0.000	0.298 **	3
0.000	*0.374 *	56	0.000	*0.523 *	30	0.000	0.329 **	4
0.000	*0.327 *	57	0.000	*0.500 *	31	0.000	0.366 **	5
0.000	*0.414 *	58	0.000	*0.561 *	32	0.000	0.539 **	6
0.000	*0.621 *	59	0.000	*0.478 *	33	0.000	0.314 **	7
0.000	*0.480 *	60	0.000	*0.389 *	34	0.000	0.663 **	8
0.000	*0.719 *	61	0.000	*0.384 *	35	0.000	0.344 **	9
0.000	*0.537 *	62	0.000	*0.328 *	36	0.000	0.424 **	10
0.000	*0.261 *	63	0.000	*0.533 *	37	0.000	0.261 **	11
0.000	*0.316 *	64	0.000	*0.598 *	38	0.000	0.341 **	12
0.000	*0.345 *	65	0.000	*0.469 *	39	0.000	0.353 **	13
0.000	*0.357 *	66	0.000	*0.481 *	40	0.000	0.505 **	14
0.000	*0.326 *	67	0.000	*0.490 *	41	0.000	0.608 **	15
0.000	*0.719 *	68	0.000	*0.540 *	42	0.000	0.443 **	16

جدول (15) معامل الارتباط بيرسون لحساب الأبعاد مع الدرجة الكلية.

0.000	*0.388 *	69	0.000	*0.561 *	43	0.000	0.379 **	17
0.000	*0.309 *	70	0.000	*0.477 *	44	0.000	0.312 **	18
0.000	*0.286 *	71	0.000	*0.389 *	45	0.000	0.330 **	19
0.000	*0.413 *	72	0.000	*0.384 *	46	0.000	0.407 **	20
0.000	*0.643 *	73	0.000	*0.983 *	47	0.000	0.389 **	21
0.000	*0.401 *	74	0.000	*0.361 *	48	0.000	0.369 **	22
0.000	*0.324 *	75	0.000	*0.371 *	49	0.000	0.315 **	23
0.000	*0.386 *	76	0.000	*0.440 *	50	0.000	*0.365 *	24
0.000	*0.341 *	77	0.000	*0.399 *	51	0.000	*0.312 *	25
0.000	*0.643 *	78	0.000	*0.406 *	52	0.000	*0.327 *	26

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01

2. ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ككل:

		الدرجة الكلية	اتجاه المعلمة نحو الدمج	اتجاه المعلمة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	1	.762**	.846**	.862**
	مستوى الدلالة		.000	.000	.000
	حجم العينة	50	50	50	50
اتجاه المعلمة نحو الدمج	معامل الارتباط	.762**	1	.316**	.903**
	مستوى الدلالة	.000		.025	.000
	حجم العينة	50	50	50	50
اتجاه المعلمة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة	معامل الارتباط	.846**	.316**	1	.484**
	مستوى الدلالة	.000	.025		.000
	حجم العينة	50	50	50	50
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	معامل الارتباط	.862**	.903**	.484**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	
	حجم العينة	50	50	50	50

يتبين من الجدول السابق أن أبعاد المقياس لها ارتباط بالدرجة الكلية ككل عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصالحاً للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

2- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بعدة طرائق منها:

أ- الثبات بالإعادة:

تم التطبيق على عينة مكونة من (50) معلمة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وأعيدت تطبيقها بعد (15) يوم على العينة نفسها وتم حساب قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يبين حساب معامل الثبات بالإعادة

الجدول (16) قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الدرجة الكلية	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة	اتجاه المعلمة نحو الدمج	
0.910**	0.901**	0.879**	0.904**	معامل ارتباط القيمة الاحتمالية
0.000	0.000	0.000	0.000	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بالإعادة بلغ للدرجة الكلية (0.910**) بينما بلغ معامل الثبات بالإعادة لاتجاه المعلمة نحو الدمج (0.904**) ولاتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة فقد بلغ (0.879**) وبلغ معامل الثبات بالإعادة لاتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة (0.910**) جميع هذه الأبعاد تتمتع بدرجة ثبات بالإعادة مرتفعة وجيدة مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ب- الثبات بطريقة ألفا (كرونباخ) والتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل سييرمان براون، والجدول (17) يبين قيمة معامل الثبات.

الجدول (17) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الدرجة الكلية	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	اتجاه المعلمات نحو ذوي الحاجات الخاصة	اتجاه المعلمات نحو الدمج	
0.814	0.690	0.660	0.701	ألفا كرونباخ
0.816	0.746	0.790	0.659	التجزئة النصفية

يلاحظ من الجدول السابق بلغ معامل ألفا الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (0.814) وبلغ لاتجاه المعلمات نحو الدمج (0.701) وبلغ لاتجاه المعلمات نحو ذوي الحاجات الخاصة (0.660) وبلغ معامل الاتساق الداخلي لاتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة (0.690) وجميعها جيدة وتتمتع بدرجة جيدة من الصدق مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق على أفراد العينة، بينما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس (0.816) وبلغ لاتجاه المعلمة نحو الدمج (0.659) ولاتجاه المعلمات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة (0.790) ولاتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة (0.746) وهي معامل ثبات جيدة ومرتفعة وهذا يدل على أن المقياس صالح للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية.

ثانياً: مقياس اتجاهات الوالدين:

- الصدق:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس والمكون من (67) بند على عدد من أساتذة كلية التربية (ملحق رقم 2) وذلك للتأكد من أن بنود المقياس من الناحية اللغوية والبنائية صادقة وقيس ما وضع لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة لتعديلها وإضافة بعض البنود إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بحذف بعض البنود التي لم يتفق عليها المحكمون وإضافة بنود جديدة، وتغيير صياغة بعض البنود الأخرى بحيث أصبح المقياس جاهز للتطبيق، هذا وقد اتفق معظم المحكمين على أن العبارات بشكل عام كانت جيدة ومحتواها مناسب ولكنها بحاجة إلى إعادة النظر في صياغة بعضها، بحيث تصبح موحدة.

جدول (18) يبين العبارات قبل التعديل والعبارات بعد التعديل

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
عدم مشاركتي في التخطيط والتنفيذ والتقويم يعيق نجاح الدمج	يؤثر عدم مشاركتي في التخطيط والتنفيذ والتقويم على نجاح الدمج
روضة طفلي متوفرة بالوسائل والتقنيات اللازمة والفرق الداعمة للمعاقين	تتوافر في روضة طفلي الوسائل والتقنيات اللازمة والفرق الداعمة للمعاقين
مستوى طفلي التعليمي في الرياض الدامجة أصبح ضعيف	تدنى مستوى طفلي التعليمي في الرياض الدامجة
أنا أملك تأثير إيجابي في اتخاذ القرارات التي تؤثر على أداء طفلي التربوي	أملك تأثيراً إيجابياً في اتخاذ القرارات الخاصة بطفلي والمؤثرة على أدائه
برأي من حق أي طفل ذي حاجات خاصة أن ينمو في رياض دامجة ليكتسب مهارات التواصل الاجتماعي	يحق للطفل ذي حاجات خاصة النمو في رياض دامجة لاكتساب مهارات التواصل الاجتماعي

للمدج تأثير سلبي على الأطفال العاديين وإيجابي على ذوي الاحتياجات الخاصة	يؤثر الدمج سلباً على الأطفال العاديين وإيجاباً على ذوي الاحتياجات الخاصة
لا ضرورة للمدج طالما هناك مراكز رعاية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة	الدمج غير ضروري طالما هناك مراكز رعاية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة
دمج الطفل ذي الحاجات الخاصة في الروضة له آثار إيجابية على مستوى الأسرة	يؤثر دمج الطفل ذي الحاجات الخاصة إيجاباً على الأسرة
لو يتاح لي فرصة نقل طفلي من الرياض الدامجة إلى روضة أخرى فسأفعل ذلك فوراً	أفضل نقل طفلي من الرياض الدامجة إلى روضة عادية

ب- صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك.

1. ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه:

جدول (19) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.356	0.000	24	**0.572	0.000	47	**0.379	0.000
2	**0.421	0.000	25	**0.436	0.000	48	**0.237	0.000
3	**0.578	0.000	26	**0.462	0.000	49	**0.249	0.000
4	**0.323	0.000	27	**0.622	0.000	50	**0.481	0.000
5	**0.513	0.000	28	**0.523	0.000	51	**0.380	0.000
6	**0.431	0.000	29	**0.541	0.000	52	**0.376	0.000
7	**0.404	0.000	30	**0.448	0.000	53	**0.502	0.000
8	**0.674	0.000	31	**0.491	0.000	54	**0.337	0.000

0.000	**0.608	55	0.000	**0.578	32	0.000	**0.452	9
0.000	**0.341	56	0.000	**0.486	33	0.000	**0.529	10
0.000	**0.317	57	0.000	**0.365	34	0.000	**0.444	11
0.000	**0.367	58	0.000	**0.572	35	0.000	**0.435	12
0.000	**0.666	59	0.000	**0.436	36	0.000	**0.253	13
0.000	**0.497	60	0.000	**0.462	37	0.000	**0.505	14
0.000	**0.521	61	0.000	**0.622	38	0.000	**0.538	15
0.000	**0.367	62	0.000	**0.523	39	0.000	**0.295	16
0.000	**0.665	63	0.000	**0.541	40	0.000	**0.434	17
0.000	**0.497	64	0.000	**0.448	41	0.000	**0.469	18
0.000	**0.474	65	0.000	**0.491	42	0.000	**0.376	19
0.000	**0.434	66	0.000	**0.586	43	0.000	**0.652	20
0.000	**0.326	67	0.000	**0.478	44	0.000	**0.608	21
			0.000	**0.365	45	0.000	**0.326	22
			0.000	**0.421	46	0.000	**0.421	23

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 .

2. ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (20) معامل الارتباط بيرسون لحساب الأبعاد مع الدرجة الكلية.

الاجتماعي	الأكاديمي	النفسي	الدرجة الكلية	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
.932**	.816**	.798**	1	معامل الارتباط	الدرجة الكلية

	مستوى الدلالة		.000	.000	.000
	حجم العينة	85	85	85	85
النفسي	معامل الارتباط	.798**	1	.330**	.784**
	مستوى الدلالة	.000		.002	.000
	حجم العينة	85	85	85	85
الأكاديمي	معامل الارتباط	.816**	.330**	1	.646**
	مستوى الدلالة	.000	.002		.000
	حجم العينة	85	85	85	85
اجتماعي	معامل الارتباط	.932**	.784**	.646**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	
	حجم العينة	85	85	85	85

يتبين من الجدول السابق أن أبعاد المقياس لها ارتباط بالدرجة الكلية ككل عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصالحاً للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

2- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بعدة طرائق منها:

أ- الثبات بالإعادة:

تم التطبيق على عينة مكونة من (85) من الوالدين اختبرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وأعيدت تطبيقها بعد (15) يوم على العينة نفسها وتم حساب قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يبين حساب معامل الثبات بالإعادة.

الجدول (21) قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الدرجة الكلية	البعد الاجتماعي	البعد الأكاديمي	البعد النفسي	معامل ارتباط القيمة الاحتمالية
0.889**	0.879**	0.894**	0.924**	
0.000	0.000	0.000	0.000	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بالإعادة بلغ للدرجة الكلية (0.889**) بينما بلغ معامل الثبات بالإعادة للبعد النفسي (0.924**) وللبعد الأكاديمي فقد بلغ (0.894**) وبلغ معامل الثبات بالإعادة للبعد الاجتماعي (0.879**) جميع هذه الأبعاد تتمتع بدرجة ثبات بالإعادة مرتفعة وجيدة مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ب- الثبات بطريقة ألفا (كرونباخ) والتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل سيبرمان براون، والجدول (22) يبين قيمة معامل الثبات.

الجدول (22) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الدرجة الكلية	البعد الاجتماعي	البعد الأكاديمي	البعد النفسي	ألفا كرونباخ
0.902	0.681	0.850	0.816	
0.821	0.610	0.949	0.785	التجزئة النصفية

يلاحظ من الجدول السابق بلغ معامل ألفا الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (0.902) وبلغ للبعد النفسي (0.816) وبلغ للبعد الأكاديمي (0.850) وبلغ معامل الاتساق الداخلي للبعد الاجتماعي (0.681) وجميعها جيدة وتتمتع بدرجة جيدة من الصدق مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق على أفراد العينة، بينما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس (0.821) وبلغ للبعد النفسي (0.785) وللبعد الأكاديمي (0.949) وللبعد الاجتماعي (0.610) وهي

معامل ثبات جيدة ومرتفعة وهذا يدل على أن المقياس صالح للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية.

خامساً: حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** وتمثلت بالمعلمات العاملات في الرياض الدامجة وأهالي الأطفال الموجودين في هذه الروضات والبالغ تعدادهم الإجمالي (60) معلمة و(600) من أهالي الأطفال الموجودين في هذه الروضات.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة ضمن ثلاث محافظات من محافظات القطر هي (دمشق، طرطوس، اللاذقية) والتي تضم بمجملها (4) روضات منتمية إلى مشروع الرياض الدامجة في سورية، وهي تابعة لوزارة التربية، وقد أوردت الباحثة توزيع تلك الروضات على المحافظات ضمن (الجدول 1، ص 121).

- **الحدود الزمانية:** وتتمثل في العام الدراسي 2014/2015 .

- **الحدود الموضوعية:** تناول البحث الدمج في مرحلة رياض الأطفال واتجاهات المعلمات وأهالي الأطفال الموجودين في الرياض الدامجة نحو الدمج.

سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث:

"الإحصاء هو علم البيانات الذي يتضمن عمليات جمع وتلخيص وتبويب وتنظيم وتحليل وتفسير البيانات، بهدف الوصول إلى استنتاجات أو أحكام معينة" (الزغول، 2005، 19). ومن أجل ذلك، اعتمدت الباحثة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) في تنفيذ التعريف السابق واستخدام الأساليب والقوانين الإحصائية الخاصة بالدراسة، فبالنسبة إلى صدق أدوات الدراسة، استخدمت الباحثة أسلوب صدق المحكمين " إذ أن للصدق أنواع كثيرة أهمها صدق المحكمين، وهو ما يقدمه السادة المحكمون من آراء ومقترحات وتعديلات، تأخذ بها الباحثة، وتُعدّل المقاييس وفقاً لمقترحاتهم" (مخائيل، 2012، 255). كما استخدمت أيضاً معامل الارتباط بيرسون

(Person correlation)، ومن أجل معرفة ثبات المقاييس استخدم معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل بيرسون براون.

" إذ يشير مفهوم الثبات إلى قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين " (الجادري، 2007، 282). " والغرض من معامل الارتباط هو التعبير بمصطلحات رياضية ند درجة الارتباط بين المتغيرات، فإذا كان الارتباط موجباً بشكل كامل يكون معاملته (+1.00)، وإذا كان سالباً يكون معاملته (-1.00)، وإذا لم يكن هناك أي علاقة يكون الارتباط صفراً، وتتراوح معاملات الارتباط من صفر إلى (+1.00) أو بين صفر و (-1.00)، ويسمح لنا معامل الارتباط باستخدام علاقة شخص في اختبار ما في التنبؤ بعلاقته على اختبار آخر، وتختلف معاملات الارتباط باختلاف أشكال المتغيرات... ويعد معامل الارتباط (بيرسون person) من أكثر معاملات الارتباط استخداماً ولا سيما في الإحصاء التربوي " (غباري، أبو شعيرة، 2010، 345-356).

وللإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) واستخدمت للتحقق من صحة الفرضيات اختبارات ستودنت (T- test) وكذلك اختبار ليفين لتجانس التباين (Leven) واختبار دونيت س (Dunnett c) للمقارنات المتعددة للعينات الغير متجانسة.

الفصل السابع

نتائج البحث وتفسيرها

مقدمة

أولاً- نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

1-1- نتائج السؤال الأول وتفسيرها

1-2- نتائج السؤال الثاني وتفسيرها

ثانياً- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها

1-2- نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها

2-2- نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها

2-3- نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.

2-4- نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها

2-5- نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها

2-6- نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها

2-7- نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها

2-8- نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها

2-9- نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها

2-10- نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها

ثالثاً- مقترحات البحث.

مقدمة:

يشمل هذا الفصل عرض نتائج البحث ومناقشتها وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعى إليها البحث فضلاً عن التحقق من صحة فرضيات البحث والإجابة عن أسئلته، ومن أجل سهولة العرض والمعالجة سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفق الآتي:

أولاً: نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

للتحقق من صحة أسئلة البحث، تم تحليل بيانات عينة البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة (20) وهو اختصار Statistical package for Social sciences//

تتمثل أسئلة البحث التي يسعى هذا الفصل للإجابة عليها بالأسئلة التالية:

1-1- نتائج السؤال الأول وتفسيرها: ما هي اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال ؟

من أجل الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث عن المقياس قيماً متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتمَّ تحديد اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال على النحو الآتي:

(القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل) / عدد المستويات =

$$1.33 = 3 / 4 = 3 / (1 - 5)$$

- تكون الدرجة منخفضة (1.33 + 1) = 2.33 وبالتحديد من 1 إلى أقل من 2.33

- تكون الدرجة متوسطة (1.33 + 2.33) = 3.66 وتحديدًا من 2.33 إلى أقل من 3.66

- تكون الدرجة المرتفعة من (3.66 – 5).

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد المقياس من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج على الشكل التالي:

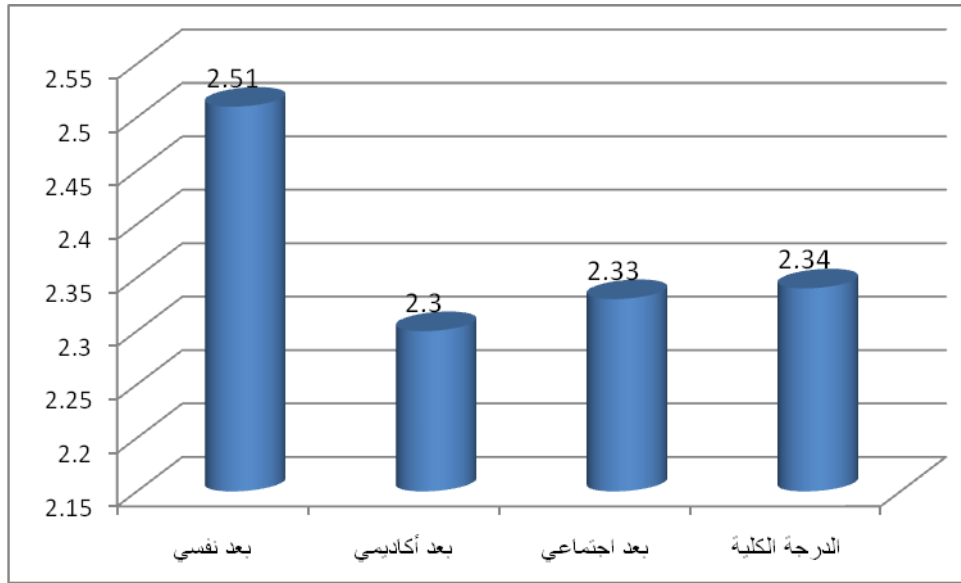
جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس، وللدرجة الكلية للوالدين.

الرقم	محاور	متوسط حسابي	انحراف معياري	الرتبة	اتجاه الوالدين
1	بعد نفسي	2.51	.428	1	متوسطة
2	بعد أكاديمي	2.30	.526	3	منخفضة
3	بعد اجتماعي	2.33	.382	2	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.34	0.364		متوسطة

أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث بالنسبة للمجموع الكلي للمقياس ككل بلغ (2.34)، مما يشير ذلك إلى أن اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال متوسطة، وذلك من خلال إجابات أفراد عينة البحث.

