



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم الأصول والإدارة التربوية
برنامج ماجستير التربية

"أسس و محددات دمج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة
بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين "دراسة تحليلية"

إعداد الباحثة

هميان عبد الله حسن الرويعي

إشراف:

الدكتور / أحمد نصر الدين سيد

أستاذ مشارك بكلية التربية/جامعة البحرين

مشروع بحث لاستكمال درجة ماجستير التربية "تعليم ابتدائي"

بكلية التربية جامعة البحرين

يناير ٢٠٠٤

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى ، الذي منحني الطاقة وقدرني على إنجاز هذا الجهد كي يخرج على هذه الصورة التي أزالت عني كل التعب .

وخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل د. أحمد نصر الدين سيد – الأستاذ المشارك بكلية التربية – جامعة البحرين والذي تفضل بالإشراف على هذا العمل ومنحني الرأي والجهد والوقت الثمين ، فكانت لتوجيهاته العلمية السديدة بالغ الأثر في الإحاطة بالجوانب العلمية للبحث في هذا الموضوع وإنجازه على النحو المطلوب .

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري للأستاذين الفاضلين : د: توفيق محمد عبد المنعم _ رئيس قسم علم النفس ، د. منال حسان - الأستاذة بقسم المناهج والأصول التربوية - كلية التربية - جامعة البحرين لتفضلهما بقبول مناقشة هذا المشروع .

والشكر إلى من منحوني سعة الوقت لاتمام هذا العمل ... إلى أسرتي العزيزة .

وأتمنى من الله التوفيق ،،،

الباحثة

أسس ومحددات دمج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- ١- التعرف على أهم الأسس والمبادئ التي يعتمد عليها دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من وجهة نظر الخبراء واختصاصي التربية الخاصة .
 - ٢- التعرف على أهم المحددات اللازمة لعمليات الدمج الناجح لفئات الأطفال موضوع البحث من خلال آراء العينة .
- ولتحقيق الأهداف سعت الدراسة إلى اختيار الفروض الآتية :
- الفرض الأول:

- توجد أسس لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين من وجهة نظر أخصائيو التربية الخاصة.

الفرض الثاني:

- يوجد محددات لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين من وجهة نظر أخصائيو التربية الخاصة.
- وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث .
- اختارت الباحثة عينة البحث من مجموعة من أخصائيو التربية الخاصة من الجنسين ،إلى جانب مجموعة من الدراسات والبحوث والمراجع العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للخروج بأسس ومحددات الدمج من خلال الإطار النظري للدراسة نظرا لملاءمته لاهداف هذا البحث و اختارت الباحثة

مجموعة من أخصائي التربية الخاصة بلغ (٣٤) أخصائي ولقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية :

١- الاستبانة

تم تصميم استبانة اشتملت على قسمين الأول يتناول أسس الدمج والقسم الثاني يتناول محددات الدمج ،وبلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية ٤٦ عبارة موزعة على قسمي الاستبانة .

٢- تحليل الإطار المرجعي والقراءات النظرية لمجموعة من الوثائق والمراجع والدراسات والبحوث .

٣- الزيارات الميدانية للمدارس .

٤- المقابلات الشخصية لمدرسين وأخصائيين وأولياء أمور ذوي الحاجات الخاصة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- وجود أسس ومحددات لازمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر أخصائيو التربية الخاصة .
- توجد محددات لنجاح عملية الدمج للأطفال موضوع البحث من خلال آراء العينة .

وبناء على تلك النتائج تم استخلاص التوصيات الآتية :

- نظرا لما كشفت عنه الدراسة من وجود أسس ومحددات لدمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية فان الباحثة توصي بالاهتمام بهذه الأسس والتخطيط للاستعانة بها عند تقويم المستهدف من برامج الدمج المطبق بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين .
- نظرا لان هذه الدراسة مقصورة على عينة الدراسة ونظرا لقلّة الدراسات حول هذا الموضوع توصي الباحثة بأجراء مزيد من

الدراسات والبحوث العلمية التي تلقي الضوء على الأسس
والمحددات من حيث أهميتها في وضع الخطط التعليمية لعملية
الدمج وتنفيذها.

- نظرا إلى أن تجارب الدول الأخرى اعتبرت عملية التشخيص أحد
المعوقات لعملية الدمج لعدم وجود المقياس المناسب وعدم استخدام
الأسلوب المناسب في القياس إلى جانب التوجهات الدولية حول
التعليم للجميع توصي الباحثة أن يأخذ التشخيص للسير بعملية الدمج
للأمام كان يشخص الأطفال بهدف وضع البرامج التعليمية المناسبة
لقدراتهم ودمجهم مع الفئات القريبة لمستوى هذه القدرات وليس
لابعادهم عن عملية الدمج.

- نظرا إلى أن عملية الدمج مرتبطة باهتمامات المجتمع ككل من
مسؤولين إلى أولياء الأمور حتى التلاميذ لذلك توصي الباحثة
باتباع استراتيجيات وأساليب لتعاون جميع عناصر عملية الدمج
بلجنة واحدة تستفيد من خبرات الدول الأخرى للتأكد من صحة
تطبيق التجربة الحالية ورصد ما يتعلق من نواقص أو مشكلات
والعمل على حلها معا .

- وأخيرا نظرا إلى إن نجاح جميع الجهود المبذولة لعملية الدمج لا بد
لها من توعية إعلامية وذلك بتفعيل دور وسائل الإعلام بهدف
تغيير الاتجاهات المجتمعية السالبة تجاه قضية الدمج .

قائمة المحتويات

الفصل	الموضوع	الصفحة
الأول	مشكلة البحث وأهميتها	١
	- اهداف البحث	٥-٤
	- فروض البحث	٦
	- المصطلحات المستخدمة في البحث	٧-٦
الثاني	الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة	٨
	- الاعاقة العقلية: المفهوم والتصنيف	٩-٨
	- مفهوم الدمج واهدافه	١٢-١٠
	- مبررات الدمج	١٤-١٢
	- اهمية الدمج	١٥-١٤
	- التطور التاريخي للدمج	١٩-١٥
	- المتغيرات والعوامل التي ساهمت في دعم حركت الدمج	٢١-٢٠
	- عناصر الدمج	٢٢-٢١
	- انواع الدمج	٢٦-٢٢
	- الدراسات السابقة والمرتبطة بالدمج	٢٦
	- اولا الدراسات الاجنبية	٣٤-٢٦
	- ثانيا الدراسات العربية	٤٠-٣٤
	-التعليق على الدراسات السابقة والمرتبطة	٤٢-٤٠
الثالث	إجراءات البحث	٤٤
	- منهج البحث	٤٤
	- عينة البحث	٤٤
	- الادوات والوسائل المستخدمة في جمع البيانات	٤٤
	- خطوات البحث	٥٨-٤٤
	- خطة المعالجة الاحصائية للبيانات	٥٩
الرابع	- عرض ومناقشة النتائج	٧١-٦٠
الخامس	الاستخلاصات والتوصيات	٧٢
	أولا :الاستخلاصات	٧٧-٧٣
	ثانيا :التوصيات	٧٨
	قائمة المراجع	٨٠
	اولا : المراجع العربية	٨٢-٨١
	ثانيا المراجع الاجنبية	٨٤-٨٣
	المرفقات والملاحق	٨٥
	- المرفق رقم (١) نموذج استطلاع رأي الخبراء حول اسس الدمج	٩٥-٨٦

الفصل الأول

- المقدمة

١- مشكلة البحث وأهميتها.

٢- أهمية البحث

٣- أهداف البحث.

٤- فروض البحث.

٥- محددات البحث

٦- مصطلحات البحث.

٧- إجراءات البحث.

مشكلة البحث:

انطلاقاً من ميثاق حقوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذي ينص على أن لكل طفل الحق في أن يعيش حياة طبيعية، وأن لكل طفل الاستعداد الفطري للتعلم ، وله القدرة على المساهمة في بناء المجتمع، تشهد معظم دول العالم تغيرات تدريجية في الاتجاه نحو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وكانت بداية هذه التغيرات في الدول الاسكندنافية في عقد الستينات حيث طبقت هذه الدول بنجاح المبدأ الذي عرف باسم مبدأ التطبيع " Normalization-principle " ، ويقضي هذا المبدأ بأن يعيش الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في بيئة تشبه البيئة الطبيعية، وأن يحصلوا على برامج وخدمات مثل تلك التي يتم توفيرها لغيره من أفراد المجتمع، وتجسيدا لمبدأ التطبيع ناهض اختصاصي التربية الخاصة وأولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لفكرة تعليمهم وتدريبهم في بيئة معزولة.

كما ترجمت مبادئ التطبيع في الميدان التربوي ضمن ما يعرف بالدمج " mainstreaming " ، والذي يهدف إلى تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في بيئة تربوية طبيعية، وهو من أهم العوامل التي غيرت واقع التربية الخاصة والعامه. وهكذا أصبح الاهتمام يتزايد باتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان تعليم الطلاب المعوقين مع الطلاب العاديين لمساعدتهم للسعي نحو حياة مستقلة و فاعلة.(الخطيب ، جمال ١٩٩٨، ص٥٥).

ولقد تبنت منظمة اليونسكو في عام ١٩٦٦م قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق توجيه أنشطة وبرامج محددة لفئاتها المختلفة، وكانت هذه الأنشطة متواضعة حتى عام ١٩٨١م عندما اعتبر هذا العام عاما دوليا للمعاقين ورصدت العديد من البرامج والأنشطة اللازمة للارتقاء بالمستوى التعليمي لهم، وبالرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها منظمة اليونسكو في هذا الاتجاه، إلا أن

الدراسات تشير إلى أنه على مستوى العالم لا يحظى بالمساعدة التعليمية و الاجتماعية إلا نسبة ٣ % فقط من ذوي الحاجات الخاصة، وفي هذا الإطار ناشد مؤتمر جوميتن Jometian ١٩٩٠ والذي كان بعنوان "التعليم للجميع" المعنيين من جميع دول العالم ضرورة اعطاء عناية لحاجات التعليم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، و اتخاذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات ذوي الحاجات الخاصة باعتبارهم جزءاً من النظام التربوي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم ، المؤتمر العربي الإقليمي ، ٢٠٠١، ص ٦ ، ١٩).

وفي نطاق مبدأ التعليم للجميع، فقد اقترحت بعض الدول إستراتيجيات خاصة لتعليم المستبعدين من التعليم بسبب الإعاقة أو الفقر أو البعد الجغرافي أو التمييز أو الجنس و العرق، إلا أن الواقع في معظم بلدان العالم هو أن الكثير من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يواجهون صعوبات في القبول في التعليم النظامي حتى القلة منهم التي تلتحق في برامج خاصة و معاهد متخصصة ومؤسسات التعليم الموازي يواجهون مشكلة الدمج الاجتماعي مع أفراد المجتمع العاديين، هذا مما أدى إلى التوجه العالمي نحو الإقرار بالحاجة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي أو ما يعرف بالمدرسة الجامعة، لمساعدتهم من أجل أن يتطوروا اجتماعياً وعقلياً من خلال التواصل و التفاعل مع أقرانهم، وفي الوقت نفسه محاولة لتغيير المدارس العادية وتشجيعها لتبني أساليب أكثر مرونة و أكثر حساسية تمكنها من تقديم التعليم للجميع ، لذلك أقر مؤتمر سلامنكا Salamanca بأسبانيا ١٩٩٤ بعنوان "تربية ذوي الاحتياجات الخاصة " مفهوم المدرسة الجامعة ، و وضع إطار عمل شامل لمبادئ و أسس التعليم الجامع على اعتبار أن الدمج Mainstreaming هو نظام يساعد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على الحياة والتعلم والعمل في أماكن يجدون فيها فرصة كبيرة للاعتماد على النفس على قدر طاقتهم و إمكانياتهم، وهو يعني وجود الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين في نفس حجرة الدراسة، وبذلك يعطى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الفرصة للانخراط في الحياة

الطبيعية، عن طريق إدخالهم في الفصول الدراسية بطريقة منظمة (جميل، سمية طه، ١٩٩٩، القاهرة، ص ١٧).

وكت ترجمة عملية لما جاءت به توصيات العديد من المؤتمرات الدولية في الفترة الأخيرة بتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في العملية التعليمية بين جميع أفراد المجتمع من خلال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم ، و التي من أهمها مؤتمر جوميتن ١٩٩٠م ، سلامنكا ١٩٩٤ باسبانيا وما تبعهما من مؤتمرات وندوات بالمنطقة العربية، كالمؤتمر الوطني الأول الذي عقد بلبنان عام ١٩٩٩ بعنوان : تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث طرحت خلاله نتائج التقرير الوطني وبعض الخبرات الميدانية التي تساهم في تطوير هذه القضية في العديد من المجالات المختلفة ومنها التعليم، ثم تبعه المؤتمر الوطني الثاني عام ٢٠٠٠م في لبنان، و الذي عقد خصيصاً لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة حيث عرضت من خلاله نتائج الدراسات الميدانية ووضع إستراتيجية العمل على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطرق المنتدى الدولي للتعليم للجميع و الذي عقد في داكار ٢٠٠٠م إلى إعطاء "المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة" عناية خاصة لدعم و توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المجتمع مع التركيز على ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف دمجهم للإسهام في عملية التنمية و الأنشطة الاجتماعية. (المؤتمر العربي الاقليمي ٢٠٠١ ص ١٨ - ٣٩).

ومما تقدم فقد انبثقت لدى الباحثة فكرة إجراء هذه الدراسة من خلال عملها بالحقل التربوي كأخصائية لتدريب معلمات رياض الأطفال منذ عام ١٩٨٢م ، وكأم لطفل لديه متلازمة داون، وكذلك لرغبتها الجادة والملحة للإسهام في نجاح تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين في بداية عام ٢٠٠١م، وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التوصل إلى أهم الأسس والمحددات التي يمكن في ضوئها العمل بنجاح في تجارب دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.

أهميته البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال الجوانب التالية :

- قلة الدراسات التي أجريت على مستوى الدول العربية ،لتحديد الأسس والمحددات المناسبة لتطوير عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين.
- تعتبر هذه الدراسة مساهمة عملية للتعرف على الأسس والمحددات اللازمة لعملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين.
- كما يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تطوير عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

- هدف البحث :

- ١- يهدف البحث إلى التعرف على أهم الأسس والمحددات التي تؤدي إلى نجاح عمليات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

٣- فروض البحث :

يفترض البحث الحالي ما يلي :

- ١- يمكن تحديد أهم الأسس والمبادئ اللازمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين من خلال إجراءات الدراسة .
- ٢- يمكن التوصل إلى أهم المحددات اللازمة لنجاح عملية دمج للأطفال موضوع البحث من خلال آراء العينة .