أما بالنسبة للأبعاد الفرعية:

إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الخاصة بمحاور المقياس، تراوحت بين (2.30) و(2.51) وهي قيم تتراوح من المنخفض إلى المتوسط، وفق الترتيب التالي: المرتبة الأولى: (بعد نفسي) بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث (2.51)، وفي المرتبة الثانية: (بعد اجتماعي) بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث (2.33)، وجاء في المرتبة الثالثة: (بعد أكاديمي) بدرجة منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث (2.30)، ويمكن تمثيل ذلك وفق الشكل البياني الآتي:



الشكل (12) يبين الدرجة الكلية لمتوسط أبعاد مقياس الوالدين

وتعزو الباحثة وجود اتجاهات متوسطة لدى الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال إلى الاختلاف في وجهات نظر الأهالي باختلاف البيئات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تنحدر منها أسر الأطفال المدمجين وكذلك الظروف السياسية التي يعيشها المجتمع السوري والانقسام حول الدمج بين مؤيد للفكرة ومعارض لها، وعلينا ألا ننسى أن الأمور نسبية فالخلفية الثقافية لأسرة الطفل المعاق والتي لديها اهتمام بالغ بجميع المعلومات المتعلقة بالطفل ذوي الحاجات الخاصة وتربيته وتأهيله واندماجه في المؤسسات التعليمية والمجتمع تختلف بشكل كلي عن الأسرة التي لديها طفل عادي والتي يكون اهتمامها منصب بشكل أكبر ومرتکز بشكل أساسي على الاهتمام بأسلوب التربية وطرائق التعليم والنمو المطلوب للطفل في هذه المرحلة العمرية، إضافة إلى نظرة بعض الأمهات العاملات للروضة على أنها مكان يقضي فيه أطفالهن بعض الوقت ريثما ينهين أعمالهن بغض النظر عن سياسة هذه الروضة وأهدافها وتوجهاتها، وعدم تبني الدمج كسياسة واضحة المعالم والإجراءات والخطوات، حيث أن الدمج يعتبر واحد من القضايا الإشكالية والتي تلتف حولها الكثير من إشارات الاستفهام والعديد من وجهات النظر، وعدم تبلور نتائج الدمج بسبب صعوبة قياس المخرجات، ولا نغفل عدم عقد اللقاءات الندوات والاجتماعات بصفة دورية منتظمة وبشكل دائم والتي من شأنها العمل على نشر التوعية والتثقيف حول الدمج وأشكاله وأهدافه ومبرراته، ويحبذ

بعض أولياء الأمور أشكال معينة من الدمج دون أشكال أخرى، ويرى بعض أولياء الأمور في مرحلة رياض الأطفال مرحلة قد تكون مبكرة على تطبيق الدمج ونجاحه بسبب قلقهم من عدم تفهم الأطفال والمعلمات لوجود الإعاقة والاختلاف لدى بعض الأطفال عن أقرانهم، وعدم وجود آلية للتواصل الفعال بين الروضة مع ألياء أمور الأطفال الموجودين في الرياض الدامجة، وطبعاً لا ننسى غياب دور الإعلام التثقيفي حول الدمج عن المجتمع والتي من شأنها أن تبقي الشريحة الأكبر من المجتمع غافلة تماماً عن أبسط المعلومات المتعلقة بالدمج وإيجابياته وسلبياته المتعددة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو قمر، 2007) من ناحية وجود اتجاهات تميل إلى الوسطية نحو الدمج، لكنها تختلف عنها في أن الدراسة الحالية تتناول الاتجاهات نحو الدمج في مرحلة رياض الأطفال في حين تناولها دراسة أبو قمر في المدارس العادية ، والدراسة الحالية توجهت نحو أسر الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة على حد سواء في حين توجهت دراسة أبو قمر نحو ذوي التلاميذ المعاقين بصرياً فقط.

1- 2- نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: ما هي اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد المقياس من وجهة نظر أفراد عينة البحث (المعلمات)، وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور المقياس، وللدرجة الكلية للمعلمات.

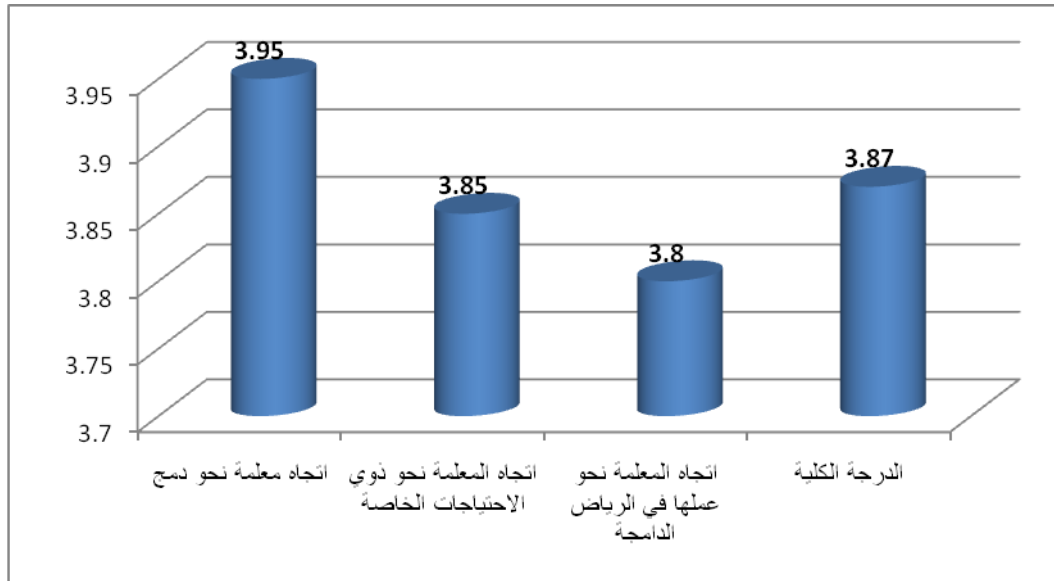
الرقم	محاور	متوسط حسابي	انحراف معياري	الرتبة	اتجاه المعلمات
1	اتجاه المعلمة نحو الدمج	3.95	0.22	1	مرتفعة
2	اتجاه المعلمة نحو ذوي الاحتياجات	3.85	0.07	2	مرتفعة

الخاصة					
3	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	3.80	0.43	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.87	0.17		مرتفعة

أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث بالنسبة للمجموع الكلي للمقياس ككل بلغ (3.87)، مما يشير ذلك إلى أن اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال مرتفعة، وذلك من خلال إجابات أفراد عينة البحث.

أما بالنسبة للأبعاد الفرعية:

إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الخاصة بمحاور المقياس، تراوحت بين (3.80) و(3.95) وهي قيم مرتفعة، وقد رتبت وفق الترتيب التالي: المرتبة الأولى: (اتجاه المعلمة نحو الدمج) بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث (3.95)، وفي المرتبة الثانية: (اتجاه المعلمة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة) بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث (3.85)، وجاء في المرتبة الثالثة: (اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة) بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث (3.80)، ويمكن تمثيل ذلك وفق الشكل البياني الآتي:



الشكل (13) يبين الدرجة الكلية لمتوسط محاور مقياس المعلمات

وتعزو الباحثة ايجابية الاتجاه العام لدى المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال إلى عدة أسباب مجتمعة تساعد في مجملها في تعديل الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لتصبح أكثر ايجابية أيضاً، فنقبل المعلمة للطفل ذي الحاجات الخاصة ولفكرة دمج له فرصة المشاركة في المجتمع ويشعره بأهميته، ويخفف من شعوره بالاختلاف عن زملائه والإحساس بالدونية شرط ألا ترتبط الإعاقة طبعاً بمشكلات أخرى كبطء التعلم مثلاً، وتوفير التجهيزات اللازمة داخل بيئة الروضة التي تجعلها مناسبة للدمج ودون أن يشكل نوع الإعاقة صعوبة أو حرجاً بالنسبة للطفل المعاق، هو أحد الأسباب الذي يجعل المعلمة أكثر تقبلاً لعملية الدمج، وكذلك لا نغفل أهمية الإعداد المسبق لعملية الدمج بالنسبة للطفل والمعلمة والذي يعد شرطاً أساسياً لنجاح الدمج، وعاملاً رئيسياً للتأثير في اتجاهاتهن نحوه أيضاً، وكذلك توافر كافة المعلومات والثقافة اللازمة التي من شأنها رفد المعلمة بكل ما من شأنه مساعدتها على تطبيق الدمج بطريقة ملائمة، إضافة إلى ضرورة الخضوع للدورات التدريبية قبل الخدمة وأثناءها لتعديل الاتجاهات وتطوير الكفايات التعليمية لدى المعلمة.

الاتجاهات الايجابية لدى المعلمة تؤثر في المستوى التحصيلي والنمو الانفعالي والتطور الاجتماعي للأطفال المدمجين في الرياض الدامجة، لكن تلك الاتجاهات تتأثر بعدة عوامل ومتغيرات تتحكم بدرجة ايجابيتها وتحديد شكل الاتجاه وصفاته، فالمعلمات اللواتي سبق لهن

التعامل مع أطفال ذوي احتياجات خاصة هن أكثر ايجابية نحو الدمج من باقي المعلمات، وللخبرة التعليمية أيضاً بالغ الأثر في تشكيل الاتجاه وتعديله ونموه أيضاً، وكلما ارتقينا بالمستويات التعليمية لدى المعلمات ساعد ذلك على تبني اتجاهات أكثر ايجابية نحو الدمج، كما أن الاتجاهات لدى المعلمات تختلف باختلاف نوع الإعاقة ودرجة شدتها، حيث أنه من الأفضل أن يدمج ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة مع العاديين ويبقى ذوي الإعاقات الشديدة في مراكز الرعاية الخاصة بهم لأن وجودهم قد يعيق تطبيق الدمج ويؤدي إلى تبني اتجاهات سلبية نحوه والحجة في ذلك أن الدمج بهذه الحالة يعطل سير عملية التعليم بشكل صحيح ووجود المشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة وجود الإعاقات لديهم، وقد يواجهون النبذ من زملائهم.

أيضاً لأشكال الدمج تأثير على ايجابية اتجاهات المعلمات نحوه، فتطبيق الدمج في جزء محدد من اليوم يسهل في تحقيق المهمات الملقاة على عاتق المعلمة مما لو كان الدمج مطبق بشكل كلي، والتكامل والتنسيق بين المعلمة والأهل والمعلمة وأخصائيي التربية الخاصة، والمعلمة وإدارة الروضة..... كلها أمور من شأنها أن تساعد المعلمة من تبني اتجاهات أكثر ايجابية نحو الدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصمادي، 2010) من ناحية وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنها تختلف عنها في أن الدراسة الحالية تتناول الاتجاهات في مرحلة رياض الأطفال في حين تناولها دراسة الصمادي في المدارس العادية.

ثانياً- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

2-1- نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (25) يبين اختبار ستودنت للفرق في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة.

وجود طفل معاق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
لا يوجد	562	2.56	0.40	9.96	598	0.000	دالة
يوجد طفل معاق	38	1.89	0.31				
بعد نفسي							
لا يوجد	562	2.35	0.50	9.05	598	0.000	دالة
يوجد طفل معاق	38	1.60	0.30				
بعد أكاديمي							
لا يوجد	562	2.37	0.35	11.840	598	0.000	دالة
يوجد طفل معاق	38	1.69	0.20				
بعد اجتماعي							
لا يوجد	562	2.39	0.32	12.77	598	0.000	دالة
يوجد طفل معاق	38	1.70	0.21				
الدرجة الكلية							

يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة ت = (12.77) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة، وذلك لصالح عدم وجود طفل معاق في الأسرة.

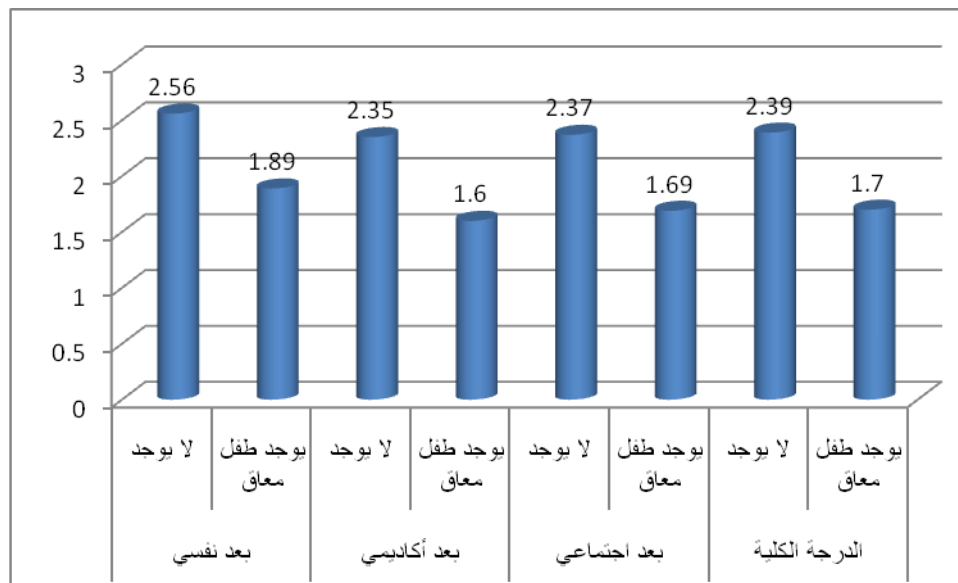
القرار:

نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة، وذلك لصالح عدم وجود طفل معاق في الأسرة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أسرة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة هي وحدة متكاملة تتأثر بوجود طفل معاق في كيانها، وهناك تأثيرات نفسية واجتماعية ناجمة عن وجود هذا الطفل في الأسرة على الوالدين وعلى الأخوة أيضاً، فأسرة الطفل المعاق تحتاج إلى الإرشاد والتوجيه والتثقيف والمساعدة لمواجهة الإعاقة والتخفيف من آثارها، لما يشكله وجود هذا الطفل من ضغط نفسي واجتماعي عليها، وعلينا ألا نتجاهل أيضاً التأثيرات التي تطال الأخوة غير المعاقين أيضاً، فالوالدين يمرون بانفعالات نفسية وعاطفية مرتين، مرة على طفلهم المعاق، ومرة تجاه أنفسهم، فإذا كان وجود الطفل المعاق في الأسرة يؤثر على باقي أفراد الأسرة على اعتبار أن الاهتمام يكون منصب عليه بشكل أكبر فمن الطبيعي أن يؤثر وجوده في الروضة على باقي الأطفال الآخرين فاستقباله يتطلب اهتمام أكبر من قبل المعلمة وتغيير في بيئة الروضة في حد ذاتها، الأمر الذي يؤثر على اتجاهات الوالدين نحو دمج طفلهم في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافة إلى خوفهم على طفلهم من النظرة السلبية التي قد ينظر بها باقي الأطفال إليه والخوف من نبذه والأذى الذي قد يلحق بمشاعر طفلهم وهو ما يؤخر من نمو طفلهم بدل أن يطور.

بينما لا نجد كل ما سبق موجود لدى أسرة الطفل العادي التي لا تعاني داخل المنزل من كل الضغوط النفسية والاجتماعية التي تعيشها أسرة الطفل ذي الحاجات الخاصة، ولذا نراها أكثر تقبلاً وانفتاحاً على الدمج شريطة ألا يؤثر بطريقة سلبية على طفلهم العادي وألا يخلق سلوكيات ومشاكل نفسية لديه من أجل النمو المتوازن والشامل في مرحلة رياض الأطفال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدات، 2007) في أن لوجود الطفل المعاق تأثيراً نفسياً واجتماعياً كبيراً على الأسرة، لكنها تختلف عنها في أن الدراسة الحالية تناولت تأثير وجود الطفل المعاق في الأسرة على إمكانية دمج.



الشكل (14) يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة

2-2- نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير جنس الوالدين.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (26) يبين اختبار ستودنت للفرق في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير جنس الوالدين.

	جنس الوالدين	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د. ح	مستوى الدلالة	القرار
بعد نفسي	الأم	392	2.71	0.30	20.113	598	0.000	دالة
	الأب	208	2.14	0.37				
بعد أكاديمي	الأم	392	2.51	0.44	15.89	598	0.000	دالة
	الأب	208	1.91	0.43				
بعد	الأم	392	2.54	0.26	26.58	598	0.000	دالة

اجتماعي	الأب	208	1.95	0.25			
الدرجة	الأم	392	2.55	0.23	28.59	598	0.000
الكلية	الأب	208	1.97	0.24			

يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة $t = (28.59)$ والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير جنس الوالدين، وذلك لصالح الأم، لأن المتوسطات الحسابية أكبر.

القرار:

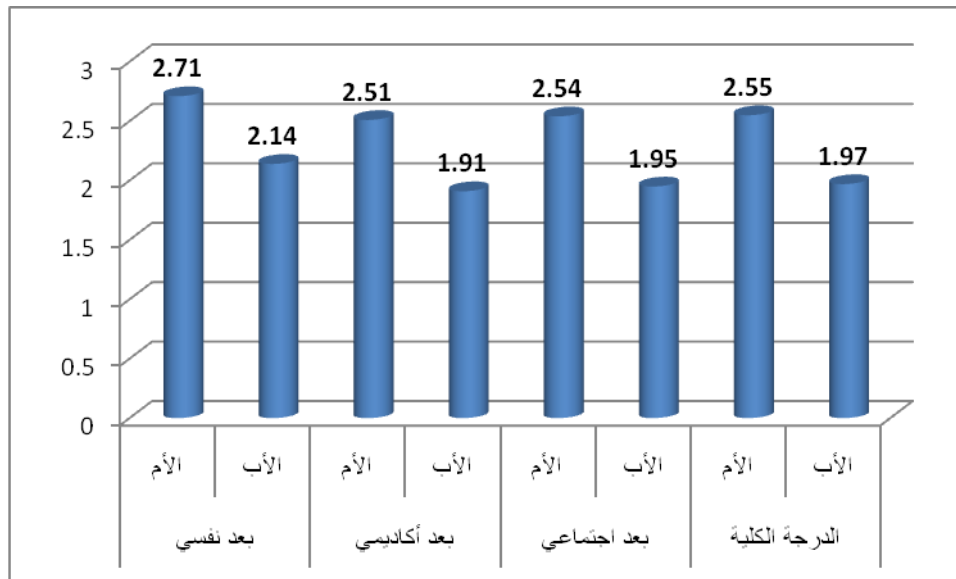
نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة، والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغير جنس الوالدين، وذلك لصالح الأم.

تفسر الباحثة هذه النتيجة باختلاف الأدوار التي يلعبها الوالدين واختلاف المسؤوليات والمهام الملقاة على عاتق كل منهم، فمن المعروف أن الطفل يقضي معظم أوقاته مع والدته المسؤولة عن العناية به وتربيته والاهتمام به والانتباه إلى كل حركة يقوم بها الطفل وكل تصرف يصدر عنه وكل تفصيل من تفاصيل حياته اليومية، بينما نجد أن أغلب مسؤوليات الأب تقع خارج نطاق المنزل، فالأم تقف طويلاً للتعرف على سياسة الروضة التي سيقضي فيها طفلها جزءاً من يومه بعيداً عنها وشروطها و النهج الذي تتبعه في التعامل مع الأطفال، بينما يكون الأب مهتماً أكثر بتأمين مصاريف روضة طفله، والأم تعلم أن الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة يتقبلون الفروق الفردية فيما بينهم ولا يهتمون كثيراً بالاختلاف ويستجيبون لبعضهم البعض بسهولة، بينما الأب قد لا يعير اهتماماً كبيراً لعلاقة طفله مع الأطفال الآخرين بقدر ما يهتم بتقويم سلوك طفله و مراقبته ينمو ويكبر أمام ناظره.

ولا شك عندما ينجب الوالدان طفلاً غير عادياً، يمران بسلسلة من الأزمات وردود الأفعال التي لم يتوقعها أبداً وليس مهياًين لها ولسوء الحظ فإن أسر هؤلاء الأطفال بوجه عام والوالدين بشكل

خاص غالباً ما يعانون لأن حاجتهم النفسية الانفعالية لا تلبى بطريقة مناسبة، وبالنظر إلى والدي الطفل العادي والطفل غير العادي على حد سواء نجد أن الإرشاد الأسري قد يلعب دوراً كبيراً في تنمية اتجاهات أكثر ايجابية نحو الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة، فالإرشاد هو علاقة مساعدة بين شخص متخصص ذي معرفة ووالدي الطفل للعمل نحو الفهم الأفضل لهما ومشاكله ومشاعره الخاصة (الفريدة) وهو عملية تعليمية تركز على تحفيز وتشجيع النمو الشخصي للوالدين والذين يتم مساعدتهم في الكسب والنمو والاستفادة بالمهارات والاتجاهات الضرورية فيما يخص إحدى القضايا والمشكلات المتعلقة بالأطفال والتي منها الدمج على سبيل المثال، والغرض من تلك المساعدة هو جعلهم أفراداً فاعلين بشكل تام ونافعين لطفلهم كأعضاء لوحدة أسرية متكيفة، ومن الأمور التي يمكن أن يقدمها الإرشاد الأسري للوالدين في هذه الحالة مساعدتهم على النظر إلى الإعاقة بطريقة موضوعية مثلاً، والمساعدة على التعرف على كافة المصادر المتوفرة في المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hanson, 2001) التي وجدت مخاوف لدى الأب بشكل أكبر منها لدى الأم حول دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة.



الشكل (15) يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير جنس الوالدين

2-3- نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب الفروق تم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجدول الآتية يبين النتائج:

جدول (27) إحصاء وصفي لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً للمستوى التعليمي لدى الوالدين.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المستوى التعليمي	
0.28	2.77	192	جامعي فما فوق	بعد نفسي
0.33	2.62	196	ثانوي	
0.34	2.26	100	أساسي	
0.43	2.11	112	أمي	
0.48	2.64	192	جامعي فما فوق	بعد أكاديمي
0.42	0.38	196	ثانوي	
0.41	1.96	100	أساسي	
0.43	1.87	112	أمي	
0.25	2.60	192	جامعي فما فوق	بعد اجتماعي
0.28	2.44	196	ثانوي	
0.22	2.02	100	أساسي	
0.33	1.95	112	أمي	
0.20	2.63	192	جامعي فما فوق	الدرجة الكلية
0.25	2.44	196	ثانوي	
0.18	2.04	100	أساسي	
0.32	1.95	112	أمي	

جدول (28) نتائج تحليل التباين لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً لمستوى التعليمي لدى الوالدين.

القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.000	114.396	13.424	3	40.272	بين المجموعات	بعد نفسي
		.117	596	69.939	داخل المجموعات	
			599	110.211	كلي	
0.000	99.361	18.418	3	55.253	بين المجموعات	بعد أكاديمي
		.185	596	110.474	داخل المجموعات	
			599	165.727	كلي	
0.000	186.578	14.128	3	42.385	بين المجموعات	بعد اجتماعي
		.076	596	45.131	داخل المجموعات	
			599	87.516	كلي	
0.000	255.869	14.847	3	44.542	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.058	596	34.584	داخل المجموعات	
			599	79.126	كلي	

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال في رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لدى الوالدين، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (29) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.000	596	3	17.09	نفسى
.000	596	3	9.24	أكاديمي

اجتماعي	11.26	3	596	.000
الدرجة الكلية	18.15	3	596	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت س للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

جدول (30) نتائج مقارنة اختبار دونيت س

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسطات	المستوى التعليمي		
بعد نفسي	0.36*	اساسي	ما فوق جامعي	دال
	0.51*	ثانوي		دال
	0.66*	امي		دال
	0.36*	ثانوي	اساسي	دال
	0.15*	امي		دال
	2.47*	امي	ثانوي	دال
بعد أكاديمي	0.68*	اساسي	ما فوق جامعي	دال
	0.26*	ثانوي		دال
	0.76*	امي		دال
	0.41*	ثانوي	اساسي	دال
	0.81*	امي		دال
	0.51*	امي	ثانوي	دال

بعد اجتماعي	ما فوق جامعي	اساسي	0.58*	دال
		ثانوي	0.16*	دال
		امي	0.65*	دال
	اساسي	ثانوي	0.42*	دال
		امي	0.65*	دال
	ثانوي	امي	0.48*	دال
الدرجة الكلية	ما فوق جامعي	اساسي	0.59*	دال
		ثانوي	0.49*	دال
		امي	0.69*	دال
	اساسي	ثانوي	0.39*	دال
		امي	0.19*	دال
	ثانوي	امي	0.49*	دال

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال في الرياض تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لدى الوالدين، وهذه الفروق لمصلحة المستوى جامعي فما فوق، يليه المستوى الثانوي ، ومن ثم المستوى الأساسي، وأخيراً مستوى أُمي.

القرار:

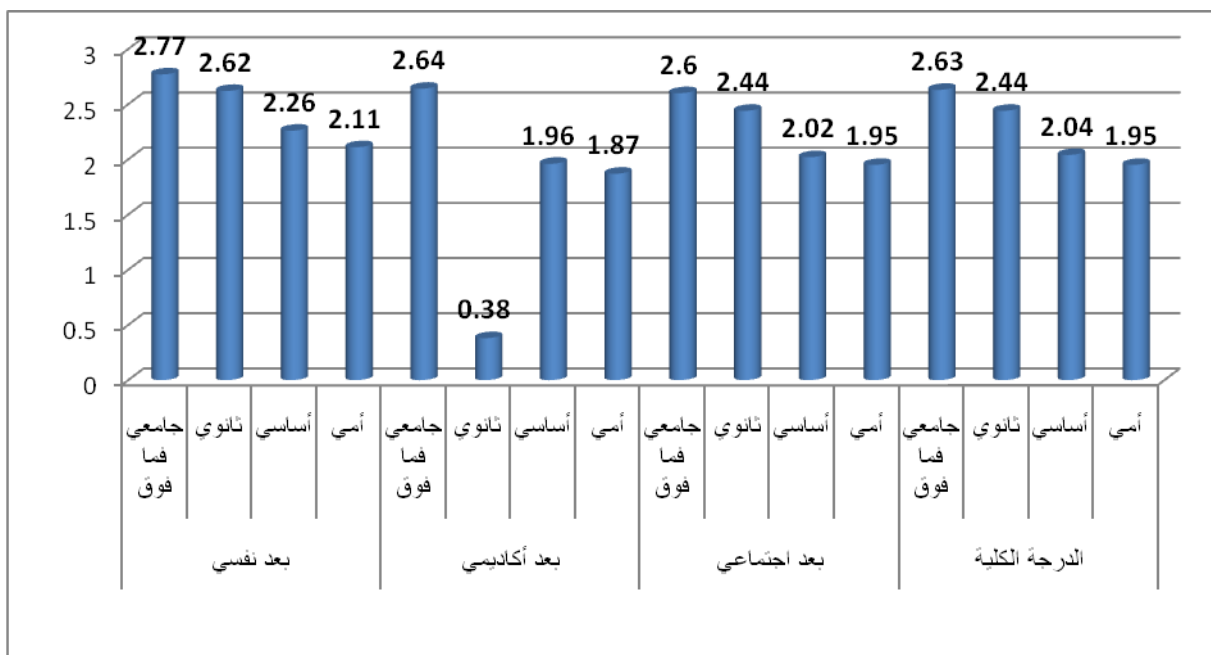
نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال

تعود لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، وهذه الفروق لصالح المستوى الجامعي فما فوق، يليه المستوى الثانوي، ومن ثم المستوى الأساسي، وأخيراً الأمي.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تبني اتجاه ما وتكوينه والقدرة على تنميته وتطويره فيما بعد تحتاج إلى خلفية علمية وثقافية رصينة تساعد على تكوّن الرأي الشخصي واتخاذ مواقف واضحة وصريحة من جميع الأشياء والأحداث التي تجري في المحيط الذي يعيش فيه المرء، فالرأي يعبر عن الاعتقاد والاعتقاد هو أعلى درجات العلم، ولذا فمن الطبيعي أن تتفاوت الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بتفاوت المستويات التعليمية والخلفيات الثقافية التي ينحدر منها الأهالي، فكلما انخفض المستوى التعليمي للوالدين كلما ازداد جهلهم بالطريقة الأفضل للتعامل مع الطفل العادي بشكل عام والطفل ذي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص وازداد اعتمادهم على الموروث الثقافي والعادات والتقاليد والطريقة التي نشأ عليها الأهل سواء أكانت صحيحة أم خاطئة، بينما كلما ارتفع المستوى التعليمي كلما ازداد الأهل محبة لطفلهم وحرصهم على تشجيعه عن كل عمل جيد يقوم به الطفل وكل تقدم يحققه، ويحاول الأهالي ذوي المستويات التعليمية المرتفعة التعرف على الأسباب التي قد تؤدي إلى حدوث تشوهات لدى الطفل منذ المرحلة الجنينية والتي قد تؤدي إلى التطور وحدث أنواع مختلفة من الإعاقات لديه، وذلك حرصاً على تفاديها، والتعرف على مختلف أنواع الإعاقة ومختلف أشكال الدمج وسبلياته وإيجابياته ومتطلباته ومبرراته للوصول بهذا الطفل نحو مستويات أفضل في النمو والانخراط الكامل في المجتمع وممارسة حياته بشكل أفضل، ويتوفر للوالدين كافة المصادر التي تمكنهم من فهم مشكلات الأطفال العاديين وغير العاديين ومشكلات دمجه، وهناك عدة قضايا ينتبه لها أولياء الأمور لتقييم فاعلية الدمج، والتخوف من نبذ الأطفال العاديين لأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية التعامل مع الطفل، فالأطفال المعاقين ليسوا بحاجة للإحساس بعجزهم طوال الوقت وعدم قدرتهم على مجاراة أقرانهم والقيام بكل الأعمال التي يقوم بها الطفل العادي، الأطفال العاديين والمعاقين بحاجة إلى الإحساس بأن هناك من يقف إلى جانبهم، يشعرهم بالأمن والأمان، ويساندهم ليكونوا قادرين على التعلم والنمو والنضج وتقبل الآخر والقيام بكل ما هو مطلوب منهم على أكمل وجه والانخراط التام في الحياة والمجتمع والمؤسسات التعليمية العامة والخاصة.

وهكذا نجد أنه كلما ارتقت المستويات التعليمية للوالدين، كلما ارتقت الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لتصبح أكثر إيجابية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Jordan,2001) التي أظهرت نتائجها فروقاً تعود لمتغير المؤهل العلمي، فكلما كانت المستويات الدراسية أعلى كانت الاتجاهات نحو عملية دمج المعاقين أكثر ايجابية.



الشكل (16) يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لدى الوالدين

2-4- نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجدول الآتية يبين النتائج:

جدول (31) إحصاء وصفي لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً للمستوى الاقتصادي.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المستوى الاقتصادي	
0.43	2.11	112	مرتفع	بعد نفسي
0.34	2.26	100	جيد	
0.31	2.69	388	وسط	
0.43	1.87	112	مرتفع	بعد أكاديمي
0.40	1.96	100	جيد	
0.45	2.51	388	وسط	
0.33	1.95	112	مرتفع	بعد اجتماعي
0.23	2.02	100	جيد	
0.28	2.52	388	وسط	
0.31	1.95	112	مرتفع	الدرجة الكلية
0.18	2.04	100	جيد	
0.24	2.54	388	وسط	

جدول (32) نتائج تحليل التباين لاتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال تبعاً للمستوى الاقتصادي.

القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.000	157.37 1	19.023	2	38.046	بين المجموعات	بعد نفسي
		.121	597	72.165	داخل المجموعات	
			599	110.211	كلي	
	123.90	24.306	2	48.612	بين	بعد

0.000	0				المجموعات	أكاديمي
		.196	597	117.115	داخل المجموعات	
			599	165.727	كلي	
0.000	249.00 6	19.901	2	39.802	بين المجموعات	بعد اجتماعي
		.080	597	47.714	داخل المجموعات	
			599	87.516	كلي	
0.000	320.34 2	20.480	2	40.960	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.064	597	38.167	داخل المجموعات	
			599	79.126	كلي	

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال في رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (33) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.000	597	2	18.16	نفسي
.000	597	2	8.47	أكاديمي

اجتماعي	15.07	2	597	.000
الدرجة الكلية	23.57	2	597	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت س للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

جدول (34) نتائج مقارنة اختبار دونيت س

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسطات	المستوى الاقتصادي		
دال	0.15*	منخفض	مرتفع	بعد نفسي
دال	0.59*	وسط		
دال	2.44*	وسط	منخفض	
دال	0.12*	منخفض	مرتفع	بعد أكاديمي
دال	0.63*	وسط		
دال	0.55*	وسط	منخفض	
ال	0.16*	منخفض	مرتفع	بعد اجتماعي
دال	0.57*	وسط		
دال	0.50*	وسط	منخفض	

الدرجة الكلية	مرتفع	منخفض	0.19*	دال
		وسط	0.59*	دال
	منخفض	وسط	0.48*	دال

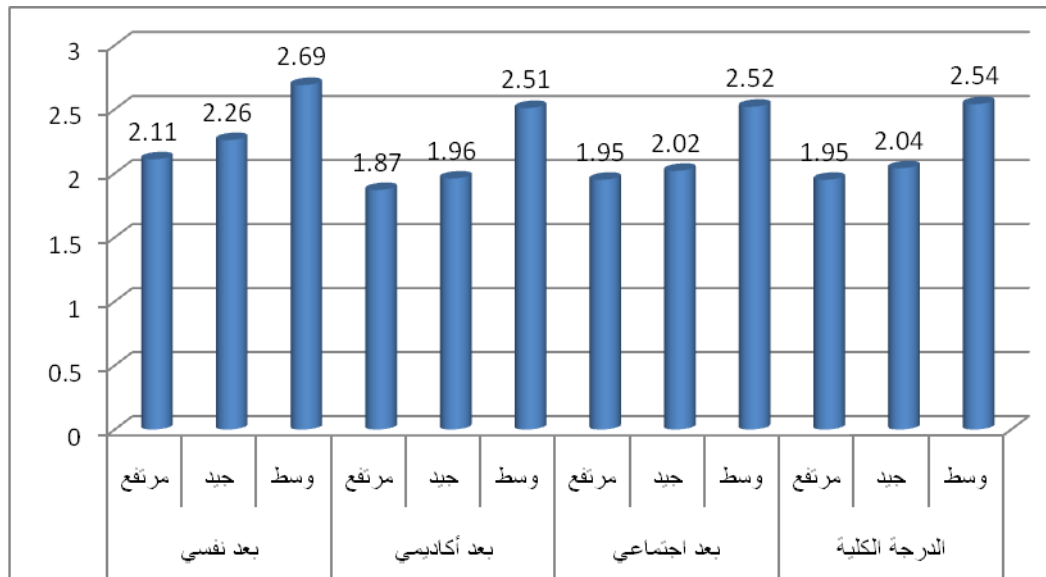
يلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال في الرياض تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، وهذه الفروق لمصلحة المستوى المتوسط، يليه المستوى المرتفع، وأخيراً المستوى المنخفض.

القرار:

نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تعود لمتغير المستوى الاقتصادي للوالدين، وهذه الفروق لصالح المستوى المتوسط، يليه المستوى المرتفع وأخيراً المستوى المنخفض.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأهمية الوضع الاقتصادي لأسرة الطفل والذي يشكل عاملاً رئيسياً وربما حجر الأساس في نجاح تطبيق الدمج أو فشله، وبالتالي في تبني اتجاهات إيجابية نحو الدمج أو سلبية، وتعتبر الشريحة الأكبر في أي مجتمع من المجتمعات البشرية هي ما يطلق عليه اسم الطبقة المتوسطة، وهذه الطبقة تكون مهتمة بتأمين الاحتياجات العادية والأساسية واليومية لأي طفل عادي، والاحتياجات الضرورية واللازمة لنجاح دمج الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، حيث تهتم هذه الطبقة بالكشف المبكر عن وجود الإعاقة ومن ثم التدخل المبكر والأعداد المسبق للطفل لتهيئته للدمج، والحصول على كافة مستلزمات عملية الدمج، حيث يتم الاعتماد بشكل أكبر على تدريب حواس الطفل في حال وجود إعاقة عقلية، تدريب الطفل المعاق حركياً على القيام بكافة مهارات الحياة اليومية كالمشي والتنقل من مكان لآخر وتناول الطعام والشراب وقضاء الحاجة، اقتناء سماعة بالنسبة للطفل الذي يعاني إعاقة سمعية للتواصل مع

الأقران، وفي حال الطفل المعاق بصرياً يمكن تأمين العصا الليزيرية التي تساعد على الحركة وتعليمه القراءة والكتابة بطريقة برايل، وتستطيع الأسرة الخضوع لجلسات دورية ومنتظمة عند المرشد النفسي بالنسبة للطفل المضطرب سلوكياً وتحمل نفقاتها، مما يسهل دمج وانخراطه مع الأطفال الآخرين في الروضة، بينما يختلف الحال لدى الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع والتي تكون أكثر انفتاحاً نحو دمج الطفل بالمجتمع من انفتاحها على دمجها في المؤسسة التعليمية أياً كانت، وتكون أكثر مواكبة للتطور التقني والطبي في مواجهة حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة كزراعة الحززون الصناعي في الأذن الداخلية للطفل المعاق سمعياً مثلاً، وغالباً ما تتجه هذه الأسر نحو التفكير في مستقبل الطفل بدلاً من التفكير في وضعه الراهن وتكون قادرة على تأمين مشروع صغير وفرصة عمل جيدة مما يحوله من فرد مستهلك إلى فرد منتج يتحمل مسؤوليات نفسه، أما بالنسبة للأسر ذات المستوى المتدني فالأمر مختلف كلياً ففي ظل واقع اقتصادي سيء نجد أن إمكانيات الوالدين ضعيفة وغير قادرة على تأمين الحاجات الأساسية للطفل العادي وغير قادر على تأمين كافة المستلزمات التي تساعد على دمج الطفل ذي الاحتياجات الخاصة بصورة صحيحة والتي تساعد على الحياة بشكل أفضل.



الشكل (17) يبين الفروق في الاتجاهات بين الوالدين تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي

2-5- نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (35) يبين اختبار ستودنت للفروق في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

القرار	مستوى الدلالة	د.ح	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	ن		
دال	0.000	58	4.23	0.15	4.12	17	يوجد	اتجاه معلمة نحو الدمج
				0.21	3.88	43	لا يوجد	
دال	0.000	58	3.74	0.10	4.88	17	يوجد	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة
				0.06	3.86	43	لا يوجد	
دال	0.000	58	4.93	0.23	4.17	17	يوجد	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
				0.40	3.66	43	لا يوجد	
دال	0.000	58	7.18	0.05	4.07	17	يوجد	الدرجة الكلية
				0.15	3.80	43	لا يوجد	

يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة ت = (7.18) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في

رياض الأطفال تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح الدورات التدريبية. لأن المتوسط الحسابي أكبر.