محددات البحث:

- محدّدات بشرية: تقتصر الدراسة على مجموعة الدراسة المستهدفة من خبراء واختصاصي التربية الخاصة من مختلف دول مجلس التعاون وبعض الدول العربية.

٤ - المصطلحات المستخدمة في البحث:

فيما يلي تعريفات مختلفة لأهم مصطلحات الدراسة:

- الدمج (Mainstreaming):

هو وجود الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين في نفس غرفة الدراسة وفي بيئة تربوية طبيعية تساعد على العمل على قدر إمكانياتهم وطاقاتهم. (تعريف إجرائي)

- الأطفال ذوي الحاجات الخاصة Children with spcial needs

يعتبر الطفل خاصا إذا كان وضعه يتطلب تعديل أو تكييف البرنامج التربوي والممارسة المدرسية وهو الطفل الذي يختلف عن الطفل العادي (Normal Child) من حيث القدرات العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو من حيث الخصائص السلوكية، أو اللغوية، أو التعليمية إلى درجة يصبح ضرورياً معها تقديم خدمات التربية الخاصة و الخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفريدة لدى الطفل (الخطيب، جمال، ٢٠٠١ ص ٤٢).

- الإعاقة: (Handicapping)

هي صعوبات في التفاعل مع البيئة التي تفرض على الشخص الذي يعاني من عجز في موقف معين (" الخطيب، جمال، ٢٠٠١، ص ٤٢).

- محددات الدمج :

- هو الحدود اللازمة لنجاح عملية الدمج بجوانبها المعروفة بين التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وأقرانهم في إطار العملية التعليمية (تعريف إجرائي).

أسس الدمج :

الأسس :هي اصل كل شيء ، وهي اصل البناء (مسعود ، جبران ، ١٩٩٣)
تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها : الأصول التي تبنى عليها عملية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة

- ١- الإعاقة العقلية : المفهوم والتصنيف.
- ٢- مفهوم الدمج وأهدافه.
- ٣- مبررات الدمج وأهميته.
- ٤- التطور التاريخي لموضوع الدمج .
- ٥- المتغيرات والعوامل التي ساهمت في دعم حركة الدمج .
- ٦- عناصر عمليات الدمج .
- ٧ أنواع الدمج .
- ٨- الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع البحث .
 - الدراسات الاجنبية
 - الدراسات العربية
- ٩- التعليق على الدراسات السابقة والمرتبطة

أولاً: الإعاقات العقلية : المفهوم والتصنيف .

أشار (كارتراتي) ورفاقه بان هناك ثلاثين تعريفا كانت شائعة خلال العقود الماضية ولكن سنورد تعريف الإعاقة العقلية من وجهات نظر طبية وسيكومترية واجتماعية كما يلي :

١- التعريف الطبي :

يركز هذا التعريف على أسباب الإعاقة العقلية المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل أو بعد الولادة وإلى الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال عمر الدماغ .

٢- التعريف السيكومتري :

يعتمد هذا التعريف على مقاييس القدرة العقلية أي على نسبة الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة العقلية وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٥% معوقين عقليا.

٣- التعريف الاجتماعي :

وتعتمد على المقاييس الاجتماعية التي تقيس مدى تكافل الفرد مع المجتمع وقدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية أي مدى نجاح أو فشل الفرد للاستجابة المتوقعة منه.

(العزة، سعيد حسني، ٢٠٠١، ص ٢٣ - ٢٦).

- ولقد تم تصنيف المتخلفين عقليا إلى أربع مستويات هي :

١- تخلف عقلي بسيط EMR عندما تتراوح نسبة الذكاء بين ٥٥-٦٩

٢- تخلف عقلي متوسط TMR عندما تتراوح نسبة الذكاء بين ٤٠-٥٤

٣- تخلف عقلي شديد SMR عندما تتراوح نسبة الذكاء بين ٢٥-٣٩

٤- تخلف عقلي عميق عندما تقل نسبة الذكاء عن ٢٤
(العزة، سعيد حسني، ٢٠٠١، ص ٢٣ - ٢٦).

ثانيا: مفهوم الدمج وأهدافه

- يقصد بالدمج : تحقيق المساواة والمشاركة وإتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة أسوة بأقرانهم في المجتمع، وإزالة أي مظهر من مظاهر التمييز تجاههم والابتعاد عن أشكال الخدمات المنعزلة تحت دعوى خصوصية حالة أولئك الأفراد. كما أنه يعترف بالصعوبات التي يواجهها الأشخاص ذوو الاحتياجات الخاصة، لكنه في الوقت ذاته يطالب بإعطائهم الفرص ومساواتهم في الحقوق وجعل الظروف المحيطة بهم عادية، وعدم معاملتهم بأي شكل من الأشكال وكأنهم جزء خاص من المجتمع (عبد الله، هشام احمد،، ١٩٩٨، ص ١١١).

- إن وصف طفل بأنه من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يعني أن ذلك الطفل يحتاج إلى مساعدة خاصة حتى يستطيع إنجاز الأهداف التعليمية المتوخاة، وقد تكون الحاجة إلى هذه المساعدة دائمة أو مؤقتة. ولعل أول وأهم هذه المساعدات هي التعليم المبكر للطفل سواء كان في بيته وبين أسرته أو في رياض الأطفال، لتتمكن المدرسة العادية من احتواء هؤلاء الأفراد والعمل على تعديل البيئة لتصبح أكثر كفاءة في تعليم هؤلاء الأطفال.

- كما يقصد بالدمج وضع الترتيبات التعليمية اللازمة عندما يكون جميع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع زملائهم العاديين في المدرسة مع توفير الدعم لهم في هذه المدارس العادية حيث أن توحيد التعليم- المدرسة الواحدة- لجميع فئات المجتمع هو حق يمنح للجميع ولا يسمح أن يتم إخضاعه لدراسات نظرية للموافقة أو المعارضة على تطبيقه أو استمراره. (Sherman. 1991,36-39).

والدمج أحد أنواع التفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الأسوياء و توفير أنماط وظروف الحياة اليومية لجميع الأفراد الذين يعانون من صعوبات (Disabilities) أو إعاقات أخرى، بحيث تكون هذه الأنماط و الظروف قريبة من الظروف الطبيعية نفسها وطرائق الحياة الاعتيادية للمجتمع (Lewis & doorlag,1987-p:76)

- ومؤخرا ظهر مفهوم الدمج المتكامل كهدف نهائي لعملية توحيد المسار التعليمي أو الدمج. إذ يفترض أنه لا يوجد طفل، ضمن نظام الدمج المتكامل ، معزول عن المسار التعليمي العادي حتى يتم دمجهم أو ضمه إليه.

- مما تقدم يتضح أن مفهوم الدمج في التربية الخاصة يعني تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف المدارس العامة بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية حيث يتلقى هؤلاء الأطفال التعليم مع أقرانهم العاديين أي هو تزويد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالبرامج التعليمية التي تقابل احتياجاتهم التعليمية في المدارس العامة بأشكالها المختلفة وتشمل أيضاً استخدام أقصى ما يمكن استخدامه لضمان مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة الاجتماعية والتعليمية بشكل عام. (وائل مسعود، ص ٨).

أهداف الدمج:

يتفق كل من : " أشلي "(Ashley,1980)، و"لهان وكوفمان" (Hillman &)، و"ماكميلان" (MacMillan,198)، و"لينج" (ynch 1981)، و"كاuffman 1991)، وآخرون على عدد من الأهداف المتوقع تحقيقها نتيجة لتطبيق فكرة الدمج بأشكاله المختلفة منها:

١- إزالة الوصمة (Stigma) المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة، لتخفيف الآثار السلبية الاجتماعية لدى بعض فئات التربية الخاصة وذويهم، والمرتبطة بمصطلح مثل الإعاقة.

٢- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي، بين الأطفال الأسوياء وذوي الحاجات الخاصة في غرفة الصف أو في مرافق المدرسة الأخرى.

- ٣- توفير الفرص التربوية المناسبة للتعلم، بين الطلبة الأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، المتمثلة في أساليب التدريس المختلفة وأساليب التقويم لينمو نمواً أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً سليماً.
- ٤- تعديل الاتجاهات نحو فئات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، من خلال برامج الدمج التي تعمل على تغيير وتعديل اتجاهات الأسر و العاملين في المدرسة من السلبية إلى الإيجابية، وخاصة تلك الاتجاهات المتعلقة بالرفض أو عدم التعاون.
- ٥- توفير الفرص التربوية لأكبر عدد ممكن من فئات ذوي الحاجات الخاصة.
- ٦- توفير الكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز أو مؤسسات التربية الخاصة التي تتضمن البناء المدرسي، والعاملين من اختصاصيين ومعلمين، ومواصلات... الخ.
- ٧- التقليل من الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال أنفسهم.
- ٨- تحقيق الذات عند الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وزيادة دافعهم نحو التعليم ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.

ثالثاً : مبررات الدمج:

- ظهرت فكرة الدمج، نتيجة لعدد من المبررات أهمها مايلي:
- ١- التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، من السلبية إلى الإيجابية، ففي الوقت الذي كانت الاتجاهات السلبية هي السائدة والمتمثلة في العزل والشعور بالذنب والقلق، والخجل، أصبحت الاتجاهات الإيجابية هي السائدة في الوقت الحاضر والمتمثلة في الاعتراف بوجود الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، والبحث عن حل أو حلول لمشكلته، وفتح مراكز أو مؤسسات التربية الخاصة والتحاقه بها، ومن ثم الصفوف

الخاصة في المدارس العادية، وأخيراً فكرة الدمج، نتيجة لظهور الاتجاهات الإيجابية الاجتماعية.

٢- ظهور القوانين والأنظمة التشريعية التي أصبحت تنص صراحة على حق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بزملائهم من الأطفال وفي أقل البيئات التربوية تقيداً، أي أنه يتمشى مع حقوق الإنسان الأساسية في سياق التعليم للجميع مثل القانون الأمريكي ١٩٧٥ وقانون رعاية المعوقين في الأردن ١٩٩٢ ومن الإعلانات العالمية ما صدر عام ١٩٧٥ عن الأمم المتحدة من وجوب احترام الكرامة الإنسانية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة وحماية حقوقهم الأساسية أسوة بأقرانهم في المجتمع، وأخيراً ما ورد عن مؤتمر "سلامنكا" بإسبانيا ١٩٩٤ الذي نص في توصياته على وجوب إتاحة الفرصة لذوي الحاجات الخاصة للالتحاق بالمدرسة العامة.

٣- ظهور الدوافع الفلسفية والاجتماعية لتزايد عدد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، في بعض المجتمعات وبخاصة الدول النامية، على الرغم من برامج الوقاية وبرامج التدخل المبكر، وقلة عدد مراكز أو مؤسسات التربية الخاصة إلى جانب انخفاض نسبة الأفراد ذوي الحاجات الخاصة الذين تقدّم لهم خدمات مقارنة بأعدادهم في المجتمع إذ تشير الدراسات إلى أن ما نسبته ١٠% من الأفراد في المجتمع على الأقل بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة، في حين تقدم هذه الخدمات إلى أقل من ٢% من هؤلاء الأفراد، وتقدم لهم في المراكز والمؤسسات المعزولة عن النظام المدرسي العام، إضافة إلى قوائم الانتظار في المراكز ومؤسسات التربية الخاصة بسبب عدم استيعاب هذه المراكز لهذه الأعداد، في حين لو قدمت خدمات تربوية خاصة

اندماجية في المدارس العامة لكان هناك استيعاب لأعداد كبيرة من ذوي الحاجات الخاصة (جودت ، إيمان ، ١٩٩٦ ص٣).

٤- ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، وذلك لعدد من الأسباب، أهمها توفير الفرص الطبيعية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة للنمو الاجتماعي والتربوي مع أقرانهم من الأطفال الأسوياء، والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة العادية.

٥- حرمان الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فرص المشاركة في نظم التعليم المدرسي العادية في أنحاء العالم كافة ترتب عليه حرمان الطفل ذوي الحاجات الخاصة من حقه في الانتماء إلى المجتمع، وفي المساهمة فيه.

- أهمية الدمج :

يعتبر الدمج تطبيقاً تربوياً لمفهوم Normalization العادية والذي يؤيد معاملة ذوي الحاجات الخاصة بطريقة وأسلوب عادي قدر الإمكان وذلك ضمن حدود قدراتهم. (السرطاوي، ١٩٨٧).

هذا، ويمكن تقدير أهمية الدمج وأهدافه في النقاط الآتية:-

١- إعطاء الطفل فرصة أفضل ومناخ أكثر تناسبا لينمو نمواً أكاديمياً، واجتماعياً ونفسياً.

٢- توسيع قاعدة الخدمات لتشمل أعداداً كبيرة من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المجتمع وذلك بفتح المجال لكثير من الحالات التي لا تتلقى أي مساعدة سواء في المدارس العامة أو الخاصة حسب تصنيف طبيعة احتياجاتهم الخاصة ومدتها.

٣- إن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يقلدون سلوك الأطفال الأسوياء في المواقف الاجتماعية ، وليس هناك خوف من إن يقلد الأطفال الأسوياء ذوي الحاجات الخاصة إذا توافر المعلم الذي ينظم ويشرف على هؤلاء الطلاب.

- ٤- إن القيمة الكبرى لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة تتمثل في أن الأطفال الأسوياء يكونوا كوسائل ضبط لسلوكيات ذوي الحاجات الخاصة، بحيث قد يقلد هؤلاء الأطفال سلوكيات الأطفال الأسوياء. (مسعود، ١٩٨٤، الروسان، ١٩٨٧، Gocey and Ashky 1979).
- ٥- برزت لدى بعض المعلمين حالات من الإبداع وطرح أفكار جديدة خلال تطبيق التجربة.
- ٦- نجح بعض المعلمين التقليديين في تجاوز حالة الجمود السابقة بدأو في تطوير أساليبهم.
- ٧- تحديد حاجات كل تلميذ وتوافر الطرق والأساليب والأنشطة المناسبة لكل حالة.
- ٨- تكونت قناعة لدى المعلمين بأهمية التجربة بعد لمس مدى التقدم الواضح في مستوى الطلبة واكتسب المعلمون القدرة على تذليل الصعوبات التي يواجهونها في تعاملهم مع طلابهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

رابعاً: التطور التاريخي لموضوع الدمج :

تم الإعلان عن حقوق الإنسان بعد الحرب العالمية الثانية ، وبدأت النظرة لذوي الاحتياجات الخاصة تتغير وأصبحت معظم دول العالم تشهد تغيرات تدريجية في الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة. على الرغم من أن تلك التغيرات لم تكن بالمستوى الكبير ، ومن أهم الدلائل على هذه النزعة المتزايدة على المستوى الدولي حق الشخص المعوق في حياة كريمة في مجتمعه الكبير اعتماد مبدأ التطبيق الذي يقضي بالحياة في بيئة طبيعية ، وتقديم برامج وخدمات مثل تلك التي تقدم للعاديين (جونسون ، ١٩٩٤ ، ص٩٥).

ولقد تضمنت مبادئ التطبيق إجراءات متنوعة لتفعيل الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، وتحسين نوعية الحياة المتوافرة لهم، وذلك من خلال:

- أ- تقديم الخدمات العامة لا الخاصة حيثما كان ذلك مناسباً.
- ب- تقديم التعليم و التدريب و التأهيل في أوضاع مشابهة للأوضاع المألوفة في المجتمع المحلي.
- ج- مراعاة الأنماط الثقافية و الاجتماعية و الشخصية التعليمية و التدريبية وتنفيذها.

ومن التطورات المهمة في مجال التربية الخاصة ما يطلق عليه بأسلوب الدمج والذي يقوم على فكرة مؤداها أنه لا ينبغي فصل التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة عن أقرانهم الأسوياء، بل ينبغي المضي في تعليمهم معاً إلى أبعد مدى ممكن.

وقد يكون مصطلح الدمج مصطلحاً جديداً وخاصة في الدول العربية ولكنه كان يمارس بشكل تلقائي في مدارسنا العربية وإن كان بأساليب غير فعّالة ومن دون أن يتم التخطيط له، ولقد تحققت صور مختلفة لدمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية و لم يأت ذلك من فراغ، وإنما جاء كاستجابة طبيعية لاهتمام المجتمعات العالمية بتطوير مختلف الخدمات الخاصة بذوي الحاجات الخاصة، والتوسع في إيجاد القوانين والتشريعات التي تحفظ حقوقهم في المجتمع. فقد نص القانون الأمريكي لعام ١٩٤٢ على أن:

أ- يتم تربية ذوي الحاجات الخاصة في المؤسسات العامة أو الخاصة مع غيرهم من العاديين .

ب- لا يسمح بوجود صفوف خاصة أو مدارس منفصلة أو أي شكل يبعد ذوي الحاجات الخاصة عن البيئة الاعتيادية غير المرضية حتى مع الخدمات المساعدة (الروسان، فاروق، ١٩٩٧، ص ٤٠).

وفي عام ١٩٧٥ صدر القانون العام في مجال التربية الخاصة الذي يعرف بالقانون رقم ٩٤-١٤٢ ويقر بحق كل الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بالتعليم بمعناه الكامل (مجلة الطفولة، ٢٠٠٠، ص ٢٣).

كما شهد عقد الثمانينات زيادة الحركة تجاه دمج الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية وسلوكية شديدة دمجا شاملا في بيئة التربية العامة . وقد صدرت قوانين اتحادية إضافية من مثل القانون العام ٤٥٧/٩٩ الذي اقر عام ١٩٨٦م ، والقانون العام ٤٧٦/١٠١ لعام ١٩٩٠م، والذي طالب بضرورة تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في فصول التربية العادية وبيئات التكامل الأخرى . مما شجع خروج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة من برامج الفصول الخاصة حين برهنوا على إتقانهم للمهارات الأكاديمية والاجتماعية التي يعتقدونها ضرورية للأداء بشكل مناسب في بيئة التربية العادية (روجر ، ١٩٩٣، فان وفر ، ١٩٩٥) .

أما في بريطانيا فقد تم اعتماد تقرير شامل يعرف باسم تقرير وارنك Warnok report باعتباره الموجه العام الذي تستند إليه مختلف المؤسسات المعنية بشئون ذوي الحاجات الخاصة. كذلك اهتمت الدول الاسكندنافية بتنفيذ مبادئ إعادة التأهيل متزامنا مع إيجاد فرص العمل المتساوية . وهناك الكثير من الدول الأخرى التي بادرت بإصدار القوانين والتشريعات الخاصة إلى جانب ما أقرته المنظمات الدولية ، ومنظمات الأمم المتحدة المتخصصة التي ساهمت بصورة أو بأخرى في تطوير خدمات ذوي الحاجات الخاصة من جهة ، وفي الاهتمام ببناء مناهج متطورة لتعليمهم وتأهيلهم كخطوة مهمة نحو دمجهم في المجتمع من جهة أخرى (الروسان، فاروق، ١٩٩٧، ص ١٠١).

وهكذا، أصبح الاهتمام يتزايد يوماً بعد يوم باتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين إلى أقصى درجة ممكنة وبالتأكيد على أن الصفوف الخاصة والأوضاع الأخرى المتضمنة عزل الطلاب ذوي الحاجات الخاصة وحرمانهم من فرص التعلم في البيئة التربوية الاعتيادية لا يجوز اللجوء إليها إلا إذا كان هناك مبررات حقيقية للاعتقاد بأن طبيعة الإعاقة أو شدتها تحول دون تعليمهم في الصفوف العادية بشكل فعال. وهذا ما عرف منذ عقدين

تقريباً بالبديل التربوي الأقل تقييداً The least Restrictive Educational Alternative. (الخطيب ، جمال ، ١٩٩٧، ص ٥٦) .

وفي الوقت الحاضر أصبحت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة قضية مهمة لدى الكثير من الدول وأصبح هناك سباق بتقديم أفضل أنواع الرعاية الخاصة بهم. وحتى على صعيد المنظمات العالمية فإن هناك اهتمام واضح بهذا الجانب ومثال على ذلك ميثاق حقوق الطفل المعاق واليوم العالمي للمعاقين وفي المجال الرياضي بطولة العالم لذوي الاحتياجات الخاصة. وتحقيقاً لرعاية هذه الفئة برزت فكرة دمج هؤلاء بأقرانهم الأسوياء بهدف تحقيق التفاعل الإيجابي.

والم تأمل في التطور التاريخي لسياسة وفلسفة الرعاية في مجال التربية الخاصة يتبين له بأن أوجه الرعاية أخذت بالتحوّل من ممارسة العزل التام إلى التطبيق الجزئي للدمج ثم إلى الدمج الكامل ، بحيث يتم بقدر الإمكان تعليم الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، وكذلك دمجهم في الحياة العامة بعد إعادة تأهيلهم، فقد بدأ الاتجاه في عدد كبير من دول العالم نحو تبني فلسفة دمج ذوي الحاجات الخاصة. باستثناء الأفراد ذوي الإعاقات الشديدة أو متعددي الإعاقات، وقد ظهر مفهوم الإدماج أوضح ما يكون من خلال شعار السنة الدولية للمعوقين ١٩٨١ " المساواة والمشاركة الكاملة " ومن خلال مفهوم " مجتمع للجميع "، و التوجه السائد حالياً هو ذلك الذي يطالب بأن يتحمل معلم الصف العادي مسؤولية تعليم وتلبية حاجات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع توفير نظم الدعم الإداري والتنظيمي، والتدريسي لهذا المعلم (عبدالله ، هشام ابراهيم ، ١٩٩٨، ص ١٠٩).

يتضح من الجهد والفكر الإنساني للتربية الخاصة أ المراحل الآتية:

١- مرحلة الرفض والعزل: اتصفت هذه المرحلة بشيوع بعض المعتقدات الخاطئة حيال ذوي الحاجات الخاصة والتي أدت في كثير من الأحيان إلى رفضهم وعزلهم عن المجتمع.

٢- مرحلة الرعاية المؤسسية: وفي هذه المرحلة أخذت المجتمعات تعني بالمعوقين لأسباب دينية تقوم على مبادئ البر والإحسان، وتمثلت تلك العناية

في إيواء ذوي الحاجات الخاصة في مؤسسات معزولة عن المجتمع بحيث تقدم لهم خدمات المأكل والمشرب والملبس والإيواء والرعاية الصحية الأولية، وفي فترات لاحقة أخذت هذه المؤسسات في إنشاء بعض المعاهد والمراكز التعليمية الداخلية الخاصة بذوي الحاجات الخاصة ، حيث يتم تقديم التدريب والرعاية داخل تلك المراكز بعيداً عن الأسرة ومن دون مشاركتها أو تدخلها.

٣- مرحلة التأهيل والتدريب: شهدت هذه المرحلة تغير النظرة لذوي الحاجات الخاصة وأصبحت المجتمعات تظهر اهتماماً بهم على نحو أو آخر، ولم تعد الخدمات المقدمة لهم تقتصر على الرعاية والتدريب البسيط، بل أصبحت تهدف إلى تعليمهم وإعدادهم لأعمال نافعة، ولم تعد النظرة الاجتماعية حيالهم مركزة على جوانب عجزهم فحسب وإنما أصبحت تأخذ بالاعتبار ما يتوافر لديهم من قدرات وإمكانات، من خلال مؤسسات كبيرة ثم في المدارس العادية، وشاع في هذه المرحلة استخدام اختبارات الذكاء لتصنيف التلاميذ في مجموعات دراسية مختلفة ووضع بعضهم في فصول خاصة.

٤- مرحلة الإدماج: تتميز هذه المرحلة بأن المجتمع الإنساني أصبح أكثر تفهماً حيث لم يعد ينظر إلى الإعاقة على أنها مجرد مشكلة لدى الشخص، وإنما على اعتبار أنها نتيجة للعلاقة الوظيفية بين الفرد وبيئته، ظهر مفهوم الإدماج أوضح ما يكون من خلال شعار السنة الدولية للمعوقين ١٩٨١ "المساواة والمشاركة الكاملة" ومن خلال مفهوم "مجتمع للجميع" ويشير المفهومان السابقان إلى مسؤولية المجتمع حيال أفراد ذوي الحاجات الخاصة ، وتغير المجتمع ليتلاءم مع متطلبات الجميع أفراد باتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية ذوي الحاجات الخاصة من التمييز وتمكينهم من الوصول إلى الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات المتوافرة في المجتمع (جونسون، ١٩٩٤).

خامسا :المتغيرات والعوامل التي ساهمت في دعم حركة الدمج:

تراكمت الجهود الإنسانية في مختلف توجهاتها وبخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، ورسمت ملامحها عدد من العوامل والمسببات فهناك مجموعة مسببات إيجابية ساهمت في تطوير برامج وخدمات التربية الخاصة والتأهيل بمفهومها الحديث.وفي الوقت نفسه هناك مجموعة مسببات سلبية قد تكون ساهمت بوضعها الماضي في الكشف عن قصور أو صعوبات أو مشكلات.

- إن المجموعة الأولى من المتغيرات والمسببات كانت إيجابية في طبيعتها وكان لها التأثيرات التراكمية في نمو الحركة التربوية الخاصة، مثل جهود المنظمات الدولية أو الإقليمية سواء أكانت منظمات حقوق الإنسان أم المنظمات الدولية المتخصصة كالـيونسكو واليونسيف والصحة العالمية والعمل الدولية وغيرها، كذلك التنظيمات الدولية والاتحادات الدولية للعاملين في الميدان، وحركة الآباء في مختلف البلدان، وحركة المعوقين أنفسهم، كل هذه التنظيمات كان لها الدور الكبير في تحريك الإيديولوجيات والممارسات في مختلف بلدان العالم.

- ومن المسببات أيضا الجهود العلمية المختلفة التي ساهمت في اكتشاف عدد كبير من مسببات الإعاقات المختلفة والسيطرة على بعضها، أو على الأقل الاكتشاف المبكر وتقديم العلاجات المناسبة مع الاهتمام بالإرشاد الأسري كجزء من أي برنامج، و الإرشاد البيئي كمتلازمة لحركة الاستيعاب الكامل للأفراد ذوي الحاجات الخاصة في بيئته ومجتمعه كمواطن.

كما تعتبر الجهود التخصصية في مجالات التربية الخاصة والتأهيل من المتغيرات التي ساهمت في تدعيم حركة الدمج، وهي تتضمن المجهودات والبحوث المتصلة والتي أدت إلى تقييم البرامج والنماذج العاملة ذلك الوقت، والتي كشفت المآثر والمثالب، ثم تنوع الإستراتيجيات والطرق والمناهج، وتوصيل الخدمات إلى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والتي من أهمها التوجه نحو الإبداع مقابل التحصيل

وكان لما ورد من مسببات الأثر الكبير في تبني مبدأ الدمج واعتباره المحور الأساسي في استراتيجيات التربية الخاصة الحديثة .

- أما المجموعة الثانية من المتغيرات فهي تلك المتغيرات التي كانت تعمل سلباً مثل البرامج العزلية أو التقليدية، فمتغيرات البرامج العزلية كالتكاليف في الإنشاء والتجهيزات أو التشغيل والإقامة كانت فادحة، كما كان مستوى الجودة دائماً محل شك، الأمر الذي أدى بضغط الإنفاق، أو تحويل المؤسسات إلى وحدات اجتماعية صغيرة.

- كما أن الكثير من الدول المتقدمة الصناعية والتي اهتمت بالتربية الخاصة والتأهيل وأنشأت الكثير من الكليات أو الأقسام الأكاديمية والدبلومات في مختلف تخصصات الميدان تراكم لديها أعداد الخريجين والذين تم تدريبهم على البرامج العزلية، والتي انخفض عدد المقبولين فيها، علاوة على تراكم العاملين والمختصين في المؤسسات القديمة بلا عمل مناسب، فأصبحت الوفرة زيادة، نشأ عنها بطالة على جانب، والجانب الآخر في المدرسة العادية والتي وجد فيها أن تدريب المدرس العادي أسهل وأرخص من مدرس التربية الخاصة، ومن ثم زاد عدد العاطلين من القدامى المتخصصين .

وبذلك فإن المجموعة الثانية من المسببات.. هي تراكم صعوبات أو عيوب أو قصور البرامج التقليدية والعزلة.. والتي كانت حلولها غالباً ما تشير إلى أن عملية "الدمج والاستيعاب" مع الأسوياء هي الحل الأمثل لها ، وبذلك التقت المجموعتان من المسببات إلى تدعيم حركة "الدمج".."و"التآلف" و"الاستيعاب" في المجتمع التي ينبغي الجميع تحقيقها في سن الرشد كمحرك لنجاح أي برنامج.

سادساً: عناصر عمليات الدمج :

تعتمد عملية الدمج على عدة عناصر أساسية لا غنى عنها عند العمل مع الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، فعملية دمج الطفل في الفصل الدراسي في

المدرسة العادية (أو أية خدمات أخرى) تحتاج إلى تخطيط وتهيئة كل من المدرسة أو الفصل، والمعلم والاختصاصيين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإعداده وإرشاده، وإرشاد أسرته. ولا بد أن يكون البرنامج محققاً للشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية أو التأهيلية، وأن يمتد التخطيط والتنفيذ إلى البيئة المحلية وهي التي يأتي منها الطفل.. ويعود إليها بعد انتهائه من البرنامج .