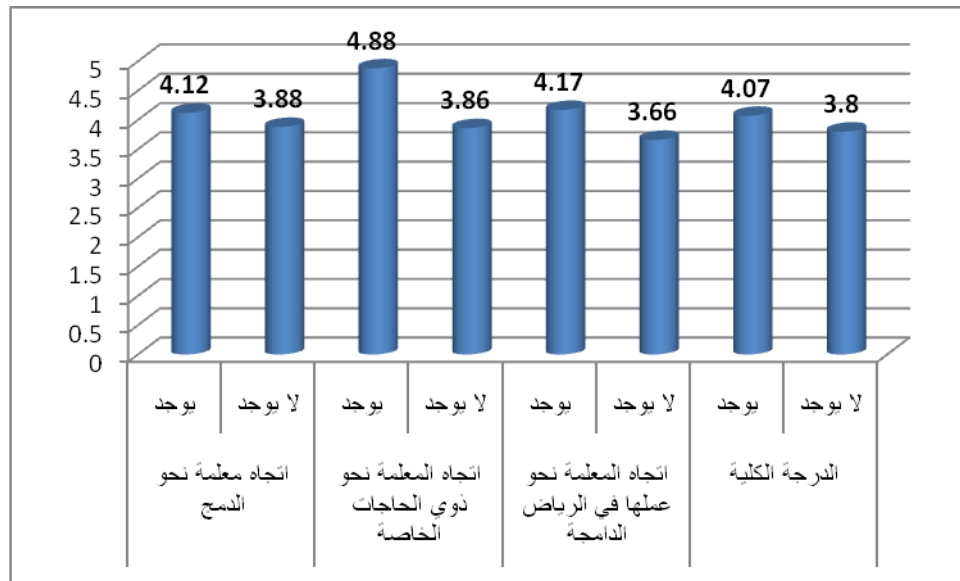
القرار:

نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية، وذلك لصالح اتباع الدورات التدريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن المعلمات اللواتي خضعن لدورات تدريبية كن أقدر على تطبيق الدمج في مرحلة رياض الأطفال، حيث أنه يقع على عاتق معلمة الروضة مسؤولية إيجاد المناخ المؤاتي لتطبيق الدمج، وهو ما يتطلب امتلاكها لصفات إنسانية تؤهلها لكسب ثقة الأطفال ومحبتهم وتقديرهم باعتبارها قدوة في القول والسلوك، ولكي تتمكن المعلمة من تقديم بيئة تعلم فعالة لدمج الأطفال لا بد أن تتبع دورات تدريبية تساعدها على اكتساب بعض السمات الشخصية والسلوك المهني الذي يوجهها نحو الجدية في عملها ويصوبها بدقة نحو هدفها والتنظيم والترتيب في التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف الإدماجي، وهكذا تلعب المعلمة دورها بنجاح كميسر لعملية الدمج ومخطط لتطبيقه في الصف ولتنفيذ منهج النشاط ومؤازرة عملية النمو للأطفال وكذلك تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم وفي قدراتهم على حل المشكلات وتهيئة المواقف المشجعة على التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين وغير العاديين، وبينها وبين الأسرة أيضاً، وتقبل الأطفال بعضهم لبعض، ومن خلال الدورات التدريبية ستمكن المعلمة من التعرف على طرق التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين ودمجهم بأسلوب ناجح، وتعلم أساليب إعطاء المنهاج وتقديم المعلومات بطريقة سلسلة وبسيطة ومفهومة بحيث لا يستعصي فهمها على الأطفال وترسخ في أذهانهم لفترة طويلة، وتندرب المعلمة على استخدام مختلف الوسائل التعليمية المساعدة في تقديم الشروحات المختلفة، ومساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على استخدام مختلف الأجهزة الخاصة بهم واللازمة للتعلم والاندماج، ومن خلال الخضوع للدورات التدريبية تتاح الفرصة للمعلمة لإشراك جميع الأطفال في مختلف الأنشطة التعليمية والترفيهية والاجتماعية التي تقيمها الروضة، وبهذا نجد بأن اتباع الدورات

التدريبية الخاصة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال هي مفتاح الحل لإرساء عملية الدمج ونجاحها فيما بعد، ومن المهم الاستمرار في إقامة الدورات التدريبية ليستفيد منها أيضاً الوافدات الجدد إلى الرياض الدامجة، فالمشاركة في الدورات التدريبية يساعد على تبني اتجاهات أكثر إيجابية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال، لما لهذه المرحلة العمرية من خصوصية مختلفة عن باقي المراحل العمرية والفئات التعليمية، وعدم اتباعها بالتأكيد سيقل فرص نجاح الدمج وتطبيقه وسيؤدي إلى تبني اتجاهات سلبية من قبل المعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cheuck & Hatch, 2004) التي أكدت على ضرورة تهيئة المعلمات لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية من خلال توفير تدريب منظم لهن يساهم في تكوين وجهات نظر إيجابية لديهم نحو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.



الشكل (18) يبين الفروق بين اتجاهات المعلمات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

2-6- نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (36) يبين اختبار ستودنت للفروق في اتجاهات المعلومات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة.

القرار	مستوى الدلالة	د. ح	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	ن		
دال	0.000	58	5.27	0.19	4.08	29	مجهزة	اتجاه معلمة نحو الدمج
				0.17	3.83	31	غير مجهزة	
دال	0.000	58	4.41	0.10	4.52	29	مجهزة	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة
				0.04	3.86	31	غير مجهزة	
دال	0.000	58	6.83	0.24	4.10	29	مجهزة	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
				0.38	3.53	31	غير مجهزة	
دال	0.000	58	10.72	0.08	4.02	29	مجهزة	الدرجة الكلية
				0.12	3.73	31	غير مجهزة	

يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة $t = (10.72)$ والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) ، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلومات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة، وذلك لصالح روضة مجهزة، لأن المتوسطات الحسابية أكبر.

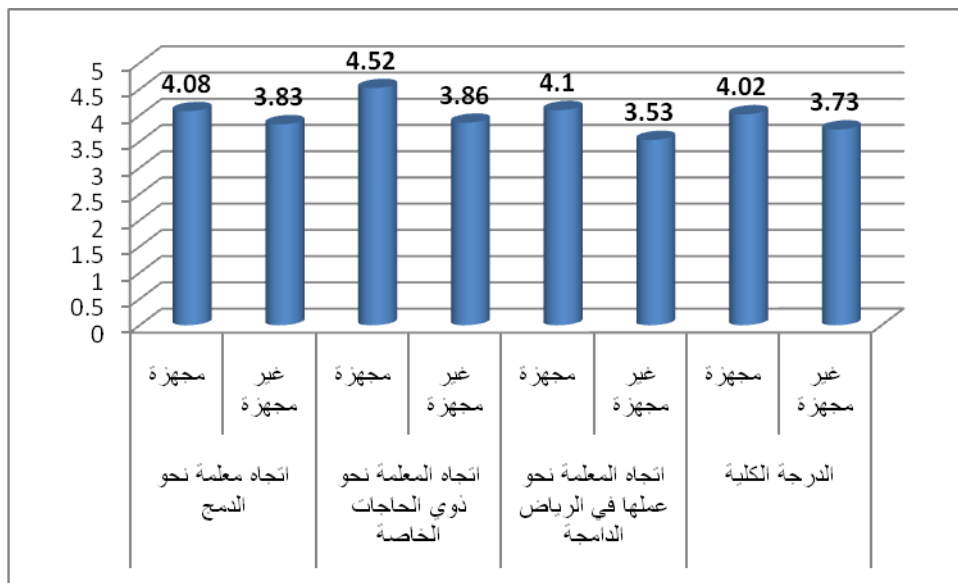
القرار:

نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المعلومات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال وذلك تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة، وذلك لصالح الروضة المجهزة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه لكي تتجح المعلمة في تطبيق برنامج الدمج يجب أن تعمل في روضة مجهزة إلى أقصى حد ممكن لتنفيذ الدمج بطريقة مناسبة، حيث تبدأ المعلمة مع الطفل من مستوى أدائه الحقيقي ولا تتوقع منه ما تتوقعه من باقي الأطفال الآخرين، وتستخدم أساليب التحفيز والمكافآت بصورة أكبر من استخدامها العقاب لأن ذلك يفقد الطفل إلى الشعور بالفشل مع مرور الوقت، وتهيئ جميع الفرص أمام الطفل ليعبر عن نفسه ويستجيب لجميع المواقف والمثيرات المحيطة به بأية طريقة يريدها، وتراعي الفروق الفردية بين الأطفال وتراقب تحسن أدائه بشكل مستمر ولا تقارنه بباقي الأطفال الآخرين لأن ذلك يظلم الطفل ذي الحاجات الخاصة، وتكيف بيئة الروضة لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب عدة إجراءات مادية ومعنوية، سواء على مستوى الروضة أو على مستوى طرق التعامل بين العاملين داخل الروضة، فمعنوياً لابد من وجود بيئة حاضنة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال متقبلين لوجودهم في نفس الصف، ولابد من حدوث انسجام بين المعلمة والأهالي وأخصائي التربية الخاصة والإدارة، ومادياً لابد من إحداث تغييرات لوجيستية في بيئة الروضة كتوفير مقاعد خاصة بذوي الإعاقة الحركية مثلاً وملائمة ارتفاع السبورة وتوافر الوسائل التربوية والتعليمية الخاصة بكل فئة من فئات الإعاقة ومشاركة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة بالأنشطة الاجتماعية والمعارض التي تقيمها الروضة في كل عام، ولابد من تحديد عدد الأطفال الذين يتوجب دمجهم في كل صف بما يلائم المعلمة من حيث قدرتها على الاهتمام بهم فهي تعلم الطفل وفق خطة فردية موضوعة لأجله وتناسب إمكانياته وكلا يكون على حساب إهمال الأطفال الآخرين العاديين الذين يمكن أن يتأثروا بإهمال المعلمة لهم، فطريقة تعليم الأطفال العاديين تختلف عن طريقة تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولذلك فإن بيئة الروضة غير المعدة لتطبيق الدمج ستؤدي بالمعلمة إلى مواجهة صعوبات كثيرة في التوفيق بين الطريقتين وهو ما يجعلها أكثر سلبية نحو الدمج، بينما كلما كانت المعلمة أكثر إعداداً تربوياً وقادرة على إعداد الخطط التربوية الناجحة لتحقيق الدمج والتي تكون بيئة الروضة المجهزة

والمعدة لتطبيق الدمج، كلما تبنت اتجاهات أكثر ايجابية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hadjikakou,et.al,2008) التي أظهرت نتائجها بأن نجاح الدمج يرتبط بتكثيف بيئة الصف العادي لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور أيضاً.



الشكل (19) يبين الفروق في اتجاهات المعلمات تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة

2-7- نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (37) إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

الاتجاه المعلمة نحو الدمج	إعاقة بصرية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
اتجاه معلمة نحو الدمج	إعاقة بصرية	16	3.62	0.16
	تخلف عقلي	9	3.85	0.23
	إعاقة سمعية	18	3.94	0.24
	إعاقة حركية	17	4.09	0.19
اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة	إعاقة بصرية	16	3.64	0.05
	تخلف عقلي	9	3.89	0.04
	إعاقة سمعية	18	3.85	0.08
	إعاقة حركية	17	3.98	0.10
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	إعاقة بصرية	16	3.22	0.31
	تخلف عقلي	9	3.68	0.34
	إعاقة سمعية	18	3.96	0.14
	إعاقة حركية	17	4.22	0.24
الدرجة الكلية	إعاقة بصرية	16	3.61	0.11
	تخلف عقلي	9	3.82	0.12
	إعاقة سمعية	18	3.92	0.08
	إعاقة حركية	17	4.07	0.05

جدول (38) نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
	4.433	.192	3	.575	بين المجموعات	اتجاه معلمة

0.007		.043	56	2.423	داخل المجموعات	نحو الدمج
			59	2.999	كلي	
0.000	.704	.004	3	.013	بين المجموعات	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة
		.006	56	.342	داخل المجموعات	
			59	.355	كلي	
0.000	36.134	2.409	3	7.227	بين المجموعات	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
		.067	56	3.733	داخل المجموعات	
			59	10.960	كلي	
0.000	52.989	.462	3	1.386	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.009	56	.488	داخل المجموعات	
			59	1.875	كلي	

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (39) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.000	56	3	6.84	اتجاه المعلمة نحو الدمج
.001	56	3	3.74	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة
.016	56	3	4.95	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
.001	56	3	6.83	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت س للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

جدول (40) نتائج مقارنة اختبار دونيت س

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسطات	نوع الإعاقة	
دال	0.16*	إعاقة سمعية	إعاقة حركية
دال	0.11*	تخلف بسيط	اتجاه المعلمة نحو الدمج
دال	0.24*	إعاقة بصرية	
دال	0.14*	تخلف بسيط	
دال	0.13*	إعاقة بصرية	إعاقة سمعية
دال	2.15*	إعاقة بصرية	تخلف بسيط
دال	0.15*	إعاقة سمعية	إعاقة حركية
دال	0.14*	تخلف بسيط	

نحو ذوي الحاجات الخاصة		إعاقة بصرية	0.13*	دال
	إعاقة سمعية	تخلف بسيط	0.41*	دال
		إعاقة بصرية	0.15*	دال
		تخلف بسيط	0.14*	دال
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	إعاقة حركية	إعاقة سمعية	0.17*	ال
		تخلف بسيط	0.53*	دال
		إعاقة بصرية	0.79*	دال
	إعاقة سمعية	تخلف بسيط	0.83*	دال
		إعاقة بصرية	0.79*	دال
	تخلف بسيط	إعاقة بصرية	0.48*	دال
الدرجة الكلية	إعاقة حركية	إعاقة سمعية	0.22*	دال
		تخلف بسيط	0.16*	دال
		إعاقة بصرية	0.36*	دال
	إعاقة سمعية	تخلف بسيط	0.36*	دال
		إعاقة بصرية	0.24*	دال
	تخلف بسيط	إعاقة بصرية	0.15*	دال

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في الرياض تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، وهذه الفروق لمصلحة الإعاقة الحركية، يليها الإعاقة السمعية، ومن ثم التخلف العقلي البسيط، وأخيراً الإعاقة البصرية.

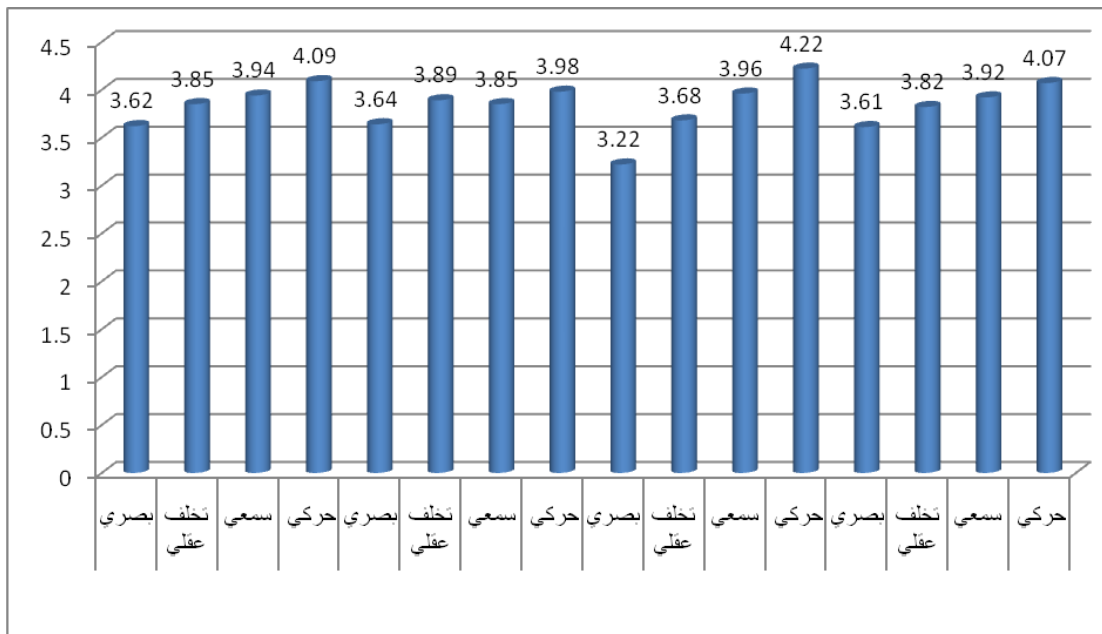
القرار:

نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، وهذه الفروق لمصلحة الإعاقة الحركية، يليها الإعاقة السمعية، ومن ثم التخلف العقلي البسيط، وأخيراً الإعاقة البصرية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن نوع الإعاقة يؤثر فعلاً في مرحلة رياض الأطفال والاتجاهات نحوه، وتختلف الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال باختلاف نوع الإعاقة الموجودة لديهم، ففي حال وجود الإعاقة الحركية التي تعبر عن وجود خلل في النشاط الحركي الذي قد يؤثر على النمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي لدى الطفل، نجد أن الطفل المعاق حركياً يستطيع تلقي كافة المعلومات التي تلقاها عليه المعلمة مثله مثل الطفل العادي ويستطيع التواصل لفظياً والقيام بكافة مهارات الحياة اليومية، ولكن يصعب عليه المشاركة في الأنشطة الرياضية التي تقيّمها الروضة لذا في حال تكيف بيئة الصف العادي لاستقبال هذا الطفل يكون دمجهم مع الأطفال العاديين بالنسبة للمعلمة أسهل من دمج باقي الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، وهو ما يفسر أن اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية كانت أكثر إيجابية من باقي فئات الإعاقة الأخرى، أما في حال الإعاقة السمعية التي تتمثل في انعدام القدرة على السمع بشكل جزئي أو كلي وهو ما يؤثر على النمو اللغوي للطفل بشكل مباشر بسبب عدم قدرته على سماع الكلام وتقليده وسماع الأصوات المنخفضة والبعيدة وتمييزها وتكوين المفردات اللغوية لكن مع وجود أخصائي تربية خاصة الذي يستطيع التواصل مع الأطفال واقتناء سماعة لسماع الضجة التي تجري في المحيط يستطيع الطفل المعاق سمعياً أن يتعلم اللغة التي تساعد على التكيف الاجتماعي مع من حوله، وفي حال الإعاقة العقلية التي تعبر عن مستوى الأداء الوظيفي للعقلي للطفل والذي يكون منخفضاً ويؤثر بشكل كبير على تعلم الطفل ونضجه وتكيفه الاجتماعي وجوانب الحياة الأخرى خصوصاً أن النمو العقلي لديه أبطأ من النمو العقلي لباقي الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة أيضاً ويحتاج تعليمه لوقت طويل ولطرائق معينة وذاكرته ضعيفة ما يجعل من مهمة تعليمه

مهمة شاقة ومتعبة بالنسبة للمعلمة مما يجعل المعلمة تتبنى اتجاهات سلبية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مرحلة رياض الأطفال، أما بالنسبة لدمج الطفل المعاق بصرياً الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل ولا يستطيع أن يرى ما يحدث في محيطه ليتعلم السلوكيات المختلفة ويقتدي بها، إن دمجهم يقتضي وجود أخصائي تربية خاصة لوقت طويل أطول من وجود المعلمة وهو ما يدفعها ربما إلى تبني اتجاهات أقل ايجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

وتتفق هذه النتيجة دراسة (الدبابنة، 2008) التي وجدت أن لنوع الإعاقة أثر على الدمج لكن تختلف عنها في أنها وجدت أن الاتجاهات كانت أكثر ايجابية نحو دمج المعاقين سمعياً من باقي فئات الإعاقة الأخرى.