عناصر عملية الدمج هي :

- الإدارة المدرسية والمؤسسة التي تنتمي إليها.
- المعلمون والمدرّبون.
- الكوادر البرنامجية المنتمية.
- الوالدان / الأسرة.
- البيئة المحلية ومصادر المجتمع .

سابعاً :أنواع الدمج :

هناك عدة أنواع للدمج تتمثل في الآتي :

١- الدمج الأكاديمي: (Mainstreaming)

ظهرت الكثير من التعريفات لمفهوم الدمج الأكاديمي، وأشكاله، إذ يعرف "لينج" وزملاؤه (Lynch, et al.,1981) الدمج على أنه مفهوم يتضمن مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على التعايش مع الأطفال الأسوياء The Council for Exceptional Children وهو مفهوم يتضمن وضعهم مع الأطفال الأسوياء في الصف العادي أو في أقل البيئات التربوية تقيد للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبحيث يكون الدمج أما بشكل مؤقت أو بشكل دائم، بشرط توفير عوامل تساعد على إنجاح هذا المفهوم، كما قدم " هلهان وكوفمان" (Hallhan & auffman,1981) تعريفاً آخر للدمج، يتضمن وضع الأطفال الأسوياء بشكل مؤقت أو دائم، في الصف العادي. في المدرسة العادية، مما يعمل على توفير فرص أفضل للتفاعل الأكاديمي

والاجتماعي، وبحيث يبنى هذا المفهوم على أساس توضيح للشروط التي يتم فيها الدمج وعوامل نجاحه، وخاصة المسؤوليات المترتبة على كل إداري ومعلمي المدرسة العادية ومعلمي التربية الخاصة.(الروسان، فاروق، ١٩٩٧، ص ٢٩).

٢- الدمج الاجتماعي :

ظهر مفهوم الدمج الاجتماعي للأفراد ذوي الحاجات الخاصة نتيجة للاتجاهات الإيجابية التي رافقت عملية الدمج الأكاديمي، ونتيجة للاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو الأفراد ، ذوي الحاجات الخاصة وتتمثل عملية الدمج هذه في مظهرين رئيسيين هما: الدمج في مجال العمل وتوفير الفرص المهنية المناسبة للأفراد ذوي الحاجات الخاصة للعمل كأفراد منتجين في المجتمع وقبول ذلك اجتماعياً، ويعرف هذا المفهوم باسم الدمج في مجال العمل (Vocational Integration).

- أما المظهر الثاني لهذا المفهوم فيبدو في دمج الأفراد ذوي الحاجات الخاصة في الحياة الاجتماعية الاعتيادية مع الأفراد الأسوياء وهو ما يسمى بالدمج مهنيًا واجتماعيًا للعيش بشكل مستقل في الأحياء السكنية والتجمعات Social Integration وخاصة بعد تأهيل الأفراد ذوي الحاجات الخاصة ، وتقبل ذلك لدى الأفراد العاديين، مما يعمل على تحقيق هذا المفهوم بشكل عملي ويحقق الأهداف المتوخاة من هذا المفهوم(فائزة ،درويش،ندوة تجارب دمج ذوي الحاجات الخاصة، ٢٠٠١، ص ٣٩٣).

٣- الدمج المكاني Locational-integration

تعتبر الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية شكلاً من أشكال الدمج الأكاديمي، ويطلق عليها اسم الدمج المكاني ، حيث يلتحق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع الطلبة العاديين في البناء المدرسي نفسه، ولكن في صفوف خاصة بهم أو وحدات صفية خاصة بهم Class-unites، في الموقع المدرسي نفسه، ويتلقى الطلبة ذوي

الحاجات الخاصة في الصوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية، ويتم ترتيب البرامج التعليمية وفق جدول زمني معد لهذه الغاية، بحيث يتم الانتقال بسهولة من الصف العادي إلى الصف الخاص وبالعكس، ويهدف هذا النوع من الدمج إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال العاديين في المدرسة نفسها (فائزة درويش ، تجارب دمج ذوي الحاجات الخاصة).

٤- الدمج الكامل:

يطلق عليه أحياناً نموذج "عدم الرفض" حيث أن هذه الأنظمة التعليمية التي تسمح بالدمج الكامل تضع حتى الأطفال شديدي الإعاقة في المدارس العادية وذلك بعد توفير لهم منافع إضافية للرعاية والتعليم بشكل مثالي مع مساعدة من المعلم المتجول أو الزائر والذي بدوره يتعاون مع مدرس الفصل في تشخيص حالة الطلاب ووضع المنهاج الذي يتناسب مع قدرات الطالب وطبيعة إعاقته (هشام ابراهيم ، تجارب دمج ذوي الحاجات الخاصة، ٢٠٠١، ص ١٢٦).

٥- الدمج العكسي:

هو التحاق الأطفال الأسوياء ببرامج صممت خصيصاً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعادة ما يتم عمل هذا النوع على نطاق ضيق نسبياً وفي مرحلة ما قبل الدراسة (أو برامج التدخل المبكر) على وجه الخصوص حيث يتم تنظيم أوقات زيارات الأطفال الأسوياء للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليتم التفاعل بينهم وفق جدول زمني معين، ولهذا النوع من الدمج أهمية كبيرة جداً في تقبل الأطفال الأسوياء للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة ص ٦٦).

٦- الدمج الجزئي:

ويقصد بهذا النوع من الدمج تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العادية وفي الصفوف الدراسية مع الطلاب الأسوياء ولكن يتلقى بعض التدريبات المساعدة والمهارات الإضافية في غرفة المصادر والتي يكون في نهاية الفصل كغرفة مستقلة لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يتم تدريبهم على بعض المهارات التي تنمي قدراته العقلية وكذلك التدريب على قواعد وأسس القراءة والكتابة والحساب (هشام ابراهيم ، تجارب دمج ذوي الحاجات الخاصة ص ١١٥).

٧- الدمج الوظيفي:

ويتم تحقيق هذا النوع من الدمج بعد إتمام الدمج المكاني ثم إتمام الدمج الاجتماعي بحيث يتم هنا دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال الأسوياء وتحت المنهاج نفسه والبرنامج الدراسي سواء كل الوقت أو بعضه (فائزة درويش ، تجارب دمج ذوي الحاجات الخاصة، ٢٠٠١، ص ٣٩٢).

٨- الدمج المجتمعي:

ويقصد به دمج الأطفال أو الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع بعد تخرجهم من المدرسة أو مركز التأهيل بحيث تضمن لهم حق العمل والعيش باستقلالية، وضمان حرية الحركة والتنقل و التمتع بكل ما هو متاح في المجتمع كخدمات ترويحية أو اقتصادية.

- وهكذا نلاحظ أن الدمج يأخذ أشكالاً مختلفة فهو لا يقتصر كمفهوم على أن يتعلم الأطفال ذوو الحاجات التربوية الخاصة في الصف العادي ولكنه قد يعني أحياناً إدماج هؤلاء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الأنشطة الاجتماعية و المواد غير الأكاديمية كالترفيه الرياضية، والتربية الفنية، والموسيقية. (مجلة درهم وقاية، ١٩٩٧: ص ٢١).

- وبناءً على ما سبق نستطيع القول إن هناك نمطين لعملية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية، وذلك على النحو التالي:

النمط الأول: هو الدمج الكامل : ويسمى أحياناً نموذج "عدم الرفض" وهذه الأنظمة التعليمية تضع الأطفال شديدي الإعاقة في المدارس العادية، حيث توفر لهم منافع إضافية للرعاية و التعليم بشكل مثالي.

النمط الثاني: هو الدمج الجزئي : وهناك نوعان من الأنظمة التعليمية داخل هذا الإطار، وتتمثل في :

- أ- الأنظمة التي تخصص أحد الفصول الدراسية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة داخل المدرسة العادية حيث يحصلون على برامجهم التعليمية الخاصة بهم.
- ب- الأنظمة التي تتيح للأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذين يتلقون تعليمهم في المدارس الخاصة أن يقضوا بعضاً من يومهم المدرسي داخل المدرسة العادية (خضر، عادل ، ١٩٩٥ ص ١٠٠).

ثامناً: الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدمج

أولاً: الدراسات الأجنبية:

- أجرى " زجلر " و"هامبيلتون" (Ziegler & Hambleton,1976) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدرسة العادية الابتدائية، حيث تم دمج صفين من صفوف الأطفال المعوقين عقلياً على شكل صفوف خاصة ملحقة بالمدرسة العادية، وقد لوحظ أداء الأطفال العاديين والمعوقين قبل وبعد إجراء الدراسة، وأشارت النتائج إلى المواقف الإيجابية للطلبة العاديين نحو الطلبة المعوقين عقلياً والمتمثلة في الابتعاد عن العدوان اللفظي، بل أظهرت النتائج أيضاً نمواً متزايداً في التفاعل الاجتماعي للطلبة المعوقين عقلياً مقارنة بالأطفال الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج وبقوا في مراكز التربية الخاصة النهارية (الروسان، فاروق، ١٩٩٧، ص ٣٧).

وفي دراسة أخرى أجراها " ستيفنز وبراون " (Stephens&Braun,1980) هدفت إلى قياس اتجاهات معلمي الصفوف العادية نحو الأطفال ذوي الحاجات

الخاصة، حيث شملت العينة 1430 معلما ومعلمة، وقد تم التعرف إلى اتجاهات معلمي الصفوف العادية نحو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة باستخدام مقياس مؤلف من 20 فقرة، وأشارت النتائج إلى أن 39% من المعلمين يرفضون فكرة الدمج، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي المدارس العادية نحو هؤلاء الأطفال تتزايد بتزايد عدد المساقات المتعلقة بالتربية الخاصة التي يدرسونها، وعليه يجب أن تشمل برامج إعداد المعلمين على مساقات رئيسية في التربية الخاصة. كذلك يجب تدريب معلمي التربية الخاصة على سبل تقديم الخدمات الاستشارية لمعلمي الفصول العادية وتزويد المعلمين العاديين بالأعداد الكافية من مساعدي المعلمين وبتهيئة الفرص الكافية لهم للإفادة من المتطوعين سواء أكانوا من أولياء الأمور أم غيرهم والسماح لهم باستخدام الرفاق للتدريب الفردي (جامعة الخليج العربي، تجارب دمج ذوي الحاجات الخاصة، ١٩٩٨ ص ١٨٢).

دراسة "جونز، وبتنر" (Jones Sowess Jones & Butter 1981) أشارت نتائجها إلى حدوث تغييرات إيجابية ذات أهمية كبيرة في إدراك الطلبة في الفصول الاعتيادية تجاه الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، حيث قاموا بستة أنشطة مشتركة خلال فصلين كاملين بواقع ساعة ونصف لكل منهما، حيث جمعت بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

أجريت دراسة "لامبردي" وزملاؤه (Lombardi ET AL, 1982) هدفت إلى معرفة مدى التغير في اتجاهات المعلمين المتدربين نحو برامج الدمج، إذ شملت عينة الدراسة (40) طالبا من طلبة كلية التربية، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، وتلقت المجموعة التجريبية معلومات مفصلة حول مفهوم الدمج والقانون العام المعروف باسم التربية لكل من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والمعروف برقم

(92/42)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية متمثلة في تبني مواقف إيجابية نحو برامج الدمج.

توصل كل من رينلد وآخرون " Reynolds-Martin-Reynolds & Mark " 1982 " نماذج مختلفة من القبول وردود الفعل الإيجابية تجاه الدمج للطلبة المتخلفين والمتأخرين عقليا في الفصول الاعتيادية وما يقارب ثلثي المجموعة بيّنت أن الدمج ممارسة إيجابية .

قام " جوتليب" وآخرون ١٩٨٢ (Gottlieb, J. ET. AL) بمقارنة بين سبعة أطفال من حالات التخلف العقلي (البسيط) في مدرسة ابتدائية تطبق برنامج الدمج، وتمت المقارنة مع سبعة أطفال من حالات التخلف العقلي من نفس المستوى (البسيط) في فصول خاصة بهم كما تمت المضاهاة بين العينتين في كل من نسبة الذكاء، الجنس، وكشف الدراسة أن أطفال مجموعة الدمج كانوا أكثر تسامحا في اتجاهاتهم نحو المدرسة، وفي توجههم نحو الضبط الداخلي، ومفهوم الذات، وفي نتائج اختباراتهم المدرسية. أما الأطفال في الفصول الخاصة فكانوا مقبولين أكثر على مقاييس العلاقات الاجتماعية مع زملائهم غير المتخلفين عقليا؛ وليس معنى هذا أنهم كانوا أكثر اندماجا معهم. (مجلة مركز البحوث التربوية، ١٩٩٩، ص ١٦٨).

قام كل من "وانج"، "وواندرسون، وبرام" (Wang, Anderson & Bram, 1985) بتحليل خمسين دراسة في هذا المجال. وتألفت عينة هذه الدراسات من حوالي ٣٤٠٠ طالب يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقات. كما تباينت مراحلهم الدراسية من مرحلة ما قبل المدرسة (الرياض) إلى المرحلة الثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسات في جميع أنواع الإعاقات إلى تفوق الطلبة الذين تمّ تعليمهم في برنامج الدمج في المجال الأكاديمي و الاجتماعي مقارنة بالطلبة الذين تمّ تعليمهم في الفصول الخاصة. بل حتى الطلبة الذين تم وضعهم في برامج الدمج بصورة كلية كان أدائهم أفضل من أولئك الذين تم دمجهم بصورة جزئية.

وفي دراسة عن خطوات الإعداد للدمج قدم "بليم وبريشير" Beam&Breshears, 1985 دليلا مفصلا لشرح عملية الدمج بأركانها المختلفة لدمج الأطفال من ذوي الإعاقات المختلفة مع الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة.

فلا بد أن يتحدد الهدف من البرنامج في الأساس في ضوء مفهوم وضع الطفل في الفصل المناسب وفي بيئة أقل تقليداً ركز فيها على أربع نواحي هي:

أ- إعداد هيئة التدريس، واختيار المنهج المناسب.

ب- وضع الأطفال في الصفوف المناسبة: ويتضمن قيد ذوي الحاجات

الخاصة منهم، واختيار العاديين لهم أو العكس.

ج- تخطيط وتنفيذ الإستراتيجيات المناسبة: التقييم التربوي، البرنامج الفردي

التربوي، قواعد ضبط الفصل، البيئة، التخطيط داخل الفصل، الخطة والجدول،

اللعب، الإستراتيجيات داخل الفصل وخارجه.

د- المشاركات بين الوالدين والعاملين.

كما أجرى "ستين باك" وزملاؤه (Stain Back Et Al, 1985) دراسة هدفت

إلى تعرف فعالية برامج الدمج، ومدى نجاحها، حيث أشاروا إلى أن نجاح دمج

الأطفال المعوقين إعاقه عقلية بسيطة يمكن أن يعتمد على تمكن معلمي المدرسة

العادية من تعديل أساليب تدريسهم بحيث تخدم حاجات الأطفال ذوي الحاجات

الخاصة، وأن أسباب فشل برامج الدمج تكمن في صعوبة تعديل المعلمين لأساليب

تدريسهم. (الروسان، فاروق، ١٩٩٧، ص ٣٩).

أما الدراسة التي أجراها "سان سوني و زجموند" (San Sone & Zigmond,)

(1986) فقد هدفت إلى دراسة فعالية برامج الدمج حيث أجريت الدراسة على (844)

طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تم دمجهم في صفوف المرحلة

الابتدائية، حيث درست مكونات برنامج الدمج والتي تبدو في كمية الوقت الذي

يمضيه الطفل في الصف العادي، نوع الصف الذي تم فيه الدمج، نسبة الطلبة ذوي

الحاجات الخاصة في الصف العادي، ومدى مناسبة جدول الطلبة ذوي الحاجات

الخاصة للصفوف العادية، حيث تم دمج الطلبة ذوي الحاجات إعاقه عقلية بسيطة (ن

= 844) في ٧١ صفاً من صفوف المرحلة الابتدائية موزعين على ٣٨ مدرسة

ابتدائية، وأشارت النتائج إلى ما نسبته ١٤،٥% من الوقت قد أمضاه الطلبة المعوقون

في صفوف الطلبة العاديين، وأن المواد التي نجح فيها برنامج الدمج هي مواد الفن

والموسيقى والتربية الرياضية المكتبة حيث تراوحت نسبة الطلبة المعوقين الذين التحقوا بتلك المواد ما بين ٥٦% - ٥٧%، في حين تراوحت نسبة الطلبة في المواد الأكاديمية كالقراءة واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم ما بين ٣% - ٧%، ويعني ذلك أن حوالي ٩٠% من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لم يدمجوا في المواد الأكاديمية المذكورة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدد من المشكلات الناتجة عن برامج الدمج تلك تتمثل في عدد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الذين يمكن دمجهم في الصف العادي، عدد الطلبة في الصف العادي، زيادة عدد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة المنوي دمجهم في كل مدرسة. (الروسان، فاروق، ١٩٩٧، ص ٣٩).

وفي دراسة لتقييم مشروع الدمج في أسبانيا والذي بدأ تطبيقه في عام ١٩٨٥، أشار "مارشيسي" (Marchesi, 1986) إلى أن المشروع هدف إلى السماح للطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة ليكونوا مندمجين ضمن المدارس العامة ومساعدتهم في تطوير قدراتهم التعليمية، إضافة إلى تمكين المدارس العامة من خلال المساعدة والتسهيلات الإضافية من تنفيذ المشروع والتعامل مع المشكلات التي قد يعاني منها ما نسبته ١٥-٢٠% من الطلبة فيها. وقد شملت الدراسة عدداً كبيراً من المعلمين والمعلمات ممن شاركوا في تربية الأطفال داخل المدرسة العامة وكان عددهم (٢١٩٣ معلماً ومعلمة)، ومن خلال استبانته وزعت عليهم أجاب ٥١% منهم بأن اتجاهاتهم نحو الدمج تحسنت خلال الثلاث سنوات الأولى من تطبيقه كما أكدت الدراسة أن نجاح المشروع مرهون باستمرار الإدارة السياسية في تنفيذ المشروع وتوفير المصادر المالية الضرورية وقدرة السلطات التربوية على حفز واستثارة المعلمين وتدريبهم. (مجلة مركز البحوث التربوية، ١٩٩٩، ص ١٦٩).

وفي سنة ١٩٨٨ قام "ويندي" وآخرون (Wendy, Casey & Calleagues) في لندن بمتابعة ٣٦ طالبا لديهم متلازمة داون لمدة سنتين، وكانت أعمارهم تتراوح ما بين ٣ و ١٠ سنوات عند بداية الدراسة، نصفهم أدخل مدارس نظامية والنصف الآخر أدخل مدارس خاصة. وبعد سنتين تبين أن تحصيل من كان في المدارس

النظامية أفضل من المجموعة الأخرى في التحصيل اللغوي والمحادثة ومعرفة الأعداد والرسم والقراءة. (الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، ٢٠٠٠، ص ٣٥).

- وفي ضوء مراجعة العديد من الدراسات يشير كل من "رينولدز وبريش" (Reynolds & Brich 1988) إلى أن الدمج كان بديلاً ناجحاً كما يقاس من خلال استجابات المدرسين، والوالدين، وتناقص أعداد الطلبة الذين يتم تحويلهم للحصول على الخدمات التربوية الخاصة، وكذلك في زيادة الخدمات الإرشادية التي يتم تقديمها للمدرسين العاديين. كما لاحظ الباحثان إن الكثير من المشكلات المرتبطة بتطبيق الدمج قد تم التغلب عليها.

وفي دراسة مسحية لاختبار نجاح الإدماج في بريطانيا، أشار كل من "بينيت وكاس" (Bennet & Cass, 1989) إلى أن تقرير "وارنك" (Warnock) وما تبعه من القانون التربوي ١٩٨١ جعل الإدماج في بريطانيا هو القضية المركزية للتربية الخاصة، حيث استبدل التصنيفات القديمة للإعاقة (والتي تميل إلى الجانب الطبي أكثر منه إلى التربوي) التصنيف الجديد "ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة" (The Special Educational Needs) لتكون مظلة تشمل جميع الأطفال الذين هم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة في أي فترة من عمرهم (ثم أعطيت الصلاحية إلى السلطات التربوية المحلية (LEAs) لتضمن هذه الخدمات لهؤلاء الأطفال داخل المدرسة وخاصة المدرسة العامة. كما أكد الباحثان في دراستهما التي اعتمدت على تتبع وتقويم خمس حالات من الأطفال الذين تم نقلهم من المدارس الخاصة إلى المدارس العامة، إن فلسفة الإدماج في بريطانيا أصبحت أكثر إحكاماً وإتقاناً من ذي قبل، كذلك أصبحت هناك ممارسات ناجحة للإدماج في مدارس بريطانيا المختلفة. وبشكل عام أصبح إدماج المعوق في المدرسة العامة من الأهداف المقبولة التي لا جدال فيها.

وفي سنة ١٩٩٠ قام "سلوبر" ومشاركوه (Sloper eld) في مانشستر بدراسة واسعة شملت ١١٧ طفلاً ممن لديهم متلازمة داون، ظهوراً بنتائج تقول: إن الأطفال

في المدارس النظامية لديهم الفرصة للحصول على أعلى مستوى أكاديمي في القراءة والكتابة ومعرفة الأعداد بالمقارنة بمن يدرسون في فصول خاصة في مدارس نظامية، وبمن يدرسون في مدارس لتعليم ذوي الحاجات وبمن يدرسون في مدارس خاصة لذوي الحاجات الخاصة.

من نتائج هذه الدراسات تبين أن المدارس النظامية تهتم بالمهارات الأكاديمية في وضع المنهج التعليمي، بينما المدارس الخاصة تركز على المهارات الفردية والاجتماعية واللغوية لذوي الحاجات التربوية الخاصة في مراحل التعليم الأولى. وتبين أن الأطفال في المدارس الخاصة لم يستفيدوا من هذا النظام، أما الذين انضموا إلى المدارس النظامية فقد كان أداؤهم متساوياً في المهارات الفردية والاجتماعية، وكان تحصيلهم اللغوي أكثر. (الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، ١٩٩٨، ص ٣٥).

وعن إعادة التفكير بإعداد المعلمين نقذ اليونسكو دراسة تشير إلى أن دولا قليلة فقط تدخل عنصر التربية الخاصة في برامج تدريب المعلمين العاديين سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وبناء على ذلك، بادرت اليونسكو إلى تصميم برنامج تدريبي رئيسي تمّ تجريبيه وجمع المعلومات الأولية عنه في ثماني دول (Ainsco, 1994)، ويستند هذا البرنامج إلى فلسفة واضحة تركز على أن الصعوبات التعليمية لا تكمن داخل الطالب ولكنها تتجم من الظروف المدرسية أو تتعقد بسببها. وبناء على ذلك، فإن الرزمة التدريبية التي تمّ إعدادها تولي اهتماما كبيرا بالتعلم النشط والانتباه الفردي للحاجات الخاصة لجميع الأطفال في الفصل الدراسي. لقد بينت عشرات الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ونحو دمجهم في الصفوف العادية قابلة للتعديل.

أما عن تجربة الإدماج في الولايات المتحدة الأمريكية أجريت دراسة "لجني" وزملائه (Janny, et al, 1995) في الولايات المتحدة أفادت النتائج بأن هناك تغييرات في العملية التربوية الخاصة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وأنها تسير

نحو تحقيق المزيد من المكتسبات لهذه الفئة من الأطفال، ليس هذا فقط، بل إن الدراسة اكتشفت أن وعي التربويين أصبح في تمام نحو قبولهم لفكرة الإدماج وتقليل رفضهم لها. جاء ذلك من خلال دراسة ميدانية في ولاية فرجينيا الأمريكية شملت آراء إداريين ومدرسين لعشر مدارس في خمس محافظات تعليمية لدمج أطفال ذوي حاجات خاصة داخل مدارسها العامة.

وفي دراسة قام بها كل من "سكرجس" "وماستر" "و بيرى" (Scruggs & Mastropieri-1996) تمّ خلالها مراجعة ٢٨ بحثاً وتحقيقاً تعلقت بموضوعاتها بمعرفة اتجاهات المعلمين العاديين نحو عملية الإدماج داخل الفصول العادية، توصلت الدراسة إلى أن ثلثي المعلمين العاديين يدعمون فكرة الإدماج الشامل داخل الفصل العادي (وهي مرحلة متقدمة من درجات الإدماج) وأن الأغلبية البسيطة من المعلمين راغبون ومستعدون للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة داخل فصولهم العامة، إلا أن الاستجابات في ذلك أظهرت اختلافاً فيما يتعلق بحالة المعوق من حيث درجة إعاقته واستعداداته، بالإضافة إلى طبيعة الواجب المطلوب من المعلم تجاه الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأن هذه المتغيرات تؤثر على مدى تقبل المدرس العادي لذوي الحاجات الخاصة داخل الفصل الدراسي العادي. كما أشارت الدراسة إلى أنه على الرغم من أن الغالبية من المعلمين العاديين شعروا بفائدة الإدماج للطفل المعوق، إلا أنه في المقابل، أظهرت نسبة تصل إلى ٣٠% منهم أن سياسة الإدماج الشامل داخل المدرسة العامة تتطلب وقتاً كافياً وتدريباً ومصادر إضافية (مجلة مركز البحوث التربوية، ١٩٩٩، ص ١٦٨).

كشفت دراسة "جولي" (Gourley, 1998) عن حدوث تغيير في اتجاهات الطلاب العاديين نحو المتخلفين عقلياً بعد تقديم البرنامج التدريبي والإرشادي لهم، إذ أصبحت اتجاهاتهم نحوهم أكثر إيجابية وذلك قياساً بما كانت عليه في القياس القبلي.

وهناك وجهة نظر عن تكيف البيئة الصفية وأساليب التدريس حيث أوضحت إن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأوضاع التعليمية الطبيعية يترتب عليه تغيرات كبيرة في أدوار ومسؤوليات معلمي الفصول العادية، فهو يتضمن تكيف البيئة الصفية وتعديلها، وذلك لا يعني اختصار المنهاج أو تخفيف سرعته للطفل ذي الاحتياجات التربوية الخاصة، فذلك تبسيط للأمور وممارسة غير فاعلة حيث إن الصعوبات التعليمية لدى هذه الفئات من الأطفال لا تتصل بسرعة تقديم المهمات التعليمية لهم فحسب ولكن هذه الصعوبات ترتبط أيضا بالقدرات والقابليات اللغوية، وأنماط التعلم، والدافعية، والعادات الدراسية.

وكذلك لم تظهر الدراسات المسحية التي أجريت على الآباء والمعلمين الذين لهم علاقة بصفوف الدمج، أي اتجاهات سلبية نحو الموضوع.

كما لم تظهر الدراسات أن الطلبة العادية يخسرون من الوقت المعطى لهم، ولم ترصد أي مشكلات تتعلق بسير خططهم الدراسية أو بسلوكيات غير مرغوب بها تأثرا بطلبة التربية الخاصة (نوال حشيشو، ١٩٩٦، ص ١).

ثانيا : الدراسات العربية:

- كشفت دراسة "الشخص" (١٩٨٢) التي هدف من خلالها إلى معرفة التأثير الذي يمكن أن يحدثه مقرر (مقدمة في التربية الخاصة) على اتجاهات بعض طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود نحو المعوقين ، ومن بينهم المتخلفون عقليا، واستخدم فيها مقياس الاتجاهات نحو المعوقين واختبار تحصيلي في المقرر المستهدف، كشف عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو المعوقين لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد التجربة. (المجلة التربوية، ٢٠٠٠، ص ١٩٦).

وفي دراسة "الشخص ، عبد العزيز " (١٩٨٦) قدمت مراجعة لعدد كبير من الدراسات والبحوث في الولايات المتحدة حتى أول الثمانينيات في الوقت الذي أصبحت فيه حركة الدمج حقيقة في معظم الدول المتقدمة.

وتم عرض مفهوم الدمج وتطوره، وأساليبه، والفئات التي يستخدم معها، ثم عرض عددا من الدراسات التي تابعت أثر الدمج على مستوى التلاميذ تحصيليا وشخصيا واجتماعيا (معظمها من ميدان التخلف العقلي). ولقد توصلت المراجعة إلى دلالة عملية الإدماج في تحقيق كثير من الأهداف التعليمية والتربوية في التربية الخاصة، كما أشار " الشخص " إلى العديد من المشكلات والصعوبات التي تجمعت في الميدان ولم تلق (حتى ذلك الوقت) الدراسة الكافية لحلولها، مما يؤكد ضرورة الإعداد الجيد لعملية الدمج، وتهيئة المدرسة، وتدريب المعلمين والإحصائيين ليقوموا بواجباتهم خير قيام، مع تطوير المناهج وظيفيا حتى تتناسب مرحلة الدمج. كما أكدت الدراسة ضرورة تعديل اتجاهات القائمين على تربية الأطفال نحو الغرض من المدرسة في صورتها الطبيعية لكل من الطلاب العاديين والمعوقين).