الشكل (20) يبين الفروق في الاتجاهات بين المعلمات تبعاً لمتغير نوع الإعاقة

2-8- نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجدول الآتية يبين النتائج:

جدول (41) إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج.

الاتجاه	المتوسط	الانحراف المعياري	العينه	المتوسط	الانحراف المعياري
اتجاه معلمة نحو الدمج	أكاديمي	11	3.80	0.01	
	مكاني	12	3.88	0.24	
	اجتماعي	12	3.92	0.26	
	وظيفي	25	4.18	0.19	
اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة	أكاديمي	11	3.81	0.02	
	مكاني	12	0.90	0.04	
	اجتماعي	12	0.95	0.7	
	وظيفي	25	4.10	0.09	
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	أكاديمي	11	3.30	0.04	
	مكاني	12	3.42	0.35	
	اجتماعي	12	3.97	0.14	
	وظيفي	25	4.13	0.26	
الدرجة الكلية	أكاديمي	11	3.63	0.01	
	مكاني	12	3.74	0.11	
	اجتماعي	12	3.89	0.09	
	وظيفي	25	4.04	0.07	

جدول (42) نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج.

القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
-------------------	---	----------------	--------------	----------------	--------------

اتجاه معلمة نحو الدمج	بين المجموعات	.805	3	.268	6.846	0.001
	داخل المجموعات	2.194	56	.039		
	كلي	2.999	59			
اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة	بين المجموعات	.057	3	.019	3.531	0.020
	داخل المجموعات	.299	56	.005		
	كلي	.355	59			
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	بين المجموعات	7.753	3	2.584	45.118	0.000
	داخل المجموعات	3.207	56	.057		
	كلي	10.960	59			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.562	3	.521	93.123	0.000
	داخل المجموعات	.313	56	.006		
	كلي	1.875	59			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج، حيث كانت

القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (43) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.000	56	3	16.56	اتجاه المعلمة نحو الدمج
.000	56	3	13.27	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة
.000	56	3	7.13	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
.000	56	3	10.07	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت س للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

جدول (44) نتائج مقارنة اختبار دونيت س

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسطات	نوع الدمج	
دال	0.10*	اجتماعي	وظيفي
دال	0.12*	مكاني	
دال	0.28*	أكاديمي	
دال	0.11*	مكاني	اجتماعي
دال	0.18*	أكاديمي	
دال	2.21*	أكاديمي	مكاني
دال	0.09*	اجتماعي	وظيفي

نحو ذوي الحاجات الخاصة		مكاني	0.11*	دال
		أكاديمي	0.12*	دال
	اجتماعي	مكاني	0.10*	دال
		أكاديمي	0.11*	دال
	مكاني	أكاديمي	0.14*	دال
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	وظيفي	اجتماعي	0.10*	ال
		مكاني	0.16*	دال
		أكاديمي	0.09*	دال
	اجتماعي	مكاني	0.67*	دال
		أكاديمي	0.83*	دال
	مكاني	أكاديمي	0.16*	دال
الدرجة الكلية	وظيفي	اجتماعي	0.12*	دال
		مكاني	0.25*	دال
		أكاديمي	0.40*	دال
	اجتماعي	مكاني	0.16*	دال
		أكاديمي	0.31*	دال
	مكاني	أكاديمي	0.14*	دال

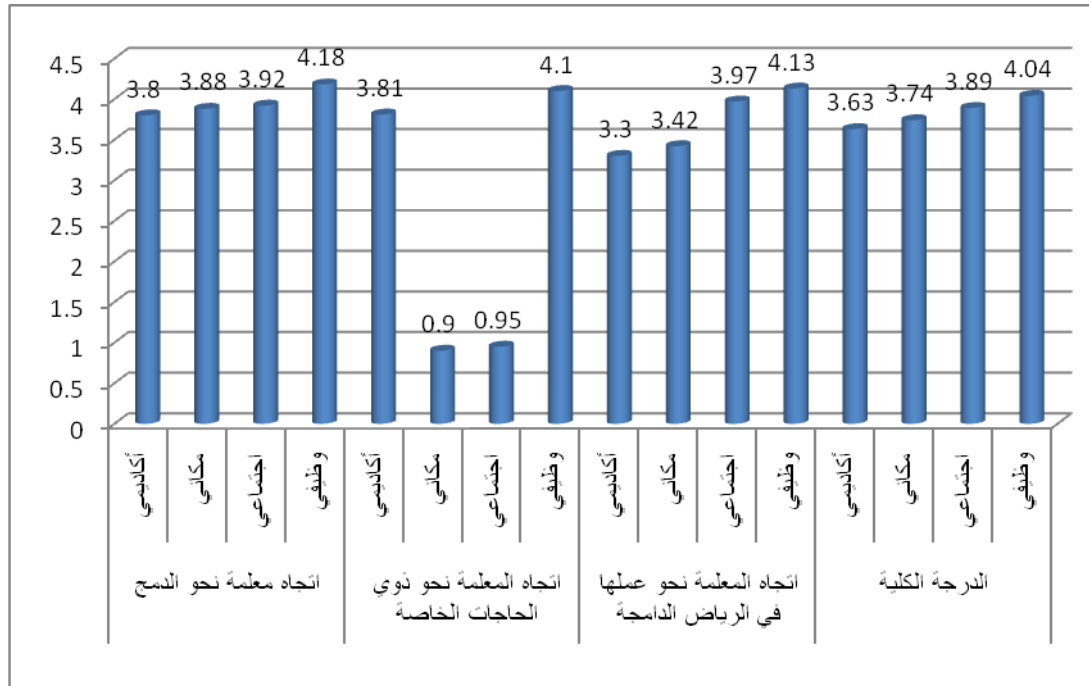
يلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في الرياض تبعاً لمتغير نوع الدمج، وهذه الفروق لمصلحة وظيفي، يليه اجتماعي، ومن ثم مكاني، وأخيراً أكاديمي.

القرار:

نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج، وهذه الفروق لمصلحة الدمج الوظيفي، يليه الاجتماعي، ومن ثم المكاني، وأخيراً الأكاديمي.

وتفسر النتيجة السابقة بأن نوع الدمج يؤثر فعلاً على نجاح الدمج وتحقيقه وبالتالي يكون متغيراً أساسياً في وجود اتجاهات متفاوتة في درجات ايجابيتها وسلبيتها نحوه، حيث نجد أن اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وظيفياً كانت أكثر ايجابية، حيث يتشارك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين البرامج التعليمية نفسها لبعض الوقت وبشكل جزئي ومن ثم يتلقى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعليم فردي متخصص من قبل أخصائيين يقدمون لهم مساعدة تتناسب مع أنواع إعاقاتهم المختلفة وهو ما يعطي للمعلمة وقتاً إضافياً تخصصه للاهتمام بالأطفال العاديين وبالتالي لا يتأثر تعليمهم وهو ما يؤدي إلى نجاح الدمج، أما في حالة الدمج الاجتماعي نجد الأطفال يتشاركون في الأنشطة الاجتماعية والرياضية التي تقيمها الروضة فقط، وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من الدمج في زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال، إلا أن المعلمات لا يحبذن هذا النوع من الدمج كثيراً لأنه لا يقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جميع الخبرات التعليمية واللائمة لنموهم وتقدمهم في مختلف المجالات وبالتالي لا يحقق الفوائد التربوية المرجوة منه، وكذلك الحال بالنسبة للدمج المكاني الذي يتشارك فيه الأطفال العاديين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بناء الروضة فقط بينما يتعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بهم من قبل أخصائي التربية الخاصة ولا يتلاقوا مع الأطفال العاديين سوى لبعض الوقت في قاعات النشاط العادية وهو ما يؤثر على تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولا يقدم لهم الفائدة المرجوة من دمجه، ونجد المعلمات أقل تقبلاً للدمج الأكاديمي الذي نستطيع القول عنه بأنه دمج كلي ودائم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين طوال الوقت، وهو ما يؤثر بشكل كبير على الأطفال العاديين، ويتطلب هذا النوع من الدمج مجموعة ظروف وعوامل تعتبر ضرورية لنجاحه ووجود أخصائي التربية الخاصة مع المعلمة طوال الوقت وهو ما لا تحبذه المعلمة، ويواجه هذا النوع من الدمج العديد من العراقيل والصعوبات أهمها توفير الوسائل التعليمية المناسبة وإجراء الاختبارات والتحصيل وهو ما يؤدي إلى صعوبة تطبيقه وسلبية الاتجاهات نحوه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Floren & Etal, 2007) التي توصلت إلى أن المعلمين كانوا أكثر تقبلاً للدمج الجزئي من باقي أنواع الدمج الأخرى.



الشكل (21) يبين الفروق في الاتجاهات بين المعلمات تبعاً لمتغير نوع الدمج

9-2- نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (45) إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الاتجاه	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
اتجاه معلمة نحو الدمج	5-1	20	4.10	0.17
	10-6	21	3.92	0.24
	10 فما فوق	19	3.80	0.13
اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة	5-1	20	3.88	0.09
	10-6	21	3.64	0.07
	10 فما فوق	19	3.46	0.04

0.24	4.18	20	5-1	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
0.31	3.87	21	10-6	
0.18	3.33	19	10 فما فوق	
0.04	4.06	20	5-1	الدرجة الكلية
0.07	3.89	21	10-6	
0.06	3.66	19	10 فما فوق	

جدول (46) نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.000	11.808	.439	3	.879	بين المجموعات	اتجاه معلمة نحو الدمج
		.037	56	2.120	داخل المجموعات	
			59	2.999	كلي	
0.001	9.131	.007	3	.014	بين المجموعات	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة
		.006	56	.342	داخل المجموعات	
			59	.355	كلي	
0.000	53.570	3.577	3	7.154	بين المجموعات	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض
		.067	56	3.806	داخل المجموعات	

الدامجة	المجموعات					
	كلي	10.960	59			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.625	3	.812	185.45 3	0.000
	داخل المجموعات	.250	56	.004		
	كلي	1.875	59			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في رياض الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (47) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.000	57	2	16.08	اتجاه المعلمة نحو الدمج
.000	57	2	6.22	اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة
.000	57	2	1.81	اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة
.000	57	2	3.51	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم

استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت س للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

جدول (48) نتائج مقارنة اختبار دونيت س

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسطات	سنوات الخبرة	
دال	0.17*	10-6	اتجاه المعلمة
دال	0.29*	10 فما فوق	نحو الدمج
دال	0.12*	10-6	
دال	0.10*	10-6	اتجاه المعلمة
دال	0.12*	10 فما فوق	نحو ذوي
دال	0.11*	10-6	الحاجات الخاصة
ال	0.30*	10-6	اتجاه المعلمة
دال	0.84*	10 فما فوق	نحو عملها في
دال	0.54*	10-6	الرياض
			الدامجة
دال	0.17*	10-6	الدرجة الكلية
دال	0.40*	10 فما فوق	
دال	0.23*	10-6	

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في الرياض تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق

لمصلحة خبرة (1-5) سنوات، يليه سنوات الخبرة (6-10)، وأخيراً لصالح سنوات خبرة من 10 فما فوق.

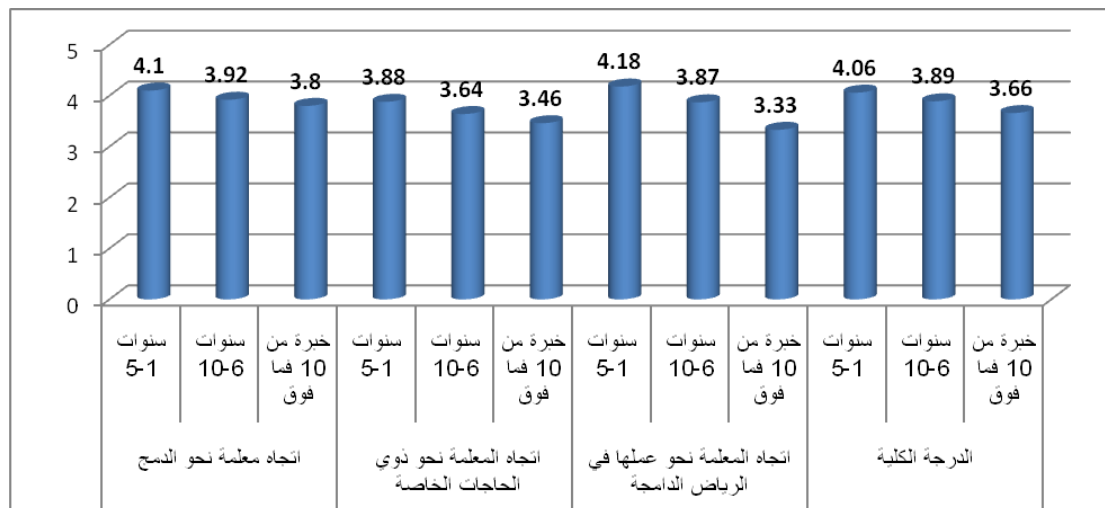
القرار:

نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق لصالح خبرة (1-5) سنوات، يليه (6-10) سنوات، وأخيراً من 10 سنوات فما فوق.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن لسنوات خبرة المعلمة دور كبير في تقبل فكرة الدمج والقدرة على تحقيقه، حيث أنه مع ازدياد عددها قد تفقد المعلمة جزء من مرونتها في التعامل مع الأطفال وتضعف قدرتها على اتباع الطرائق والأساليب الضرورية لتفعيل سياسة الدمج كلما ازداد عمرها، حيث يضعف إيمان المعلمة في الدمج كأسلوب تربوي يساعد في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة تربوية طبيعية جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وبذلك تتبنى المعلمة اتجاهات تميل إلى السلبية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال، وهذا يختلف مع المعلمة التي تتمتع بعدد سنوات خبرة أقل من عشر سنوات حيث تميل بشكل أكبر نحو تقبل الدمج بما يتيح الفرصة أما الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط مع الأطفال العاديين في الرياض الدامجة وذلك حرصاً منها على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وهنا تكون المعلمة أقدر على مواجهة الاحتياجات التعليمية والنمائية للطفل وعلى استخدام كافة الأساليب والمناهج والوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق الدمج بما يحقق التكامل الاجتماعي والتعليمي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ويحقق الفوائد التربوية والاجتماعية والنمائية الضرورية للأطفال في هذه المرحلة العمرية، بينما نجد أنه كلما قلت الخبرة التعليمية للمعلمة كلما تبنت اتجاهات أكثر ايجابية نحو فكرة الدمج وكانت أكثر تقبلاً وانفتاحاً على فكرة الدمج، حيث أن المعلمة تتوقع أن الأطفال يتطورون بمعدلات متفاوتة وهي لا تهتم بنواتج التعلم والاختبارات بقدر ما تهتم بعملية التعلم والنمو، وتتمتع المعلمة بالثقة الكافية بنفسها، وتتعاطف بشكل كبير مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعاملهم بلطف وحنان

ولين، وتتمتع بالثبات والصبر حتى يتم الأطفال المهام المطلوبة منهم بنجاح، وتكون أكثر اندماجاً وتفاعلاً معهم عند تقديم الخبرات المتنوعة لهم، كما أنها تبتكر وتتوعد في طرائق التعليم والتعلم التي تتبعها مع الأطفال، كما أنها تحرص على تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم وفي قدراتهم على التعلم وحل المشكلات وتقوم بتهيئة جميع المواقف التي تشجع على التفاعل الاجتماعي بين الأطفال وتستخدم مهارات التعزيز الإيجابي، وبذلك تكون المعلمة أكثر مرونة وليونة في تطبيق أساليب الدمج وفي انجازه في مرحلة الطفولة المبكرة وأكثر إيجابية في اتجاهاتها نحوه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Floren & Etal,2007) التي توصلت إلى أنه كلما زادت الخبرة التدريسية لدى المعلمين كلما أصبحوا أقل تقبلاً لفكرة الدمج.



الشكل (22) يبين الفروق في الاتجاهات بين المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

10-2- نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجدول الآتية يبين النتائج:

جدول (49) إحصاء وصفي لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير مستوى تعليمي.

الاتجاه	مستوى تعليمي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
اتجاه معلمة نحو الدمج	معهد	9	3.81	0.14
	جامعة	43	3.84	0.11
	ما فوق الجامعة	8	3.78	0.09
اتجاه المعلمة نحو ذوي الحاجات الخاصة	معهد	20	3.88	0.04
	جامعة	21	3.84	0.02
	ما فوق الجامعة	19	3.79	0.03
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	معهد	20	3.85	0.12
	جامعة	21	3.87	0.21
	ما فوق الجامعة	19	3.84	0.13
الدرجة الكلية	معهد	20	3.83	0.06
	جامعة	21	3.86	0.08
	ما فوق الجامعة	19	3.88	0.05

جدول (50) نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال تبعاً لمتغير مستوى تعليمي للمعلمة.

القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاتجاه
0.241	1.5	0.006	3	0.024	بين المجموعات	اتجاه معلمة نحو الدمج
		0.004	56	0.241	داخل المجموعات	
			59	0.298	كلي	
	1.33	0.004	3	0.012	بين	اتجاه المعلمة

نحو ذوي الحاجات الخاصة	المجموعات				0.363
	داخل المجموعات	.321	56	.003	
	كلي	.342	59		
اتجاه المعلمة نحو عملها في الرياض الدامجة	بين المجموعات	.011	3	0.033	0.891
	داخل المجموعات	.261	56	14.61	
	كلي	.287	59		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.016	3	.048	0.861
	داخل المجموعات	0.314	56	17.58	
	كلي		59		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال في رياض الأطفال تبعاً لمتغير مستوى تعليمي للمعلمة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر.

القرار:

نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تعود لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق في اتجاهات المعلمات نحو الدمج بأن المعلمات في مرحلة رياض الأطفال هن في معظمهن يحملن الشهادة الجامعية وتلقين تعليمهن في كليات

التربية ورياض الأطفال حيث يتم إعداد المعلمة إعداداً ثقافياً يرفدها بالخبرات المتنوعة بهدف تثقيفها في شؤون الحياة والمجتمع والنمو المهني بالإضافة إلى مهارات استخدام التقنيات الحديثة، وتكون قد تلقت الإعداد المهني الذي يحضرها للعب أدوارها المختلفة في مرحلة رياض الأطفال في التخطيط للمنهج وفي تنفيذه وفي مؤازرة عملية النمو وإثراء بيئة التعلم وفي إدارة برامج الروضة ونقل ثقافة المجتمع للطفل، ومواجهة مشكلات الأطفال المتنوعة والمختلفة وإيجاد الحلول لها، وبهذا تكون هذه الخلفية الثقافية وهذا الإعداد المهني اللذان تلقتهما المعلمة في أثناء فترة دراستها الجامعية هما الأرضية التي تبني عليها المعلمة ثقافتها حول التحضير لتطبيق سياسة الدمج والاطلاع على كافة المعلومات اللازمة لإعدادها لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتعرف على أساليب الدمج الأنجح لإتباعها في مرحلة رياض الأطفال وأشكال الدمج المتبعة التي تحقق كافة الفوائد المرجوة لإحداث النمو الشامل والمتكامل والمتوازن لكل الأطفال، وتصبح المعلمة على دراية بأفضل الطرق للتعامل مع المشكلات التي يواجهها عند تطبيق الدمج وإيجاد الحلول المناسبة لتخطيها والقدرة على امتصاص التأثيرات والمخاطر التي يمكن أن يحدثها الدمج على نمو الأطفال العاديين، وإيجاد طرق وقنوات التواصل والتفاعل مع أهالي الأطفال بما يخدم أسلوب الدمج، وهكذا يتضح لنا أهمية المستوى التعليمي للمعلمة حيث أن المعلمة بهذا فعلاً للإعداد الأكاديمي الذي يساعدها على تطبيق الدمج ونجاحه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Renfero, 2006) التي توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

ثالثاً: مقترحات البحث:

نتيجة ما تقدم وبعد التحقق من أهداف البحث والتعرف على اتجاهات الوالدين ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال، اقترحت الباحثة عدة نقاط للأخذ بها، وهي:

- 1- إجراء دراسات طويلة تهدف إلى تحديد أثر دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال على نمو الطفل وشخصيته في المراحل التعليمية اللاحقة.

- 2- إجراء دراسات تجريبية لتحديد سياسات الدمج الأكثر ملاءمة لتطبيقها في مرحلة رياض الأطفال بما يتلاءم مع نمو الطفل في هذه المرحلة العمرية.
- 3- العمل على إعداد جميع الأطراف ذات العلاقة بعملية الدمج إعداداً يضمن تطبيق برنامج الدمج بالشكل الأمثل، وهذه الأطراف تشمل: إدارة الروضة، المعلمات، الأطفال العاديين، الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الأهالي، والمجتمع المحيط، لضمان التعاون بين كافة الأطراف وقيام كل طرف بدوره لنجاح الدمج.
- 4- تجهيز بيئة الروضة أتم التجهيز اللازم لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعديل المناهج وأساليب وطرائق التعليم المتبعة في الروضة، والأنشطة الترفيهية والرياضية والاجتماعية بما يسهل مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمنها جميعها.
- 5- سن واتخاذ القوانين التي تضبط عملية الدمج في مرحلة رياض الأطفال بما يضمن سلامة الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة النفسية والتعليمية والاجتماعية.
- 6- إقامة دورات تدريبية وتأهيلية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لتزويد المعلمات بكافة الطرق والأساليب للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات، ولتنمية قدرات المعلمات على تطبيق أشكال الدمج وأساليبه الملائمة لتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة دون أن يؤثر ذلك على نمو الأطفال العاديين.
- 7- إقامة ندوات ومحاضرات لأهالي الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ومعلماتهم تحت إشراف الروضة، الهدف منها توعية الطرفين بسياسة الدمج ومساهمتها في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يؤدي إلى انخراطهم في المجتمع وإعدادهم ليصبحوا أفراد منتجين وقادرين على الاعتماد على أنفسهم، وتزويدهم بالطرائق والأنشطة والأساليب التي تؤدي إلى التكامل بين الدور الذي تقوم به الأسرة والدور الذي يقوم به الروضة والحفاظ على الاتصال والتواصل بين إدارة الروضة والأهالي لتحقيق هذا الهدف، ولتحقق الدمج كمشروع حقيقي يسهم في تنمية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ونموهم، وليس كمشروع تقليدي.
- 8- تخصيص إدارة فرعية ضمن الروضة، لذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال، تضم اختصاصيين من خريجي قسم التربية الخاصة في كليات التربية، وتضم صيدلية، وعيادة مع

طبيب أطفال مقيم، واختصاصيين من الطب النفسي، كمعيار ومبدأ جديد في تطبيق الدمج في مرحلة رياض الأطفال.

9- توفير التقنيات الحديثة ومصادر التعلم والوسائل التربوية المناسبة لتطبيق الدمج من قبل إدارة الروضة، وتمكين المعلمة من استخدامها عن طريق التعليم والتأهيل الذاتي المستمر.

10- تشكيل فريق وطني من ثم تدريبه لتعميم نموذج الدمج في عموم سوريا وفق معايير الجديدة.

خلاصة البحث باللغة العربية

مشكلة البحث:

أوضحت العديد من البحوث العلمية أن الاتجاهات نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تشكل أحد المتغيرات الهامة التي يتحدد على ضوءها نجاح عملية الدمج وفعاليتها، وعليه لابد أن تكون اتجاهات والدي الطفل سواء أكان معاقاً أم سويّاً مساعدة لنجاح فكرة الدمج، كما ينبغي على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها المساعدة على تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتغلب على جميع الصعوبات التي تعوقهم عن ممارسة مهنتهم على أتم وجه لتجنب الوقوع في شرك الصور النمطية والمعتقدات التي لا أساس لها من الصحة، حيث أن هذه الاتجاهات إن كانت سلبية ستعكس سلباً على الأطفال اجتماعياً ونفسياً وتربوياً وإن كانت إيجابية ستساعدهم على الاندماج في مجتمعهم.

وبناءً على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالإجابة عن السؤال التالي:

ما هي اتجاهات الوالدين ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

1. أهمية التعرف على آراء الوالدين والمعلمات في عملية الدمج حيث أن نجاح هذه العملية أو فشلها يتوقف بشكل أساسي على الدور الذي يقوم به كل منهما.
2. انتشار العديد من الآراء المتباينة والمتذبذبة نحو موضوع الدمج، بين مؤيد للفكرة ورافض لها من قبل الوالدين والمعلمات.
3. أهمية الظاهرة المدروسة بحد ذاتها ألا وهي الدمج بما يحققه من نمو أكاديمي، اجتماعي وانفعالي للطفل المعاق خصوصاً أن الدمج من الموضوعات التربوية المعاصرة التي يتم التطرق لها حالياً.

4. أهمية المرحلة العمرية التي يتم دراسة الدمج فيها ألا وهي مرحلة رياض الأطفال وغايتها في تحقيق النمو الشامل والمتوازن للأطفال كافة على اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم وعلى جميع الأصعدة.

5. ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدمج في مرحلة رياض الأطفال بشكل عام، وفي سورية بشكل خاص، حيث تعتبر الدراسة الحالية هي الأولى من نوعها من حيث الربط بين المتغيرات التي سيتم دراستها في هذا البحث (في حدود علم الباحثة).

6. ستكون نتائج هذا البحث معيماً مهماً لمؤسسي ورعاة مشروع الدمج وأصحاب القرار التربوي في هذا البلد، للنهوض بسوريا التربوية والوطن والإنسان.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

1. تعرف اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

2. تعرف اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

3. الكشف عن الفروق في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير (جنس الوالدين - المستوى التعليمي - المستوى الاقتصادي ومتغير وجود طفل معاق في الأسرة).

4. الكشف عن الفروق في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي - عدد سنوات الخبرة - الدورات التدريبية الخاصة بالدمج - نوع الإعاقة - طبيعة بيئة الروضة ونوع الدمج).

أسئلة البحث:

1. ما هي اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؟

2. ما هي اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؟

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير جنس الوالدين.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للوالدين.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

وبلغ عدد أفراد العينة الكلية التي تم التطبيق عليها /600/ من الوالدين بنسبة 54% و 60 من المعلمات بنسبة 62.5%.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، لأنَّ البحث يتناول ظاهرة واقعية، يجب أن تدرس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً تحليلياً علمياً ودقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقة تساعد في عمليات اتخاذ القرار وتدعم أغراض البحث.

أدوات الدراسة:

1. استمارة بيانات شخصية لأطفال العينة ومعلماتهم ووالديهم من إعداد الباحثة.
2. مقياس اتجاهات الوالدين.
3. مقياس اتجاهات المعلمات.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج التالية :

- 1- وجود اتجاهات متوسطة لدى الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.
- 2- وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير وجود طفل معاق في الأسرة، وهذه الفروق كانت لصالح عدم وجود طفل معاق.
- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير جنس الوالدين، وهذه الفروق كانت لصالح الأم.
- 5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، وهذه الفروق كانت

لصالح المستوى الجامعي فما فوق، يليه المستوى الثانوي، ومن ثم المستوى الأساسي، وأخيراً مستوى الأمي.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للوالدين، وذلك لصالح المستوى المتوسط، يليه المستوى المرتفع، وأخيراً المستوى المنخفض.

7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وهذه الفروق كانت لصالح اتباع الدورات التدريبية.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير طبيعة بيئة الروضة، وهذه الفروق كانت لصالح بيئة روضة مجهزة.

9- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، وكانت هذه الفروق لصالح الإعاقة الحركية، يليها الإعاقة السمعية، تخلف عقلي بسيط، ومن ثم الإعاقة البصرية.

10- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير نوع الدمج، وكانت هذه الفروق لصالح الدمج الوظيفي، يليه الدمج الاجتماعي، ومن ثم الدمج المكاني وأخيراً الدمج الأكاديمي.

11- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح خبرة (1-5) سنوات، يليها خبرة (6-10) سنوات، وأخيراً 10 سنوات فما فوق.

12- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث مجموعة من المقترحات هي:

- 1- إجراء دراسات طويلة تهدف إلى تحديد أثر دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال على نمو الطفل وشخصيته في المراحل التعليمية اللاحقة.
- 2- إجراء دراسات تجريبية لتحديد سياسات الدمج الأكثر ملاءمة لتطبيقها في مرحلة رياض الأطفال بما يتلاءم مع نمو الطفل في هذه المرحلة العمرية.
- 3- العمل على إعداد جميع الأطراف ذات العلاقة بعملية الدمج إعداداً يضمن تطبيق برنامج الدمج بالشكل الأمثل، وهذه الأطراف تشمل: إدارة الروضة، المعلمات، الأطفال العاديين، الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الأهالي، والمجتمع المحيط، لضمان التعاون بين كافة الأطراف وقيام كل طرف بدوره لنجاح الدمج.
- 4- تجهيز بيئة الروضة أتم التجهيز اللازم لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعديل المناهج وأساليب وطرائق التعليم المتبعة في الروضة، والأنشطة الترفيهية والرياضية والاجتماعية بما يسهل مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمنها جميعها.
- 5- سن واتخاذ القوانين التي تضبط عملية الدمج في مرحلة رياض الأطفال بما يضمن سلامة الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة النفسية والتعليمية والاجتماعية.
- 6- إقامة دورات تدريبية وتأهيلية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لتزويد المعلمات بكافة الطرق والأساليب للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات، ولتنمية قدرات المعلمات على تطبيق أشكال الدمج وأساليبه الملائمة لتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة دون أن يؤثر ذلك على نمو الأطفال العاديين.
- 7- إقامة ندوات ومحاضرات لأهالي الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ومعلماتهم تحت إشراف الروضة، الهدف منها توعية الطرفين بسياسة الدمج ومساهمتها في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يؤدي إلى انخراطهم في المجتمع وإعدادهم ليصبحوا أفراد منتجين وقادرين على الاعتماد على أنفسهم، وتزويدهم بالطرائق والأنشطة والأساليب التي تؤدي إلى التكامل بين الدور الذي تقوم به الأسرة والدور الذي يقوم به الروضة والحفاظ على الاتصال والتواصل بين إدارة الروضة والأهالي لتحقيق هذا الهدف، ولتحقق الدمج كمشروع حقيقي يسهم في تنمية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ونموهم، وليس كمشروع تقليدي.
- 8- تخصيص إدارة فرعية ضمن الروضة، لذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال، تضم اختصاصيين من خريجي قسم التربية الخاصة في كليات التربية، وتضم صيدلية، وعيادة مع

طبيب أطفال مقيم، واختصاصيين من الطب النفسي، كمعيار ومبدأ جديد في تطبيق الدمج في مرحلة رياض الأطفال.

- 9- توفير التقنيات الحديثة ومصادر التعلم والوسائل التربوية المناسبة لتطبيق الدمج من قبل إدارة الروضة، وتمكين المعلمة من استخدامها عن طريق التعليم والتأهيل الذاتي المستمر.
- 10- تشكيل فريق وطني من ثم تدريبه لتعميم نموذج الدمج في عموم سوريا وفق معايير الجديدة.

المراجع العربية

- ابراهيم، فيوليت وآخرون(2001): بحوث ودراسات في سيكولوجيا الإعاقة، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- أبو جادو، صالح محمد(1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع، عمان.
- أبو العلا، أماني بنت محمود بنت عبدالله(2008): معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات والمديرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، العراق.
- أبو العيص، سعيد يونس(2001): محاضرات في علم النفس الاجتماعي، جدة.
- أبو فخر، غسان(2005): التربية الخاصة بالطفل، مطبعة دار الكتاب، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- أبو قمر، باسم محمد(2007): اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 15، العدد 1، غزة، فلسطين.
- أحمد، سهير كامل(2003): مدخل إلى علم النفس، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- أحمد، سهير كامل(2001): علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- برادلي، ديان وآخرون، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون(2000): الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية، دار الكتاب الجامعي، العين.
- تسيد لينش، اليانور وبيتي هوالد، سيمير، ترجمة سميرة جمال وهالة الجرواني(1990): التخلف العقلي دمج الأطفال المتخلفين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

- الحارثي، زايد بن عجير(1992): بناء الإستفتاءات وقياس الاتجاهات، دار الفنون، جدة.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح(1997): مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- حبايب، علي حسن(2005): اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية، نابلس، فلسطين.
- الحجار، محمد حمدي(2004): تشخيص الأمراض النفسية، الطبعة الأولى، دار النفاس، دمشق، سوريا.
- الحديدي، منى(2002): مقدمة في الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- حسين، عبد الرحمن(2000): تربية المكفوفين وتعليمهم، عالم الكتب، القاهرة.
- حمزة، مختار(1956): سيكولوجية ذوي العاهات، الطبعة الرابعة، دار المعارف، مصر.
- حمزة، مختار(1997): علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- حنفي، علي عبد رب النبي محمد(2008): متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسماعين، الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم، مركز الملك فهد الثاني، الرياض، السعودية.
- الخطيب، جمال(2004): تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.
- الخطيب، جمال(2004): تعليم ذوي الحاجات الخاصة:مدخل إلى مدرسة الجميع، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- الخطيب، جمال(2004): التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال ومنى، الحديدي(2004): برنامج تدريبي للأطفال المعاقين، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

- الخطيب، جمال(2004): تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.
- الخطيب، جمال ومنى، الحديدي(2003): مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.
- الخطيب، جمال محمد(2001): الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، الطبعة الأولى، مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي، المنامة، البحرين.
- الخطيب، جمال(1997): الإعاقة البصرية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال(1990): معجم إعادة التأهيل المهني واستخدام المعوقين، الطبعة الأولى، منظمة العمل الدولية، جنيف.
- الخليل، عبد المجيد(1997): الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
- خليفة، عبد اللطيف محمد(1998): دراسات في علم النفس الاجتماعي، المجلد الأول، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الدبابنة، خلود وسهى، الحسن(2009): دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5 ، عدد 1، الأردن.
- الروسان، فاروق(2003): مقدمة في الإعاقة العقلية، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق(2001): سيكولوجية الأطفال غير العاديين، الطبعة الخامسة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الريماوي، محمد عودة(2006): علم النفس العام، الطبعة الثانية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- زيتون، كمال عبد الحميد(2003): التدريس لذوي الحاجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة.

- زهران، حامد عبد السلام(2003): علم النفس الاجتماعي، الطبعة السادسة، عالم الكتب، القاهرة.
- السبيعي، عدنان(2000): معاقون وليسوا عاجزين، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- السقا، صباح(2008): الاضطرابات النفسية للأطفال والمراهقين.
- سليمان، عبد الرحمن سيد(2007): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- سليمان، عبد الرحمن سيد(2004): الإعاقات البدنية: المفهوم - التصنيفات - الأساليب العلاجية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- سليمان، عبد الرحمن سيد(2001): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ج 1 (المفهوم والفئات)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- سيسالم، كمال سالم(2002): موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين.
- شاش، سهير(2002): التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- الشخص، عبد العزيز وعبد الغفار، الدماطي(1995): قاموس التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الجمعية البحرينية لمتلازمة داون، البحرين.
- الشريف، صلاح الدين ومحمد، عامر(2005): الاتجاهات الاصطلاحية في الإعاقات النمائية، ورقة عمل، المؤتمر العربي الثاني، الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية.
- شقير، زينب(2002): خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة للدمج الشامل، التدخل المبكر - التأهيل المتكامل، الطبعة الأولى، النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- شقير، زينب(2001): نداء من الابن المعاق، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- شقير، زينب(1999): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- شيفر، شارلز وهوارد، ميلمان، ترجمة نسيم داود ونزيه حمدي (1989): **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- صديق، حسين (2012): **الاتجاهات من منظور علم الاجتماع**، المجلد 28، مجلة جامعة دمشق، دمشق.
- الصفدي، عصام حمدي (2007): **الإعاقة الحركية والشلل الدماغي**، المنظمة السورية للمعوقين، آمال.
- الصمادي، علي محمد علي (2010): **اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 18، العدد 2، السعودية.
- الظاهر، قحطان أحمد (2004): **مصطلحات ونصوص إنكليزية في التربية الخاصة**، دار اليازوردي، عمان، الأردن.
- عبد الله، عادل (2004): **الإعاقات الحسية**، دار الرشاد، القاهرة، مصر.
- عبد الله، معتز سيد ومحمد خليفة، عبد اللطيف (2001): **علم النفس الاجتماعي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبد الله محمد العطية، أسماء وعبد الرحمن العيسوي، طارق (2002): **دور الأسرة في دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة**، الندوة العلمية السابعة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، بعنوان حقوق الأصم في القرن 21، الدوحة، قطر.
- عبد الرحمن، محمد السيد وعلي حسن، منى خليفة (2003): **تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الغفار، أحلام (2003): **الرعاية التربوية لذوي الحاجات الخاصة**، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد القادر، أشرف (2005): **تحسين جودة حياة المعاق**، مؤتمر تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، مكتب التربية العربي بدول الخليج، الرياض.

- عبيد، ماجدة(2001): رعاية الأطفال المعاقين حركيا، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيد، ماجدة(2000): تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العزة، سعيد(2000): الإعاقة البصرية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عسكر، علي(2000): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الطبعة الثانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- علي، أحمد ومحمد، بدوي(2004): دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية وارتباطه ببعض المتغيرات، المؤتمر السنوي الثاني عشر بعنوان التعليم للجميع وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي المنعقد في الفترة 28-29 مارس، القاهرة، مصر.
- عمر، ماهر محمد(1999): سيكولوجيا العلاقات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- عكاشة، أحمد(1999): تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، منظمة الصحة العالمية.
- عواد، رجاء وسمية، منصور(2012): تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول، دمشق، سوريا.
- العيسوي، عبد الرحمن(2000): اضطرابات الطفولة وعلاجها، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.
- القرشي، أميرة(2005): متطلبات الدمج الشامل للأطفال المعوقين سمعيا في مدارس وفصول التعليم العام، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، جامعة حلوان، مصر.
- القريطي، عبد المطلب أمين(2005): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة.

- القريطي، عبد المطلب أمين(2001): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- القريوتي، ابراهيم(2002): التخطيط لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر القومي الثامن للاتحاد العربي لرعاية الصم "الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة".
- كازدين، آلان، ترجمة عادل عبد الله محمد(2003): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، الطبعة الثانية، دار الرشاد، القاهرة، مصر.
- كولاروسو، رونالد وكولين، اورورك، ترجمة أجمد الشامي(2005): تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثانية، مركز الأهرام، الطبعة الثانية، مركز الأهرام، القاهرة، مصر.
- مايلز، كريستين، ترجمة عفيف الرزاز(1994): التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا، الطبعة الأولى، ورشة الموارد العربية.
- مخائيل، امطانيوس(2007): القياس والتقويم في التربية الحديثة، الطبعة الخامسة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- معوض، ريم(2004): الولد المختلف، الطبعة الأولى، دار الملايين، بيروت، لبنان.
- المكتب المركزي للإحصاء، الإصدار الثالث(2001)، الجمهورية العربية السورية، رئاسة مجلس الوزراء، دمشق، سوريا.
- منصور، علي(2001): التعلم ونظرياته، مطبعة المدينة، دمشق.
- الناشف، هدى محمود(2005): قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ناصيف، خالد وعربي كاتبي، محمد عزت(2012): علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- النبال، مايسة أحمد(2002): التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- هارون. صالح(2000): تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، الطبعة الأولى، دار الزهراء، الرياض.