وفي دراسة أخرى قام بها "خضر، عادل و المفتي، مايسه١٩٩٢" للتعرف على أثر دمج مجموعة من الطالبات المصابات بالتخلف العقلي (عمر زمني ١٢-١٩) سنة ونسبة ذكاء (٢٥-٥٥) في فصول دراسة عادية في المرحلة الإعدادية تربية رياضية وفنية وموسيقية) على ذكائهن وسلوكهن التكيفي ومقارنة نتائج أدائهن مع نتائج أداء مجموعة ضابطة ومماثلة قبل وبعد الدمج. فلم تظهر أي فروق دالة إحصائية على اختبارات الذكاء.

أما في الدراسة التي أجرتها إيمان كاشف (١٩٩٣) اتضح وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده وذلك لصالح القياس البعدي وهو ما يدل على تعديل اتجاهات طلاب قسم الإرشاد النفسي بالدراسات العليا نحو المتخلفين عقليا ورغبتهم في العمل معهم وهو ما

عكسته درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو التخلف العقلي. (المجلة التربوية، ٢٠٠٠، ص ١٩٥).

ومن الدراسات التي تناولت مدى فعالية أسلوب الدمج الدراسة التي قام بها "عبد العزيز، ملك" ١٩٩٣ والتي فحصت مدى فاعلية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وذلك على عينة قوامها (١٤٠) متخلفاً عقلياً من بعض المدارس الخاصة بالمتخلفين عقلياً والفصول الملحقة بمدارس العاديين، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي (خاص بالمتخلفين أو دمج ضمن العاديين) في أبعاد السلوك التوافقي: التصرفات الاستقلالية، النمو البدني، النشاط الاقتصادي، النمو اللغوي، ومفهوم العدد والوقت، ووجود تأثير دال للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي على تباين مجموعات العينة في أبعاد: التوجه الذاتي، النشاط المهني، المسؤولية الاجتماعية.

أجرى "خضر، عادل" ١٩٩٥ دراسة للتعرف على الاتجاهات المتبادلة للأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين نحو الدمج معاً في بعض نواحي الأنشطة التعليمية وذلك من خلال استجابات (١٨) بنتاً متخلفة عقلياً تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٩ سنة، (٣١) بنتاً عادية بالصف الأول الإعدادي، وكانت النتائج الإجمالية لاستجاباتهن توضح لنا أن الاتجاه نحو الدمج بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين، هو اتجاه مقبول لدى أغلب الأطفال سواء المتخلفين أو العاديين، وإذا كان هناك قلة من الأطفال لا يرحبون بإجراء الدمج؛ فإن مرجع ذلك هو الانفصال القائم بين مدارس الأطفال العاديين ومدارس الأطفال المتخلفين عقلياً، ومن ثمّ فليس هناك فرصة للتعارف والمشاركة معاً، بل هناك تعليمات لكل من الطرفين بعدم الحديث مع الطرف الآخر، وبالتالي يتجنب كل منهما الآخر الأمر الذي أدى إلى تكوين مفهوم خاطئ لكل طرف عن الطرف الآخر. وتؤكد دراسة "سحر الخشرمي" (١٩٩٥) أن الدمج يؤدي على تحسين المهارات اللغوية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات لدى

الأطفال المتخلفين عقلياً. ولكن الأمر يظل مرهونا بقبول مشاركة هؤلاء الأطفال من جانب أقرانهم العاديين وانغماسهم في تلك الأنشطة معهم مما يساهم في نمو مهارات تبادل العلاقات الشخصية.

وفي دراسة قام بها " الخطيب ،جمال " ١٩٩٦ بدعم من اليونسكو بإرسال استبيانات إلى عدد من الدول العربية للكشف عن نوع الخدمات التي تقدم إلى أطفال التربية الخاصة وتصنيفها، ورأي عيّنة من المعلمين، والموجهين والإداريين عن مستوى الدمج المطلوب في كل دولة على حدة، واتجاهاتهم نحو هذه البرامج العزلية أو الدمجية. كما أخذ في الاستبانة رأي المسؤولين التربويين في مستوى تلك الخدمات وآثارها الإيجابية والسلبية.

وفي دراسة استطلاعية للاتجاهات نحو دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية في دولة الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٧)، قام " الخطيب " بجمع معلومات موضوعية عن انطباعات المعلمين والمعلمات حول دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية فقد تمّ توزيع استمارة خاصة على (١١٠) من معلمي ومعلمات الصفوف الدراسية العادية العاملين في مدارس تمارس الدمج من خلال الفصول الخاصة أو غرف المصادر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات تعارض مفهوم الدمج وتعتقد أنه غير مفيد سواء بالنسبة إلى الطلاب المعوقين أو الطلاب العاديين، كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن اتجاهات المعلمين والمعلمات في دولة الإمارات كانت أكثر سلبية من اتجاهات المعلمين والمعلمات في الأردن.

ومن ناحية أخرى أظهرت استجابات مديري ومديرات المدارس التي شاركت في الدراسة أن اتجاهاتهم غير إيجابية تماماً فيما يتعلق بتعليم الطلاب ذوي الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية في المدارس العادية، أما بالنسبة إلى الطلاب المعوقين حركياً والمتفوقين فالانطباعات أكثر إيجابية، ومع ذلك فمعظم أفراد العيّنة يعتقدون أن الدمج مفيد للطلاب المعوقين ونصفهم يعتقد أنه غير مفيد للطلاب غير المعوقين.

وهدفت دراسة " إيمان كاشف ومنصور " (١٩٩٨) إلى تقييم تجربة الدمج المطبقة حالياً من خلال التعرف على اتجاهات القائمين عليها، وكذلك آباء الأطفال العاديين بالمدارس التي تطبق نظام الدمج، وآباء الأطفال المتخلفين عقلياً، وكذا هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فائدة تلك التجربة للتلاميذ العاديين والمتخلفين عقلياً، إضافة إلى التعرف على اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعوقين عقلياً المدمجين معهم بالمدرسة. وتمّ استخدام استبيانات للآراء والاتجاهات وذلك لكل من القائمين على هذه التجربة، وآباء الأطفال العاديين، وآباء الأطفال المتخلفين عقلياً، وآخر لاتجاهات الأطفال العاديين نحو عملية الدمج. وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال العاديين يرفضون فكرة وجود الأطفال المعوقين عقلياً معهم بالمدرسة، وأن لديهم اتجاهات سلبية نحوهم. (المجلة التربوية، ٢٠٠٠، ص ١٩٤).

وفي دراسة قام بها " محمد عبدالغفور " هدفت إلى معرفة آراء واتجاهات مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول إدماج الطفل غير العادي في تلك المرحلة في دولة الكويت. حيث تكوّنت العينة من ٤٤٧ مدرسا وإدارياً، بحيث شملت جميع المحافظات التعليمية الخمس في الكويت، فكان نصيب كل محافظة أربع مدارس، اثنتان منها للبنين والأخرى للبنات. حيث استخدمت الدراسة أداة الاستبانة التي كانت عباراتها موزعة على ثلاثة مجالات مهمة، الأول، هو رأي العيّنة تجاه الإدماج بشكل عام، الثاني، رأي العيّنة تجاه إدماج الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية والحركية والثالث، رأي العيّنة تجاه عوائق الإدماج، ولقد توصلت الدراسة إلى أن الإدماج يعتبر من الاتجاهات التربوية الجديدة التي تخدم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، بحيث تهيئ لهم فرصاً للتفاعل الإيجابي مع الأطفال العاديين داخل المدرسة، وأن هناك عدم قبول للإدماج بشكل عام من قبل أفراد العيّنة، كما أظهرت النتائج أن الإعاقات، الحركية والبصرية نالت درجة من القبول بشكل أفضل من الإعاقات السمعية والعقلية نحو إدماجهم في المدرسة العادية. بالإضافة على أن الإعاقات ذات الدرجة الخفيفة والمتوسطة لاقت قبولا نحو إدماجها في المدرسة العادية بشكل يفوق الإعاقات ذات الدرجة العميقة، وأن هناك عوائق تحول دون

تطبيق أو قبول الإدماج في المدرسة العادية في الكويت، وهي مرتبة بحسب عمق هذه المشكلة: الخدمات الطبية المناسبة للمعوق، المنهج ومرونته، المدرس وإعداده للتعامل مع الطفل المعوق ثم الوسائل التعليمية الخاصة بالمعوق.. وأوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، بعضها عند مستوى ٠،٠٥، والبعض الآخر عند مستوى ٠،٠١، فيما يتعلق بالجنس والوظيفة ومن سبق لهم التعامل مع المعوق تجاه الإدماج، حيث تبين أن الذكور والإداريين والذين سبق لهم التعامل مع المعوق أكثر قبولاً للإدماج من الإناث والمدرسين والذين لم يسبق لهم التعامل مع المعوق. (مجلة مركز البحوث التربوية، ١٩٩٩، ص ١٦٢).

أجرت "الخشرمي" (Al- Khashrami, 1995) دراسة هدفت إلى معرفة آثار الدمج على الطلبة ذوي الإعاقة البسيطة والذين تمّ دمجهم وخاصة في مهارات السلوك التكيفي والمهارات اللغوية، ومفهوم الذات، كما هدفت إلى معرفة الآباء لمفهوم الدمج وتقدم أطفالهم في تلك التجربة التي أجريت في روضة تابعة لجامعة الملك سعود في الرياض، حيث شملت عينة الدراسة أربع مجموعات من الأطفال، هي المجموعة التجريبية الأولى (ن=٢١)، والمجموعة التجريبية الثانية (ن=٩)، والمجموعة الضابطة الأولى (ن=٦)، والمجموعة الضابطة الثانية (ن=٨)، وقد استخدمت المقاييس المطوّرة في البيئة الأردنية لمقياس السلوك التكيفي ومقياس المهارات اللغوية، ومقياس الاتجاهات الوالدية نحو تقدّم أداء أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة، ومقياس مفهوم الذات عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة المطور في البيئة المصرية، وقد تمّ دمج المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في روضة جامعة الملك سعود، وقد شملت المجموعات التجريبية فئات الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية، والإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، وقد أشارت النتائج وباستخدام الاختبارات المذكورة سابقاً كاختبارات قبلية وبعدية على المجموعات الأربعة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية وخاصة على مهارات السلوك التكيفي، والمهارات اللغوية، ومفهوم الذات، وأوصت الدراسة

بضرورة تطبيق فكرة الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية ولكن ضمن ظروف وشروط مدروسة حتى تنجح فكرة الدمج. (جامعة الخليج، ١٩٩٨، ص ٥٦).

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة و المرتبطة:

- ١- أجريت هذه الدراسات خلال الفترة من ١٩٧٦م إلى ١٩٩٨م.
- ٢- أجريت الدراسات في مجموعة من الدول الأجنبية اشتملت على (أمريكا، بريطانيا، فرنسا، أسبانيا، الفلبين،) .
- وكذلك مجموعة من الدول العربية شملت : (السعودية، الامارات العربية ، مصر ، اليمن ، لبنان ، الكويت).
- ٣- كان أهم ما خلصت إليه هذه الدراسات هو ما يلي :
 - ١- هناك تأييد للدمج عند دراسة اتجاهات معلمي الصفوف العادية (ستيفن وبراون ، ١٩٨٠٠).
 - ٢- أن أفضل طريقة لتنمية الاتجاهات والمهارات المهنية الضرورية لدعم وخدمة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة هي التفاعل مع هؤلاء داخل المدارس والاندماج معهم. (برون ، ١٩٨٣).
 - ٣- الدمج يعطي فرصة للمعلمين على تطوير وتعديل طرق وأساليب تدريسهم المستخدمة، وأن نجاح برامج دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يعتمد على تمكن المعلمين من تعديل أساليب تدريسهم (فوشس وزملان ١٩٩٥) و(ستيفن وزملانه ١٩٨٥).
 - ٤- عوامل نجاح المعلمين أثناء الدمج هو العمل بروح الفريق المتعدد التخصصات وأنه لا بد من تهيئة المعلمين العاديين ببرامج إرشادية حتى تتغير الاتجاهات السلبية.

- ٥- هناك مواقف إيجابية للطلبة العاديين تجاه ذوي الحاجات الخاصة (زقزر وهاميلتون ١٩٧٦).
- ٦- هناك تغيرات إيجابية ذات أهمية كبيرة في إدراك الطلبة العاديين تجاه ذوي الحاجات الخاصة (جونسن وبيت ١٩٨١).
- ٧- يمكن تغيير اتجاهات الطلبة العاديين السلبية بعد تقديم برنامج إرشادي عن الدمج (جوالي ١٩٩٨) و (إيمان كاشن ١٩٩٣) و (الشخص ١٩٨٢).
- ٨- هناك نمو في التفاعل الاجتماعي وتشجيع السلوكيات الاجتماعية المرغوب فيها عند الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (لازر ١٩٨٤) و (زقزر وهاميلتون ١٩٧٦) و (دكس ١٩٧٨) و (كوبير ١٩٨١).
- ٩- هناك تقدم أفضل في التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (كالهون واليوت ١٩٧٧) و (وانج وزملانه ١٩٨٥).
- ١٠- أن أطفال الدمج أكثر تسامحاً في اتجاهاتهم نحو المدرسة وفي توجيههم نحو الضبط الذاتي ومفهوم الذات (جوليب وآخرون ١٩٨٢) و (سلوبر وكينوس ١٩٩٠).
- ١١- الأطفال المدمجين تحصيلهم أعلى في اللغة والمحادثة والإعداد والرسم، كما أنه أعلى مستوى أكاديمي في القراءة والكتابة (ديندى وآخرون ١٩٨٨) و (سلوبر وكينوس ١٩٩٠).
- ١٢- نجاح عملية الدمج مرهون باستمرار الإدارة في تنفيذه وقدرتهم على حفز واستثارة المعلمين وتدريبهم (مارشيني ١٩٨٥).
- ١٣- تهيئة وتدريب الإدارة المدرسية وتهيئة المصادر وتوفيرها إلى جانب تهيئة المناهج وظيفياً كلها عوامل تساعد عملية الدمج ونجاحها إدارياً.
- ١٤- وجود اتجاهات سلبية من جانب المعلمين والتلاميذ العاديين نحو أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة.
- ١٥- أنه يمكن تعديل الاتجاهات وتغييرها باستخدام البرامج الإرشادية للمعلمين والطلبة القائمين على عملية الدمج.

- ١٦ - قلة الدراسات العربية التي تناولت اتجاهات التلاميذ العاديين تجاه أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة.
- ١٧ - وجود دراسات مازالت في مرحلة التجريب تحتاج إلى دراسة تتبعيه للتي تم إجرائها سابقاً وعمل دراسات أخرى تساعد على تفعيل نظام الدمج بصورة أكبر.
- ١٨ - ضرورة تقنين وضبط المتغيرات التي تطرأ على الدراسات والإستفادة منها في تطوير تجربة الدمج.