- هاشم، صالح وآخرون(2006): الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- هالاهان، دانيال وجيمس، كوفمان، ترجمة عادل عبد الله محمد(2008): سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، الطبعة الرابعة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- وزارة التربية وآخرون(2005): تقييم تشاركي للمشروع التجريبي حول الدمج في سورية، تشرين الأول، وزارة التربية، دمشق.
- وطفة، علي أسعد(2003): علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- الوقفي، راضي(2004): أساسيات التربية الخاصة، جبهة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- يحيى، خولة أحمد(2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- اليسير، سمير(2002): كف البصر وصعوبات الرؤية، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- يوسف، طلال(2005): التربية الخاصة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- اليونيسيف(2006): المدرسة صديقة الطفولة، دمشق، اليونيسف.

المراجع الأجنبية

- Aguayo, M.& Coady, N. (2001): **The experience of deafened adults implications for rehabilitative services.** Health & Social Work.vol.(5), p.269–290.
- Albertini, G. (2004): **Quality Of Life of Persons with Intellectual Disabilities An On Going Study,** Journal Of Intellectual Disability Research, , Vol. 48, PP.464– 499.
- Alper, S., & Ryndak, D. L. (1992): **Educating students with severe handicaps in regular classroom setting.** The Elementary School, Journal, 92, 373–387.
- Antle, B., (2005): **A Family's Adaptation To A Child's Blindness,** Journal Of Visual Impairment & Blindness, Vol.99 (4), PP. 209–218.
- Aronson E., Timothy D. and Akert R. (1997): **Social Psychology,** Second edition, New York: Longman.
- Avramidis, E, Bayliss, P. & Burden, R. (2000): **Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority.** Educational Psychology, (20)2, 191–211.
- Banham, L., (2000): **The Role Of Emotional Stability In The Process Of Adjustment To Visual Impairment,** Dissertation Abstracts International, Vol.63 (4–C), PP.866.
- Batshaw, M. L. (1997): **Children with disabilities** (Fourth Edition),– Baltimore: Paul H. Brookes
- Berg, O., (2005): **Improving The Quality Of Life For Blind Adolescence,** United Nation Center For Human Settlements.
- Bohner, G. and Wanke, M. (2002): **Attitudes and Attitudes Change,** Hove UK: Psychology Press.

- Bonner, P. (2006): **Transformation of Teacher Attitude and Approach to Math Instruction through Collaborative Action Research**, Teacher Education Quarterly, Summer 2006.
- Boxter, J,A: Woodward, J & Oslon, P(2001): **Effects Of Reform Based Mathematics instruction On Low Achieveres In Five Third Grade Classrooms**. Elementary School Journal, v,10.
- Breckler S. (1997): Empirical validation of affect behavior, and cognition as distinct components of attitudes. In Hews tone, M.,
- Brehm, S. and Kassin, S. (1996): **Social Psychology**, Third Edition, Boston Houghton Mifflin Company.
- Brief, A. (1998): **Attitudes in and Around Organizations**, Thousand Oaks: CA publication Inc.
- Brimer, R. W. (1990): **Students with severe disabilities: Current– perspectives and practices**. Mountain view, CA: Mayfield Publishing CO.
- Browder, D. M. (2001): **Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities**. New York: The Guilford Press.
- Brock, T. and Green M. (2005): **Persuasion: Psychological Insights - Perspectives**, Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Brown, C. (2006): **Social Psychology**, Sage course companions: Knowledge and skills or success, Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Brown, S., Miller, W. and Eason, J. (2006): **Exercise Physiology: Basis of Human Movement in Health and Disease**, Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Cain, K., & Antia, S. (2005): **Academic and social status of hearing deaf**, and hard of hearing students participating a co–entrolled classroom. Communication Disorders Quarterly, http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-17589826_ITM
- Cawley, J. F., Hayden, S., Cade, E., & Baker–Kroczyński, S. (2002):– **Including students with disabilities into general education science**

- classroom.** *Exceptional Children*, 68, 423–435.
- Cheuk, J. and Hatch, J. (2007): **Teachers' perceptions of integrated kindergarten program in Hong Kong**, *Early Child Development and Care*, 177(4), 417,432.
- Davis, C. A., Brady, M. P., Williams, R. E., & Burta, M. (1992): **The-effects of self-operated auditory prompting tapes on the performance fluency of persons with severe mental retardation.** *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 39–49.
- Downing, J. (1996): **Including students with severe and multiple-disabilities in typical classrooms.** Baltimore: Paul H. Brooks.
- Eagley, A. and Chaiken, S. (1993): **The psychology of Attitudes**, Orlando FL: Harcourt Brace & Jovanovich College Publishers.
- Erwin P. (2001): **Attitudes and Persuasion stress management: Getting-**
stronger, handling the load, Hove: Psychology Press.
- Eldik, T. V(2005): **Mental Health Problems of Dutch Youth with-Hearing loss as shown on the youth self report.** *American Annals of the Deaf*. Vol. 150(1), pp. 11–17.
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001): **Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk.** *Journal of Learning Disabilities*, 34, 22–31.
- Fisher, D., Frey, N. and Thousand, J.(2003): **What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work?** *Teacher Education and Special Education*, 26, 42–50.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994): **Inclusive schools movement and the (radicalization of special education reform4).** *Exceptional Children*, 60, 309–294.
- Gee, J. and Gee, V. (2006): **The Winner's Attitude:** Using the "Switch-

Method to Change How You Deal" , New York: McGraw–Hill.

–Goode, D., (1994): **Quality Of Life For Persons With Disabilities;** International Perspectives And Issues.

–Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). **A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school.** The Journal of Special Education, 34, 114–126, 153.

Hardman, M. L. (1994). **Inclusion: Issues of educating students with disabilities in regular education settings.** Boston: Allyn & Bacon.

–Hargreaves, A. (1995): **Development and desire:** A postmodern perspective In Thomas.

–Hatamizadeh, Ghasemi, Saeedi, & Kazemnejad, (2008):**Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children in mainstream primary school,** setting. Child: Care Health& Development, 34(6), 789–794.

–Hewstone, M., Antony S. and Wolfgang Stroebe (1997): **The Blackwell reader in social psychology,** Oxford: Blackwell publishing.

–Hoff, E. (2002) **Quality Of Life For Persons With Disabilities,** Journal Of theAmerican Medical Association, Vol. 280 (6), PP. 716–725.

–Hunt, N., & Marshall, K., (2002) **Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education.** Boston: Houghton Mifflin Company.

–Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003): **Collaborative teaming to support students at risk and student with severe disabilities in general education classrooms.** Exceptional Children, 69, 315–332.

–Ivey, J. and Reinke, K. (2002): **Pre-service teachers attitudes toward inclusion in a non-traditional classroom.** Electronic Journal of Inclusive Education.

- Keilmann, A., Limberger, A., & Mann, W. (2007): **Psychological and physical well-being in hearing impaired children.** International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71(11), 1747-52.
- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004): **Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience.** American Annals of the Deaf, 149(3), 274-280.
- Kreimeyer, KH, Crooke P, Drye C, Egbert V, Klein B.(2000):**Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children .** Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5:174-185.
- Landy, F. and Conte, J. (2006): **Work in the 21st century: An introduction to industrial and Organizational Psychology,** second edition, Oxford: Blackwell Publishing.
- Laura, G. and Dolores, A. (2006): **Forming Attitudes that Predict Future Behavior: A Meta-Analysis of the Attitude-Behavior Relation,** Psychological Bulletin, 132 (5): 778-822.
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003): **Characteristic of friendships between children with and without disabilities.** Education and Training in Developmental Disabilities, 38, 157-166.
- Lehman, A., (1998): **A Quality Of Life Interview For The Chronically Mentally Ill Evaluation and Program Planning,** Vol.11, PP.51-62.
- Margaret M. and Frank B. (1997): **Political analysis library of congress Cataloging Publication date.**
- Mason, C., Mc Cahse-Kovoc & Johnson, L. (2004): **How to help- (students lead their IEP meeting3).** Teaching Exceptional children, Vol.36. p.18-25.
- Michel, D.,(1997): **Book Review;** Journal Of Intellectual Developmental Disability, Vol. 22 (1), PP. 63-7.

- Mukai, S, Ling, L, & Ghani, H. (2007): **Educational performance of pediatric cochlear implant recipients in mainstream classes**, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71(2), 231,40.
- Nealy, M. (2006): **The power of positive thought: methods for maintaining a positive attitude**, Black Enterprise.
- Noyes–Grosser, D. Holland, J. Lyons, D. et al (2005): **Rationale and–Methodology for developing guidelines for Early Intervention services for young children with developmental disabilities**. Infants & Youth Children An Interdisciplinary Journal of Speech Care Practices, Vol., 18(2), p119–135.
- Oskamp, S. and Schultz, P. (2005): **Attitudes And Opinions**, Third edition, New York: Routledge.
- Peetsma, T. (2001): **Inclusion in education**: Comparing pupils–
' development in special and regular education. Educational Review 53,125–136
- Perloff, R. (2003): **The Dynamics of Persuasion**: Communication and Attitudesin the 21st Century, Second Edition, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. and Deci, E. (2000): **Self–Determination theory and the facilitation of intrinsic**, motivation, social development, and well–being, American Psychologist, 55 (1): 68–78.
- Semin, G. and Fiedler K. (1996): **Applied social psychology**, Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Shalok, P., (2004): **Need Analysis And Measure Of Quality Of Life Of People Suffering Of Blindness And Deafness**, Revue Francophone De La Deficiency Intellectually, Vol.14 (1), PP 5–39.
- Smith, R., (2002): **A quality Of Life Interview For The Chronically Mentally Ill Evaluation And Program Planning**, Vol. 25, PP. 101–111.

Smith, D. D. (2007): **Introduction to special Education**, Sixth Edition,–

Boston. London.

–Smylie, M. (1995): **Teacher learning in the workplace**: Implications for school reform, In Guskey.

–Tesser, A. and Martin, L. (1996): **The psychology of evaluation**, In E.T

–White L. (2001): **Critical thinking in practical/Vocational Nursing**, Clifton Park, NY: Thomas Delmar Learning.

التصنيف :

الموضوع :



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

رئيس الجامعة

-*-

التاريخ :

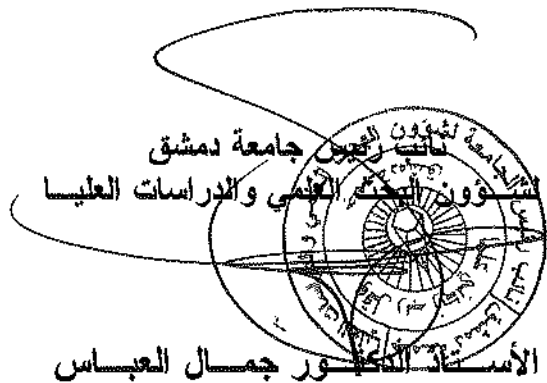
إلى وزارة التربية

يرجى تسهيل مهمة الطالبة رشا عزيز ديب المسجلة في درجة الماجستير في كلية التربية القيام بإجراء تطبيق ميداني في ((جمعية آفاق الروح للنساء المعاقات - روضة نسمة الصباح - روضة نجوم الشام - روضة براعم الطفل - روضة واحة الطفولة - روضة الأحلام)) لزوم البحث الذي تعده بعنوان :/ اتجاهات الوالدين ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال/ بإشراف الأستاذ الدكتور مصطفى الحسين .

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات من جراء ذلك .

شاكرين تعاونكم ،،،

دمشق في -
هاتف



2008

ملحق (2):

قائمة هيئة الأساتذة محكمي أدوات الدراسة

م	الاسم والشهرة	الشهادة العلمية	المرتبة العلمية	الاختصاص الدقيق	المسمى الوظيفي الحالي
1.	طاهر سلوم	دكتوراه	أستاذ	طرائق تدريس	عميد كلية التربية، جامعة دمشق
2.	محمد عماد سعدة	دكتوراه	أستاذ مساعد	علم نفس صناعي ومهني	رئيس قسم علم النفس، كلية التربية جامعة دمشق
3.	محمود محمد	دكتوراه	أستاذ مساعد	فلسفة التربية	رئيس قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمشق
4.	محمد عزت عربي كاتبي	دكتوراه	أستاذ مساعد	علم نفس اجتماعي	عضو الهيئة التدريسية في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق
5.	عزيزة رحمة	دكتوراه	أستاذ مساعد	الإحصاء في التربية وعلم النفس	عضو الهيئة التدريسية في قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق
6.	علي نحيلي	دكتوراه	أستاذ	علم نفس تربوي	عضو الهيئة التدريسية قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق
7.	رانيا صاصيلا	دكتوراه	أستاذ مساعد	مناهج وأصول تدريس	عضو الهيئة التدريسية قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق
8.	دانية القدسي	دكتوراه	أستاذ مساعد	إعاقة بصرية	عضو الهيئة التدريسية قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق
9.	رنا قوشحة	دكتوراه	مدرس	قياس القدرات العقلية	عضو الهيئة التدريسية قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق

10.	زين دوبا	دكتوراه	مدرس	علم نفس بيئي	عضو الهيئة التدريسية، قسم علم نفس، كلية التربية، جامعة دمشق
11.	اعتدال العبدالله	دكتوراه	مدرس	القياس والتقويم في التربية	عضو الهيئة التدريسية قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق
12.	لينا شالاتي	دكتوراه	مدرس	التربية في الوطن العربي	عضو هيئة تدريسية تربية مقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق
13.	منال الشيخ	دكتوراه	مدرس	إرشاد نفسي	عضو هيئة تدريسية قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق
14.	محمد تركو	دكتوراه	مدرس	تشريعات الطفولة ومنظوماتها	عضو الهيئة التدريسية قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة دمشق
15.	مصطفى الحسين	دكتوراه	مدرس	تربية مهنية	عضو الهيئة التدريسية قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة دمشق
16.	خالد جهماني	دكتوراه	مدرس	مناهج وطرائق التدريس	قسم المناهج وطرائق التدريس

(*) تم ترتيب أسماء أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق كما وردت ضمن دليل الكلية لعام (2014-2015م).

الملحق رقم (3)

استمارة البيانات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (√) عند المعلومة المناسبة من بياناتكم الشخصية:

المستوى التعليمي للوالدين:	أمي ☐	أساسي ☐	ثانوي ☐	جامعي ☐	فما فوق ☐
المستوى التعليمي للمعلمة:	معهد ☐	إجازة جامعية ☐	دراسات عليا ☐		
سنوات الخبرة للمعلمة:	(1-5) سنوات ☐	(6-10) سنوات ☐	(10 سنة - أكثر) ☐		
جنس الوالدين:	الأب ☐	الأم ☐			
الطفل المعاق:	يوجد ☐	لا يوجد ☐			
بيئة الروضة:	مجهزة ☐	غير مجهزة ☐			
المستوى الاقتصادي للوالدين	منخفض ☐	متوسط ☐	مرتفع ☐		
نوع الإعاقة	الإعاقة عقلية ☐	الإعاقة سمعية ☐	الإعاقة بصرية ☐	الإعاقة حركية ☐	
نوع الدمج	أكاديمي ☐	مكاني ☐	اجتماعي ☐	وظيفي ☐	
الدورات التدريبية	يوجد ☐	لا يوجد ☐			

ملحق رقم (4)

مقياس اتجاهات الوالدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال

السيدة/ ولي أمر الطفل

يهدف المقياس التالي إلى معرفة اتجاهاتكم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال، وذلك انطلاقاً من أهمية اتجاهاتكم في نجاح استراتيجية الدمج أو فشلها. أرجو أن تكون إجاباتكم بصدق لأن صدقكم سيشكل إسهاماً علمياً في النتائج التي يتوخاها البحث. لذا يرجى الأخذ بالتعليمات التالية:

- قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بدقة وإمعان.

- الإجابة عن كل عبارة بإجابة واحدة فقط.

- عدم ترك أي بند بدون إجابة.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وأشكركم على حسن تعاونكم

م	العبارات	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة
1	يفضل لطفلي النشوء في رياض دامج					
2	تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مبكرة جدا على الدمج					
3	يتيح لي الدمج المشاركة في عملية التعليم في الروضة					
4	يتيح لي الدمج المشاركة في التخطيط للدروس والفعاليات والأنشطة					
5	يؤثر الدمج سلباً على الأطفال العاديين					

					وايجاباً على ذوي الاحتياجات الخاصة	
					يساعد الدمج على زيادة فرص الانخراط في المجتمع لدى ذوي الاحتياجات الخاصة	6
					يساهم حضوري للندوات واللقاءات في تبني اتجاهات ايجابية نحو الدمج	7
					يفتح الدمج أمام طفلي آفاقاً جديدة	8
					يخفف وجود طفلي في رياض دامجة من الأعباء الملقة على عاتقي	9
					يزيد وجود طفلي في الرياض الدامجة من ثقته بنفسه	10
					وجود طفلي في الرياض الدامجة أمر غير محبب بالنسبة لي	11
					لا ضرورة للدمج طالما هناك مراكز رعاية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة	12
					يشعرنى برنامج الدمج بالمساواة مع أقاربي وجيراني	13
					يزيد وجود طفلي في الرياض الدامجة من تفاعله الاجتماعي والأسري	14
					يؤثر عدم مشاركتي في التخطيط والتنفيذ والتقييم على نجاح الدمج	15
					يحقق الدمج تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفال	16
					تعتبر فكرة الدمج ناجحة اجتماعيا أكثر منها تعليميا	17
					يبدد حضوري للاجتماعات من مخاوفي وأحاسيسي السلبية نحو الدمج	18
					أشارك في أنشطة طفلي في الروضة	19
					تتوافر في روضة طفلي الوسائل والتقنيات اللازمة والفرق الداعمة للمعاقين	20

					21	أرغب في أن يتعلم طفلي في رياض دامجة
					22	الدمج مشروع مستقبلي لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة يستحق التطبيق
					23	تعتبر مرحلة رياض الأطفال مناسبة لتطبيق الدمج ونجاحه فيما بعد
					24	سلبيات عملية الدمج أكثر من إيجابياتها
					25	يؤثر دمج الطفل ذي الحاجات الخاصة ايجاباً على الأسرة
					26	أرغب أن يتعلم طفلي في رياض دامجة إذا توفر المنهج المناسب لعملية الدمج
					27	يساعد الدمج على زيادة التقبل الاجتماعي للأطفال العاديين نحو أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة
					28	يساعد التكامل بين ما تقوم به الروضة وما يقوم به الأهل في المنزل في تعزيز تطبيق الدمج
					29	يعرض الدمج الطفل ذي الحاجات الخاصة للسخرية من قبل الأطفال العاديين
					30	يجعل الدمج الطفل المعاق سمعياً منعزلاً عن الأطفال الآخرين لأنه لا يستطيع التواصل الكلامي معهم
					31	تمنع الإعاقة من إقامة علاقات اجتماعية بين الطفل العادي والطفل ذي الحاجات الخاصة
					32	يسهل الدمج التواصل بين الأطفال
					33	يحق للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة العيش جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين
					34	المكان الأنسب لوجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هو مراكز الرعاية

					الخاصة بهم	
					35 يكفي أن يندمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في وقت معين من اليوم	
					36 يحق للطفل ذي حاجات خاصة النمو في رياض دامجة لاكتساب مهارات التواصل الاجتماعي	
					37 يحق للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الحصول على الحقوق التي يحصل عليها الأطفال العاديين	
					38 يسبب وجود طفلي في الرياض الدامجة متاعب كبيرة في التعامل معه في المنزل	
					39 يوجد صعوبة كبيرة في إقناع طفلي بتقبل طفل آخر مختلف عنه	
					40 يساعد الدمج طفلي على أن يصبح أكثر انفتاحاً اجتماعياً	
					41 يوجد مخاطر كبرى لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين	
					42 يؤثر الدمج قلقي وتشاؤمي حول مستقبل طفلي	
					43 أشعر طفلي أن وجود الإعاقة لديه أو لدى طفل آخر أمر طبيعي	
					44 يساعد الدمج في التقليل من اهتمامي بطفلي في المنزل	
					45 يولد الدمج مشاعر الغيرة بين الأطفال تجاه بعضهم البعض	
					46 لو كان الأمر بيدي لما اخترت لطفلي أن ينمو في رياض دامجة	
					47 يساعد الدمج على تحقيق مستويات أفضل من التحصيل الأكاديمي	

					48 لو كان الأمر بيدي لما اخترت لطفلي أن ينمو في رياض دامجة
					49 أفضل نقل طفلي من الرياض الدامجة إلى روضة عادية
					50 أشعر بالإحراج من أقربائي وجبراني عندما يعلمون أن طفلي يتعلم في رياض دامجة
					51 أرفض رفضاً قاطعاً أن يتعلم طفلي في رياض دامجة
					52 أشعر بالندم على وضع طفلي في الرياض الدامجة
					53 أشعر بالاطمئنان لأن طفلي في رياض دامجة
					54 يساعد برنامج الدمج طفلي على أن يصبح أكثر فعالية في الحياة اليومية
					55 تدنى مستوى طفلي التعليمي في الرياض الدامجة
					56 يتوقف نجاح الدمج على تفاعلي وحماسي واقتناعي بفكرة الدمج
					57 يقلل وجود طفلي في الرياض الدامجة من مشاكله النفسية
					58 أقوم دوماً بزيارات شهرية إلى الروضة لجعل برنامج الدمج أكثر فعالية تربية
					59 يشكل سلوك الطفل ذي الحاجات الخاصة نموذجاً سيئاً بالنسبة للطفل العادي لأنه سيقبله
					60 تراعي الرياض الدامجة الفروق بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاص عند وضع الامتحانات وتقييمهم
					61 هناك اتصال دائم وفعال بيني وبين الروضة

					لمتابعة وضع طفلي التربوي	
					62 تتوفر في الروضة جميع الأجهزة والأدوات لجعل الدمج حقيقيا وفعالا	
					63 أملك تأثيراً ايجابياً في اتخاذ القرارات الخاصة بطفلي والمؤثرة على أدائه	
					64 تتخذ الروضة جميع القرارات المتعلقة بطفلي دون استشارتي	
					65 يساعد الدمج في التقليل من الكلفة المادية التي تنفق على الطفل ذي الاحتياجات الخاصة	
					66 هناك جو من الاحترام المتبادل بيني وبين القائمين على الرياض الدامجة	
					67 يؤدي الدمج إلى وجود عزلة اجتماعية بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	
					68 هناك جو من الاحترام المتبادل بيني وبين القائمين على الرياض الدامجة	
					69 أشعر بالرضا عن الخدمات التي تقدمها الرياض الدامجة لأنها تتصف بالشمولية والدقة	

الملحق رقم (5)

مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال

عزيزتي المعلمة

يهدف المقياس التالي إلى معرفة اتجاهاتكم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال، وذلك انطلاقاً من أهمية اتجاهاتكم في نجاح استراتيجية الدمج أو فشلها.

أرجو أن تكون إجاباتكم بصدق لأن صدقكم سيشكل إسهاماً علمياً في النتائج التي يتوخاها البحث. لذا يرجى الأخذ بالتعليمات التالية:

- قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بدقة وإمعان.

- الإجابة عن كل عبارة بإجابة واحدة فقط.

- عدم ترك أي بند بدون إجابة.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وأشكركم على حسن تعاونكم

م	العبارات	موافق بشدة	موا فق	محايد	معار ض	معارض بشدة
1	أفضل العمل في روضة تتبع سياسة الدمج					
2	أفضل أن يبقى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز الرعاية الخاصة بهم					
3	يحق لي الدمج نمو مهني وتعليمي					
4	ألاحظ أن إعاقة الطفل تسبب له خجل شديد أمام الأطفال العاديين					
5	وجدت أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ينقص من شعورهم بالأمن الأمان					
6	يؤثر الدمج إيجاباً على الأطفال ذوي الاحتياجات					

					الخاصة بينما يؤثر سلبا على الأطفال العاديين	
					يحقق الدمج نمو اجتماعي سليم لذوي الاحتياجات الخاصة	7
					ساعدني عملي في الرياض الدامجة على تعديل نظرتي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة	8
					إعاقة الطفل تمنعه من إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الأطفال العاديين	9
					أعمل في روضة تساعدني بيئتها على تحقيق الدمج بشكل ناجح	10
					يساعدني الدمج على إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات جديدة أكثر مما كانوا في مراكزهم الخاصة	11
					يعمل الدمج على التقليل من الفروق الفردية بين الأطفال	12
					أفضل أن يتم الدمج في جزء محدد من اليوم	13
					ساهم الدمج في إيجاد مشكلات تربوية عديدة	14
					ساعدني الدمج على تطوير مهارات أكاديمية أفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	15
					لاحظت أن الدمج ولد مشاعر سلبية بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	16
					يعمل الدمج على محاكاة وتقليد الطفل العادي لسلوك الطفل المعاق	17
					لاحظت أن الدمج ساعد الطفل المعاق على أن يقلد ويقتدي بنماذج العاديين فيتعلمون السلوك الاجتماعي بشكل أفضل مما لو كانوا في نظام العزل	18
					تباين الخلفية العلمية والثقافية تؤثر في اتجاهاتي وقناعاتي بعملية الدمج	19
					اهتمامي الزائد بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	20

					يؤدي إلى إهمال الأطفال العاديين	
					21 ساعدني الدمج على تطوير مهارات التعاون وزيادة تقبل الأطفال بعضهم لبعض	
					22 تتوقف سياسة الدمج على حسب نوع الإعاقة	
					23 يقدم الدمج خدمات تربوية متنوعة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	
					24 الدمج الكلي يقدم فوائد تربوية أكثر من الجزئي	
					25 للدمج تأثير سلبي على التطور الانفعالي للطفل العادي	
					26 يتحقق الدمج بشكل مناسب عند توفير بيئة تعليمية مرحبة لجميع الأطفال دون النظر للفروق الفردية بينهم	
					27 قد تكون مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مبكرة جدا على تطبيق الدمج	
					28 من شأن الدمج علاج المشكلات النفسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	
					29 لا تتاح الفرص ضمن برنامج الدمج لاتقان المهام الأكاديمية اللازمة للتعلم في الصف	
					30 لا تتاح لي الفرصة ضمن برنامج الدمج على اتمام مهامي الأكاديمية اللازمة	
					31 ساعدني الدمج على إيجاد نقاط التشابه بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	
					32 أجد نفسي مؤهلة للعمل في الرياض الدامجة	
					33 أرغب بالخضوع لدورة تعليمية تدريبية لتأهيلي للعمل في الرياض الدامجة	
					34 يحقق الدمج نتائج تحصيلية أفضل للمعاقين	
					35 يحرم الدمج أحيانا ذوي الاحتياجات الخاصة من تلبية بعض احتياجاتهم الشخصية	
					36 يزيد الدمج من تفهم العاديين لمشكلات ذوي	

					الاحتياجات الخاصة	
					يحرم الدمج العاديين من تلبية بعض حاجياتهم الأساسية	37
					يساعد الدمج على تقديم خدمات تربوية إضافية للمعاقين	38
					يساعد الدمج على تنمية اتجاهات مجتمعية ايجابية لذوي الاحتياجات الخاصة	39
					لا أحبذ الدمج لأنه يؤثر على أدائي داخل الحصة التعليمية	40
					يؤثر وجود الأطفال المعاقين في الصف الإدماجي على تحصيل العاديين سلبا	41
					ينبغي توزيع ذوي الاحتياجات الخاصة عشوائيا	42
					يعرض الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة لمواقف محرجة	43
					لاحظت أن الأطفال ذوي الإعاقة الحركية أكثر استفادة من الدمج من باقي الإعاقات الأخرى	44
					خضوعي للدورات التدريبية ساعدني على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين	45
					أحيانا يكون إنجاز ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل من العاديين	46
					الدمج يضيق علي المجال لاستخدام الطرق المنهجية في المواقف التعليمية	47
					لدي الرغبة في تعليم الأطفال العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة	48
					أشعر بالإحراج عندما أتواصل مع الطفل المعاق سمعيا بلغة الإشارة أمام الأطفال العاديين	49
					أحبذ العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	50
					أرغب في اتباع المزيد من الدورات التي تؤهلني للعمل بشكل أفضل في الرياض الدامجة	51

					52 العمل في الرياض الدامجة يخفف من مستوى التعلم عموما
					53 العمل في الرياض الدامجة أكثر تنوعا وغنى منه في الرياض العادية
					54 عملي في الرياض الدامجة يعطيني نوع من التمييز عن غيري من المعلمات
					55 يصعب على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين مجاراة أقرانهم العاديين في استيعاب الدروس والخبرات المقدمة لهم على نفس الوتيرة
					56 أفضل أن يندمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين فقط في أنشطة معينة كالرسم والرياضة
					57 أجد أن إمكانات ذوي الاحتياجات الخاصة لا تؤهلهم ليكونوا فاعلين في المجتمع
					58 عملي في الرياض الدامجة يمثل لي تحدي تربوي يساعدني على الإبداع وتقديم الأفضل
					59 لا أهتم بمواقف واتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعاقين في الرياض الدامجة
					60 تؤلمني نظرة المجتمع نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
					61 أصبح أكثر حبا للدمج بعد عملي في الرياض الدامجة
					62 أرى أن عملي في الرياض الدامجة يتفق مع استعداداتي وإمكانياتي
					63 أعمل على توفير جو من العطف والحنان لجميع الأطفال
					64 أعتقد أن التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أسهل من التعامل مع الأطفال العاديين
					65 عملي في الرياض الدامجة شاق ومتعب

					66	أشعر بمتعة حقيقية لأنني أعمل في رياض دامية
					67	يحق للطفل المعاق المشاركة في جميع الأنشطة الاجتماعية الترفيهية والتربوية في الروضة
					68	بيئة الروضة تساعدني على تحقيق الدمج الملائم وسهولة التحرك والأمن والسلامة
					69	لاحظت أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة شديدي الحزن ويشعرون بالنقص أمام أقرانهم العاديين
					70	يساعد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة الرضا عن النفس وأنهم قادرون على العطاء
					71	لاحظت أن الدمج زاد الهوية الاجتماعية بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين
					72	يصعب علي الحفاظ على النظام داخل الصف الدمجي
					73	الوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة ملائمة لتطبيق الدمج بصورة ملائمة
					74	لا يقدم الدمج الاجتماعي الفوائد المرجوة منه
					75	تلقيت التدريب الكافي للعمل في الرياض الدامية على أتم وجه
					76	لدي إلمام بكافة الطرق والأساليب المتنوعة التي تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة في الدمج
					77	مرحلة الطفولة المبكرة أفضل مرحلة لإرساء عملية الدمج ونجاحها في المراحل اللاحقة
					78	هناك تكامل بين ما تقوم به الروضة ومايقوم به الأهـل في المنزل بما يساعد على تعزيز تطبيق الدمج

The summary of research in English:

The problem of research :

Many scientific research showed that attitudes towards children with special needs is one of the important variables that determined the light of the success and effectiveness of the merger process ,and it must be the child's parents trends are either disabled or properly assist for the success of the idea of the merger, as it should be on teacher preparation programs before and during the service helping to accept children with special needs and to overcome all the difficulties that hinder the exercise of their profession to the fullest to avoid falling into the trap of stereotypes and beliefs that are not unfounded, as these trends were negative that will reflect negatively on children socially, emotionally and educationally albeit positive will help them integrate into society.

Based on the above, the study identifies the problem by answering the following question:

What are parents and kindergarten female teacher attitudes towards merging with special needs children in kindergarten phase?

The importance of research:

The importance of research emerges from the following points:

1. The importance of recognize of the views of parents and female teachers in the integration process as this operation's success or failure will depend mainly on the role played by each of them.
2. The importance of recognize of the divergent and the volatile views on subject of merger, between supporters and dismissive of the idea by her parents and female teachers.

3. Importance of the phenomenon studied by itself, namely the merger of what he has achieved academic, social and emotional growth for the disabled child, especially the integration of contemporary educational issues that have been addressed now.
4. The importance of the age phase that is studying the merger, namely kindergarten phase and purpose in achieving comprehensive and balanced growth of all children of different abilities and at all levels.
5. The Scarcity of studies on the subject of integration in the kindergarten phase in general and Syria in particular, where the current study is the first of its kind in terms of the link between the variables that will be studied in this research. (within the limits of the researcher's knowledge).
6. What is expected that the results of this research no matter how certain institutional and sponsors the merger project and the decision-makers in the education of this country, for the advancement of education in Syria and the nation and the human.

The objectives of research:

The objectives of the research are represented in:

1. Defines the parental attitudes towards integrating with special needs in kindergarten phase.
2. Defines the female teacher attitudes towards integrating with special needs in kindergarten phase.

3. Defines the differences in the parental attitudes towards integrating with special needs in kindergarten phase according to the variable (gender of parents – didactic level – economic level – the presence of a disabled child in the family).
4. Defines the differences in the female teacher attitudes towards integrating with special needs in kindergarten phase according to the variable (didactic level– number of experience years– own integration courses– type of disability– the nature of the kindergarten environment – type of merger).

The questions of research:

1. What are the parents' attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase.
2. What are the female teacher attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase.

The hypotheses of research:

1. There are no significant statistical differences between the attitudes of parents towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable the presence of a disabled child in the family.
2. There are no significant statistical differences between the attitudes of parents towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable gender of parents.

3. There are no significant statistical differences between the attitudes of parents towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable didactic level.
4. There are no significant statistical differences between the attitudes of parents towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable economic level.
5. There are no significant statistical differences between the attitudes of female teacher towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable follow training courses.
6. There are no significant statistical differences between the attitudes of female teacher towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable didactic level.
7. There are no significant statistical differences between the attitudes of female teacher towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable type of merger.
8. There are no significant statistical differences between the attitudes of female teacher towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable type of disability.
9. There are no significant statistical differences between the attitudes of female teacher towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable the nature of the kindergarten environment.

10. There are no significant statistical differences between the attitudes of female teacher towards integration with special needs in kindergarten phase according to the variable number of experience years.

The sample of research :

The number of the total sample, which was the application by the parents of 600 by 54% and 60 by female teacher by 62.5%.

The method of research:

The current research depended on the analytical descriptive approach, because the research discusses realistic phenomenon, and must be studied as it is in reality, and this method studying the phenomenon and describing it in scientific analytical and accurate description, and helps to get more accurate results that help in the decision-making processes and supports the research purposes.

The tools of research:

1. Personal data application form for the children of the sample and their teachers and their parents, disposed by the researcher.
2. The scale of Parents' Attitudes.
3. The scale of female teacher.

The results of research :

The research found the following results:

1. There are intermediate attitudes among parents towards integration with special needs in kindergarten phase.

2. There are positive attitudes among female teacher towards integration with special needs in kindergarten phase.
3. There are statistically significant differences in parents' attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable of having a disabled child in the family, and these differences were in favor for not having a disabled child.
4. There are statistically significant differences in parents' attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable gender of parents, these differences were in favor of the mother.
5. There are statistically significant differences in parents' attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable didactic level, these differences were in favor university level or above, followed by secondary level, then the basic level, and finally the illiterate.
6. There are statistically significant differences in parents' attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable economic level, these differences were in favor the average level, followed by the high level ,and finally the low level.
7. There are statistically significant differences in female teacher attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable the training courses, these differences were in favor to follow training courses.

8. There are statistically significant differences in female teacher attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable the nature of the kindergarten environment, these differences were in favor to equipped kindergarten environment.
9. There are statistically significant differences in female teacher attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable type of disability, these differences were in favor motor disability, followed by a hearing disability, mental retardation is simple, and finally the visual disability.
10. There are statistically significant differences in female teacher attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable type of merger, these differences were in favor functional integration, followed by social integration, and integration of spatial and, finally, the academic integration.
11. There are statistically significant differences in female teacher attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable number of experience years, these differences were in favor experience (1–5 years), followed by experience (6–10 years) and, finally, 10 years and older.
12. There are statistically significant differences in female teacher attitudes towards the integration with special needs in kindergarten phase to the variable didactic level.

The suggestions of Search:

Researcher suggests in light of the research's results a set of suggestions as the following:

1. Conducting longitudinal studies designed to determine the impact of integrating with special needs in kindergarten on the child's growth and personality in subsequent stages of education.
2. Conducting experimental studies to determine the most appropriate integration policies to be applied in the kindergarten stage in line with the growth of the child at this age.
3. Work on the preparation of all relevant parties to the merger process ensures the preparation of the application integration program optimally, these parties are: kindergarten management, teachers, ordinary children, and children with special needs, parents, and the surrounding community, to ensure cooperation between all parties and that each party in turn for the success of the merger.
4. Preparation the environment of Kindergarten Processing required for the reception of children with special needs and modifying curricula, methods and teaching methods used in kindergarten, entertainment, sports and social activities in order to facilitate the participation of all children with special needs, including.
5. Enacting and adopting laws to ensure the psychological, educational and social toxic ordinary children and children with special needs.

6. Conducting training and qualifying sessions for the kindergarten's teachers during the service teachers to provide teachers by all means and methods to deal with children with special needs, and to develop the ability of the teachers to application forms mergers and appropriate methods for the rehabilitation of children with special needs without affecting the normal growth of children.
7. Conducting symposiums and lectures to parents normal and with special needs of child and their teachers under the supervision of the kindergarten, its aim to raise awareness of the both sides in the policy of integration and contribution to the rehabilitation of people with special needs, leading to their involvement in the community and prepare them to become productive members and be able to rely on themselves, and provide them with methods and activities and methods that lead to the integration of the role played by the family and the role played by the kindergarten and to maintain contact and communication between them for this purpose, to achieve real integration project contributes to the development of children with special needs, and not as a traditional.
8. Industry sub-management within the kindergarten, for special needs children, comprising specialists from the graduates of the Department of Special Education at colleges of education, and includes a pharmacy, clinic with a resident doctor, specialists of psychiatry, such as standard and the principle of a new application integration in kindergarten.

9. providing modern technologies and learning resources and appropriate educational methods for the application of the merger by the administration of kindergarten, and enable female teacher of use through education and continuous self-rehabilitation.
10. Formating a national team training mainstreaming integration model in Syria, according to the new standards.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Child Education



***Parents ' Attitudes and Kindergarten
teachers towards integrating those
having special needs in Kindergarten***

***A Theses Presented for Master degree in Kindergarten
Studies***

By

Rasha Aziz Deeb

Supervisor by

Dr.Mohamad Turko

Assistant Professor at Department of Child Education

co-Supervisor

Dr.Dania Alkoudsi

Assistant Professor at Department of Special Education

2015-2016

1435-1436