١- منهج البحث:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة إجراء هذا البحث.

٢- عينة البحث:

أجري البحث الحالي على عينة مكونة من (٣٤) أخصائي للتربية الخاصة من الجنسين ، تراوحت أعمارهم بين ٣٤،٥ - ٤٩،٦ سنة ، بمتوسط قدره ٤٢،٠٥ سنة وانحراف معياري قدره ٣،٤ سنة ، وبلغ متوسط العمر المهني للعينة في مجال التربية الخاصة ١١،٥ سنة ، بانحراف معياري قدره ٣،٤ سنة .

٣- الأدوات والوسائل المستخدمة في البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على الوسائل التالية في جمع البيانات:

- ١- الاستبانة.

- ٢- تحليل محتوى الوثائق والمراجع.

- ٣- الزيارات الميدانية.

- ٤- المقابلات الشخصية.

٤- خطوات إجراء البحث:

تلخصت خطوات إجراء البحث الحالي فيما يلي:

أولاً: الإجراءات التمهيدية:

تم إجراء خطوات البحث كالتالي:

- ١- الإطلاع على عدد كبير من المراجع والبحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالي.

- ٢- أجريت بعض المقابلات الشخصية مع عدد من الأساتذة الأكاديميين من ذوي الاختصاص في مملكة البحرين ودول مجلس التعاون وبعض الدول العربية، لمناقشتهم حول فكرة البحث وأهدافه.

- ٣- تم إجراء مقابلات شخصية مع بعض الاختصاصيين العاملين في مجال التربية الخاصة (إعاقات عقلية) ممن يعملون بالمراكز ودور الرعاية والجمعيات المتخصصة في مملكة البحرين وبعض دول مجلس التعاون

الخليجي، وتمت مناقشتهم حول واقع تجارب دمج الإعاقات العقلية، وفكرة البحث.

٤- من خلال تحليل الإطار المرجعي والقراءات النظرية، وكذا من خلال البيانات التي أمكن التوصل إليها من خلال المقابلات الشخصية أمكن للباحثة الاستقرار على محاور الإستبانة وصياغة عدد من العبارات التي تقيس كل محور منها.

ثانياً: صياغة الإستبانة:

تم تصميم إستبانة اشتملت على قسمين: القسم الأول منها يتناول أسس الدمج والقسم الثاني يتناول محددات الدمج، وبلغ عدد عبارات الإستبانة في صورتها المبدئية ٤٦ عبارة موزعة على قسمي الإستبانة كالتالي:

- فيما يتعلق بالقسم الأول من الإستبانة (أسس الدمج)

تم الاستقرار على عدد ٥ (خمسة محاور لقياس هذا الجانب، واشتمل كل محور منها على عدد من العبارات، وكان مجموع العبارات لهذا القسم ٢٤ عبارة موزعة كالتالي:

١- المحور الأول: التشخيص والقياس والإشترطات العامة، وقد تضمن هذا المحور (٥) خمس عبارات.

٢- المحور الثاني: البرامج والخدمات، وتضمن (٧) سبع عبارات.

٣- المحور الثالث: التنسيق، وتضمن ٤ عبارات.

٤- المحور الرابع: الكوادر البشرية، واشتمل على ٤ عبارات.

٥- المحور الخامس: الإمكانيات المادية، وتضمن ٤ عبارات.

- فيما يتعلق بالقسم الثاني من الإستبانة (محددات الدمج)

- تضمن هذا القسم أربعة محاور تشمل على عدد ٢٢ عبارة توزيعها كالتالي:

- ١- المحور الأول: المحددات الإستراتيجية لتخطيط برامج الدمج، وتضمن هذا المحور (٥) خمس عبارات.
- ٢- المحور الثاني: المحددات المتعلقة ببيئة التعلم، وأشتمل على (٦) ست عبارات.
- ٣- المحور الثالث: المحددات المتعلقة بفريق العمل، وأشتمل على (٥) خمس عبارات.
- ٤- المحور الرابع: المحددات المتعلقة بالإمكانات المادية والفنية، وأشتمل على (٦) ست عبارات.

ثالثاً: صياغة العبارات

قامت الباحثة بإجراء تجربة صياغة عبارات الإستبانة من خلال طرحها على مجموعة من الاختصاصيين العاملين بمراكز ودور الرعاية الخاصة بالمعوقين عقلياً – كعينة للتقنين – وذلك لإبراز آرائهم حول مدى وضوح وفهم العبارات، وبناء على استجاباتهم فقد أجري تعديل في صياغة عدد من العبارات: أجري حساب الصدق المنطقي للقياس عن طريق المحكمين كأحد الأساليب المستخدمة في حساب صدق المحتوى Content Validity وتحديد المكونات بحساب تكرارات كل مكون ونسبته المئوية قياساً إلى العدد الكلي للخبراء أو المحكمين وقد تم طرح الاستبانة للتحكيم بواسطة ٩ خبراء (مرفق رقم ٢)، وجاءت نسبة اتفاق المحكمين على الإستبانة كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١)

معاملات الارتباط لمفردات الإستبانة (أسس ومحددات الدمج)

م	المفردات	معاملات الارتباط
	أسس الدمج:	
١	المحور الأول: التشخيص والقياس والاشتراطات العامة.	٠,٩٨
٢	المحور الثاني: البرامج والخدمات.	٠,٨٧
٣	المحور الثالث: التنسيق	٠,٨٦
٤	المحور الرابع: الكوادر المادية	٠,٩٢
٥	المحور الخامس: الكوادر البشرية	٠,٩١
	محددات الدمج:	
١	المحور الأول: المحددات المتعلقة باستراتيجية تخطيط برنامج الدمج.	٠,٨٢
٢	المحور الثاني: المحددات المتعلقة ببيئة التعلم.	٠,٧٦
٣	المحور الثالث: المحددات المتعلقة بفريق العمل.	٠,٩١
٤	المحور الرابع: المحددات المتعلقة بالإمكانات المادية والفنية.	٠,٩٢

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط لمفردات الإستبانة في القسم الأول منها والمتعلق بأسس الدمج تراوحت ما بين ٠,٨٦ ، ٠,٩٨ وبذلك فهي تعتبر معاملات ارتباط مقبولة كما يتضح أيضا أن قيم معاملات الارتباط لمفردات الاستبانة

في القسم الثاني منها والمتعلق بمحددات الدمج تراوحت ما بين ٠,٧٦,٠٠,٩٢ وبذلك تعتبر معاملات الارتباط أيضا مقبولة .

- لحساب ثبات الإستبانة، إستخدمت طريقة التجزئة النصفية spilt- Half method واستخدم معامل ارتباط بيرسون Peutson Correlation Coefficient وتتضح قيم معاملات الارتباط من خلال الجدول (٢).
- ارتضت الباحثة فيه نسبة ٧٥% كحد أدنى لاتفاق المحكمين حول محاور وعبارات الإستبانة.

من خلال ما تم التوصل إليه من آراء المحكمين فقد تم استبعاد عبارتين وتعديل صياغة ثلاث أخرى، كما أشار الخبراء إلى أهمية استخدام ميزان تقدير ثلاثي للعبارات يتراوح ما بين: مهم بدرجة كبيرة – مهم – غير مهم.

جدول (٢)

معاملات ارتباط درجة كل بند بالمجموع الكلي لبنود الإستبانه

البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
١	.٨٤	١٧	.٨٢	٣٢	.٨٤
٢	.٧٧	١٨	.٨٠	٣٣	.٧٩
٣	.٧٦	١٩	.٨٣	٣٤	.٨٠
٤	.٧٦	٢٠	.٨٢	٣٥	.٨٢
٥	.٨٢	٢١	.٧٨	٣٦	.٨١
٦	.٨٠	٢٢	.٧٧	٣٧	.٨٠
٧	.٧٦	٢٣	.٨٠	٣٨	.٧٩
٨	.٧٧	٢٤	.٨١	٣٩	.٨٣
٩	.٧٥	٢٥	.٨٢	٤٠	.٨٢
١٠	.٧٨	٢٦	.٨٤	٤١	.٨١
١١	.٧٨	٢٧	.٨٣	٤٢	.٧٧
١٢	.٧٩	٢٨	.٨٤	٤٣	.٨٠
١٣	.٧٩	٢٩	.٨٢	٤٤	.٨١
١٤	.٨٠	٣٠	.٨٢	٤٥	.٨٢
١٥	.٧٨	٣١	.٨٠	٤٦	.٧٩
١٦	.٨٠				

لحساب ثبات الإستبانه فقد استخدمت طريقة الاتساق الداخلي للمفردات من خلال طرح الإستبانه على ٤٠ أخصائي للتربية الخاصة من مختلف المؤسسات العامة في هذا المجال بدول الخليج العربي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٧٦ ، ٠,٨٤ مما يدل على درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لبنود الأداة، ومما يشير إلى ثبات الأداة فيما أعدت من أجله.

جدول (٣)

نسبة اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بأسس الدمج
التشخيص والقياس والاشتراطات العامة.

م	أسس الدمج	نسبة الاتفاق
١	الاهتمام والتركيز على عمليات القياس والفحص والتشخيص الدقيق للطفل قبل دمجها في المدارس العادية بهدف إعداد الخطط التعليمية وتقديم الخدمات التربوية المناسبة.	١٠٠%
*٢	تحديد الاحتياجات التربوية اللازمة للطفل في محيط المدرسة و المنزل والمجتمع كمقدمة وأساس لإستراتيجية الدمج.	٧٥%
٣	التأكيد على رسم تصور لمستقبل الطفل في ضوء فلسفة للدمج.	٧٥%
٤	التوسع في تجربة الدمج وفقاً لنتائج تقويم التجربة ومقومات نجاحها.	٧٥%
٥	مراعاة اللوائح المحددة لقبول وانتظام التلميذ في برنامج الدمج.	٩٠%

يتضح من جدول (٣) أن نسب اتفاق المحكمين حول أسس الدمج المتعلقة بمحور التشخيص والقياس والاشتراطات العامة تراوحت ما بين ٧٥% - ١٠٠%

جدول (٤)
نسبة اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بأسس الدمج

المحور الثاني: البرامج والخدمات.

م	أسس الدمج	نسبة الاتفاق
٦	تحديد نوعية البرامج والخدمات التعليمية التي يمكن تقديمها للطفل.	٨٠%
٧	تحديد إطار البرامج والخدمات المساندة لعملية الدمج كالخدمات العلاجية وخدمات التوجيه والإرشاد الأسري...	٨٠%
٨	الاستعانة بالمناهج التعليمية المطبقة ببعض الدول الأجنبية- بعد تعريبها- للتطبيق من إطار برامج الدمج بمملكة البحرين.	٧٥%
٩	الاستعانة بالمناهج التعليمية المطبقة ببعض الدول العربية ل طرحها ببرامج الدمج بمملكة البحرين.	٨٥%
١٠	بناء مناهج تعليمية خاصة ببرامج الدمج بمملكة البحرين في ضوء فلسفة وتراث المجتمع البحريني وثقافته مع الاستفادة بالخبرات والتجارب السابقة ببعض الدول الأجنبية والعربية.	٨٥%
١١	التركيز على الخدمات التربوية المتكاملة للطفل في إطار مدارس الدمج.	٩٠%
١٢	العمل على توفير البيئة التعليمية الأقل تقييداً من خلال تنسيق أطر العمل بين البرامج التربوية والتعليمية العامة والخاصة.	٩٠%

يتضح من جدول (٤) أن نسب اتفاق المحكمين حول أسس الدمج المتعلقة بمحور البرامج والخدمات تراوحت ما بين ٧٥% - ٩٠%

جدول (٥)

نسبة اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بأسس الدمج
المحور الثالث : التنسيق.

أسس الدمج	نسبة الاتفاق	م
التنسيق التام بين معلمي التربية العامة والخاصة في مجال خدمة الطفل.	٩٠%	١٣
الاهتمام ببرامج التدريب الأسري المتعلق بأسلوب دمج الأطفال في المدارس العادية بمملكة البحرين.	٩٠%	١٤
مبدأ الترابط والتعاون بين الهيئات والمؤسسات المعنية من أجل تقديم الخدمات المتكاملة لإثراء عملية الدمج.	٩٠%	* ١٥
مبدأ إتاحة فرص التفاعل الاجتماعي بين هيئة المدرسة وتلاميذ الدمج.	٨٥%	١٦
التعاون الكامل بين أولياء الأمور والمسؤولين ببرنامج الدمج.	٩٠%	١٧

يتضح من جدول (٥) أن نسب اتفاق المحكمين حول أسس الدمج المتعلقة بمحور التنسيق تراوحت ما بين ٨٥% - ٩٠%

جدول (٦)

- نسبة اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بأسس الدمج

المحور الرابع : الكوادر البشرية.

م	أسس الدمج	نسبة الاتفاق
١٨	الاهتمام ببرامج التدريب المهنيين الحاليين وتزويدهم بالمستحدث من الخبرات والمهارات التربوية المتعلقة بأسلوب الدمج.	٨٥%
١٩	إعداد وتأهيل كوادر جديدة من المهنيين لتغطية احتياجات برامج الدمج.	٩٠%
٢٠	ضمان التعددية في الاختصاصات من أجل تقديم البرامج والخدمات المتنوعة والمتكاملة في نفس الوقت. (المعلم- المعلم المساعد- اختصاصي تعديل السلوك- اختصاصي عيوب النطق واللغة- الأخصائي النفسي.....)	٩٠%
٢١	التركيز على الدور الفاعل لمعلمي الأنشطة (الفنية- الرياضية- الموسيقية) في إنجاح تجربة الدمج، والتأكيد على حصول هؤلاء المعلمين على الإعداد والتأهيل الكافي لذلك.	٨٥%

يتضح من جدول (٦) أن نسب اتفاق المحكمين حول أسس الدمج المتعلقة بمحور

الكوادر البشرية تراوحت ما بين ٨٥% - ٩٠%

جدول (٧)

نسبة اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بأسس الدمج
المحور الخامس: الإمكانيات المادية.

م	أسس الدمج	نسبة الاتفاق
٢٢	مبدأ البدء بالإمكانيات المتوافرة في البيئة المحلية مع تهيئة كافة العوامل المساعدة على تفعيلها واستخدامها على النحو الأفضل.	٧٥%
٢٣	توفير المناخ التعليمي والبيئة الصفية الملائمة لتحقيق نجاح عملية الدمج.	٨٥%
٢٤	توفير المساعدات المادية اللازمة لعملية الدمج (المكتبة، غرفة المصادر، المعدات والأجهزة، الأثاث....الخ)	٨٥%
٢٥	تنظيم البيئة الصفية بما يتلاءم باحتياجات التلاميذ المعوقين وزملائهم.	٨٥%

يتضح من جدول (٧) أن نسب اتفاق المحكمين حول أسس الدمج المتعلقة بمحور الإمكانيات المادية تراوحت ما بين ٧٥% - ٨٥%

جدول (٨)

نسب اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بمحددات الدمج
المحور الأول: المحددات الإستراتيجية لتخطيط برنامج الدمج.

م	محددات الدمج	نسبة الاتفاق
٢٦	وجود فلسفة وأهداف واضحة لإستراتيجية الدمج.	١٠٠%
٢٧	توافر خطط الدمج طويلة وقصيرة المدى.	٩٠%
٢٨	توافر اللوائح والقوانين والشروط المحددة لقبول التلميذ واستمراره في برنامج الدمج.	١٠٠%
٢٩	حجم المرونة في توافر خطط بديلة لمواجهة قصور الخطة الحالية – إن حدث.	٩٠%
٣٠	نتائج تقويم البرنامج وجوانب النجاح والفشل في تطبيقاته.	٨٠%

يتضح من جدول (٨) أن نسب اتفاق المحكمين حول محدّدات الدمج المتعلقة بمحور الإستراتيجية لتخطيط لبرنامج الدمج تراوحت ما بين ٨٠% - ١٠٠%

جدول (٩)

نسب اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بمحددات الدمج
المحور الثاني : المحددات المتعلقة ببيئة التعلم.

م	محددات الدمج	نسبة الاتفاق
٣١	توافر البيئة المدرسية المناسبة لتكثيف العملية التعليمية وفقاً لبرنامج الدمج.	%١٠٠
٣٢	توافر المناهج الدراسية وبرامج الأنشطة.	%٨٥
٣٣	توافر طرق المتابعة والتقييم لبرنامج الدمج ككل.	%٩٠
٣٤	تحديد طرائق وأساليب التدريس على أساس الخطة التربوية الفردية.	%٩٥
٣٥	تحديد الاحتياجات التربوية الفردية لتلاميذ الدمج وتوافر أساليب وسياسات العمل اللازمة لها.	%٩٥
٣٦	حجم التفاعل الإيجابي بين الجهات المعنية ببرنامج الدمج والإدارات المسؤولة فريق العمل-أولياء الأمور- مدارس وفصول الدمج-المعلم العام والتلاميذ العاديين بالمدرسة.....)	%٩٠
٣٧	تهيئة تلاميذ المدرسة العاديين لتقبل فكرة الدمج.	%٩٠
٣٨	تهيئة أولياء أمور التلاميذ العاديين بالمدرسة لتقبل فكرة الدمج.	%٩٠

يتضح من جدول (٩) أن نسب اتفاق المحكمين حول محددات الدمج المتعلقة

بمحور بيئة التعلم تراوحت ما بين ٨٥% - ١٠٠

جدول (١٠)

نسب اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بمحددات الدمج
المحور الثالث : المحددات المتعلقة بفريق العمل.

م	محددات الدمج	نسبة الاتفاق
٣٩	توافر القيادات المهنية المدربة للعمل ضمن فريق برنامج الدمج.	٨٥%
٤٠	حجم التدريب أثناء الخدمة وفرص التحاق لمعلمين والعاملين بالبرامج التي تعمل على تطورهم مهنيًا.	٧٥%
٤١	حجم التنسيق والتفاعل بين الجهات المسؤولة عن تزويد برنامج الدمج بأعضاء فريق العمل التعاوني.	٨٠%
٤٢	مقدار قناعة فريق العمل وإيمانهم بالعمل في مجال الدمج.	٨٠%
٤٣	حجم أعداد الكوادر اللازمة للعمل ضمن الفريق المتخصص في برنامج الدمج.	٨٥%

يتضح من جدول (١٠) أن نسب اتفاق المحكمين حول محدثات الدمج المتعلقة
بمحور فريق العمل تراوحت ما بين ٨٠% - ٨٥%

جدول (١١)

نسب اتفاق المحكمين حول العبارات المتعلقة بمحددات الدمج
المحور الرابع : المحددات المتعلقة بالإمكانات المادية والفنية.

م	محددات الدمج	نسبة الاتفاق
٤٤	توفر وسائل الدعم المادي لبرنامج الدمج.	٩٠%
٤٥	توفير المساعدات الفنية اللازمة (أجهزة - معدات - استشارات فنية.....).	٨٥%
٤٦	توفير برامج التوجيه والإرشاد الأسري في إطار برنامج الدمج.	٧٥%
٤٧	توفر وسائل الدعم الاجتماعي والنفسي للتلاميذ أعضاء البرنامج وأسراهم.	٧٥%
٤٨	توافر أدوات ووسائل التشخيص والتقييم والتصنيف.	٩٥%
٤٩	توافر الوسائل التعليمية ومساعدات التعليم.	٩٠%

يتضح من جدول (١١) أن نسب اتفاق المحكمين حول محددات الدمج المتعلقة
بمحور الإمكانات المادية والفنية تراوحت ما بين ٧٥% - ٩٠%

٥- خطة المعالجة الإحصائية:

تم استخدام خطة المعالجة الإحصائية التالية

- حساب المتوسطات الحسابية

- حساب الانحرافات المعيارية

- حساب التكرارات

- حساب النسب المئوية

- حساب معامل الارتباط

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة النتائج:

جدول (١٢)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول أسس الدمج وفقاً للمحور الأول : التشخيص والقياس والاشتراطات العامة.

ن = ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	الاهتمام والتركيز على عمليات القياس والفحص والتشخيص الدقيق للطفل قبل دمجها في المدارس العادية بهدف إعداد الخطط وتقديم الخدمات التربوية المناسبة.	٣٠	%٨٨,٢	١	%٢,٩	٣	%٨,٨
٢	تحديد الاحتياجات التربوية اللازمة للطفل في محيط المدرسة و المنزل والمجتمع كمقدمة وأساس لإستراتيجية الدمج.	١١	%٣٢,٦	١ ٢	%٣٥,٣	١١	%٣٢,٦
٣	التأكيد على رسم تصور لمستقبل الطفل في ضوء فلسفة للدمج.	١٠	%٢٩,٤	١ ٤	%٤١,٢	١٠	%٢٩,٤
٤	التوسع في تجربة الدمج وفقاً لنتائج تقويم التجربة ومقومات نجاحها.	١٨	%٥٢,٩	٦	%١٧,٦	١٠	%٢٩,٤
٥	مراعاة اللوائح المحددة لانتظام التلميذ في برنامج الدمج.	٢٥	%٧٣,٥	٣	%٨,٨	٦	%١٧,٦

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي لتحديد العوامل التي تتكون منها أسس ومحددات الدمج و يتضح من جدول (١٢) أن استجابات عينة الدراسة حول المحور الأول لأسس الدمج التشخيص والقياس والاشتراطات العامة، تشير إلى أهمية بدرجة كبيرة إلى البند رقم ١ بنسبة ٨٨,٢% يليه البند رقم ٥ بنسبه مئوية وقدرها. ٧٣,٥% ثم البند رقم ٤ بنسبة ٥٢,٩%..

وبالرجوع إلى صيغة البنود الواردة بالجدول يتضح أن البند الأول يشير إلى الاهتمام والتركيز على عمليات القياس والفحص والتشخيص الدقيق للطفل قبل دمج في المدارس العادية وذلك لتحديد قدراته وإمكاناته ووضع الخطط المناسبة له أثناء عملية الدمج ، بينما يشير البند ٥ إلى مراعاة اللوائح المحددة لقبول وانتظام التلميذ في برنامج الدمج، ويعبر البند ٤ عن التوسع في تجربة الدمج وفقاً لنتائج تقويم التجربة ومقومات نجاحها.

وحيث تركز إجراءات البحث على البنود والتي تمثل أسساً ذات الأهمية بدرجة كبيرة فيما يتجاوز متوسط النسبة المحددة للاستجابة في التقدير الثلاثي وهي نسبة ٣٣,٣% لذا فقد اقتصرَت النتائج المستخلصة من هذا الجدول على تلك البنود.

جدول (١٣)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول أسس الدمج وفقاً للمحور الثاني: البرامج والخدمات.

ن = ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
٦	تحديد نوعية البرامج والخدمات التعليمية التي يمكن تقديمها للطفل.	٢٦	٧٦,٥%	٣	٨,٨%	٥	١٤,٧%
٧	تحديد إطار البرامج والخدمات المساندة لعملية الدمج كالخدمات العلاجية وخدمات التوجيه والإرشاد الأسري...	٢٤	٧٠,٦%	—	—	١٠	٢٩,٤%
٨	الاستعانة بالمناهج التعليمية المطبقة ببعض الدول الأجنبية- بعد تعريبها- للتطبيق من إطار برامج الدمج بمملكة البحرين.	٣	٨,٨%	٨	٨,٨%	٢٣	٦٧,٦%
٩	الاستعانة بالمناهج التعليمية المطبقة ببعض الدول العربية لطرحها ببرامج الدمج بمملكة البحرين.	٢٢	٦٤,٧%	٨	٢٣,٥%	٤	١١,٨%
١٠	بناء مناهج تعليمية خاصة ببرامج الدمج بمملكة البحرين في ضوء فلسفة وتراث المجتمع البحريني وثقافته مع الاستفادة بالخبرات والتجارب السابقة ببعض الدول الأجنبية والعربية.	٢٤	٧٠,٦%	٥	١٤,٧%	٥	١٤,٧%
١١	التركيز على الخدمات التربوية المتكاملة للطفل في إطار مدارس الدمج.	٢٩	٨٥,٣%	—	—	٥	١٤,٧%
١٢	العمل على توفير البيئة التعليمية الأقل تقييداً من خلال تنسيق أطر العمل بين البرامج التربوية والتعليمية العامة والخاصة.	١٠	٢٩,٤%	١٦	٤٧,١%	٨	٨,٨%

يتضح من جدول (١٣) أن استجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني لأسس الدمج: البرامج والخدمات، تشير إلى أهمية بدرجة كبيرة في البند رقم ١١ والخاص بالتركيز على الخدمات التربوية المتكاملة للطفل ثم البند رقم ٦ والخاص بتحديد نوعية البرامج والخدمات التعليمية التي يمكن تقديمها للطفل، ثم البندين رقم ١٠,٧ بنسبة ٧٠,٦% لكل منها، ثم البند رقم ٩ بنسبة ٦٤,٧%.

جدول (١٤)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول أسس الدمج وفقاً للمحور الثالث: التنسيق

ن = ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
١٣	التنسيق التام بين معلمي التربية العامة والخاصة في مجال خدمة الطفل.	٣٢	٩٤,١%	١	٢,٩%	١	٢,٩%
١٤	الاهتمام ببرامج التدريب الأسري المتعلق بأسلوب دمج الأطفال في المدارس العادية بمملكة البحرين.	٣٤	١٠٠%	—	—	—	—
١٥	مبدأ الترابط والتعاون بين الهيئات والمؤسسات المعنية من أجل تقديم الخدمات المتكاملة لإثراء عملية الدمج.	١٨	٥٢,٩%	٥	١٤,٧%	١١	٣٢,٥%
١٦	مبدأ إتاحة فرص التفاعل الاجتماعي بين هيئة المدرسة وتلاميذ الدمج.	١٠	٢٩,٤%	١٣	٣٨,٢%	١١	٣٢,٤%

يتضح من جدول (١٤) حصول البندين رقمي ١٣، ١٤ على أكبر نسبة مئوية للتقدير مهم بدرجة كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية للبند ١٤ ١٠٠% وهو يشير إلى الاهتمام ببرامج التدريب الأسري المتعلق بأسلوب الدمج بينما يشير البند ١٣ ونسبته المئوية ٩٤,١% إلى ضرورة التنسيق بين معلمي التربية العامة والخاصة في مجال خدمة الطفل، يلي ذلك البندين رقمي ١٥، ١٦ بنسبة مئوية مقدارها ٢٩,٤% ، ٣٨,٢% على التوالي.

جدول (١٥)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول أسس الدمج وفقاً
للمحور الرابع: الكوادر البشرية.

ن = ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
١٧	التعاون الكامل بين أولياء الأمور والمسؤولين ببرنامج الدمج.	١٥	%٤٤,١	٧	%٢٠,٦	١٢	%٣٥,٣
١٨	الاهتمام ببرامج التدريب المهنيين الحاليين وتزويدهم بالمستحدث من الخبرات والمهارات التربوية المتعلقة بأسلوب الدمج.	٢٦	%٧٦,٥	٢	%٥,٩	٦	%١٧,٦
١٩	إعداد وتأهيل كوادر جديدة من المهنيين لتغطية احتياجات برامج الدمج.	٢٧	%٧٩,٤	٢	%٥,٩	٥	%١٤,٧
٢٠	ضمان التعددية في الاختصاصات من أجل تقديم البرامج والخدمات المتنوعة والمتكاملة في نفس الوقت. (المعلم- المعلم المساند-اختصاصي تعديل السلوك- اختصاصي عيوب النطق واللغة- الأخصائي النفسي.....)	٣٠	%٨٨,٢	٢	%٥,٩	٢	%٥,٩
٢١	التركيز على الدور الفاعل لمعلمي الأنشطة (الفنية- الرياضية- الموسيقية) في إنجاح تجربة الدمج، والتأكيد على حصول هؤلاء المعلمين على الإعداد والتأهيل الكافي لذلك.	١٤	%٤١,٢	٧	%٢٠,٦	١٣	%٣٨,٢

يتضح من نتائج جدول (١٥) اتجاه استجابات عينة الدراسة إلى الإشارة إلى
البند رقم ٢٠ كأساس مهم بدرجة كبيرة لعملية الدمج، حيث حصل هذا البند على
نسبة مئوية قدرها ٨٨,٢% يلي ذلك البند رقم ١٩ والخاص بإعداد وتأهيل كوادر
جديدة من المهنيين وقد حصل على نسبة ٧٩,٤% في التقدير مهم بدرجة كبيرة،
ثم يلي ذلك البند رقم ١٨ والمتعلق بضرورة المواد وتأهيل كوادر جديدة لتغطية

برامج الدمج وقد حصل هذا البند على نسبة ٧٦,٥% وقد جاء البند رقم ١٧ والمتعلق بالتعاون بين أولياء الأمور و المسؤولين ببرامج الدمج . نسبة ٤٤,١% في هذا المحور بينما حصل البند ٢١ على نسبة المئوية مقدارها ٤١,٢%.

جدول (١٦)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول أسس الدمج وفقاً
للمحور الخامس: الإمكانيات المادية.

ن = ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
٢٢	مبدأ البدء بالإمكانيات المتوافرة في البيئة المحلية مع تهيئة كافة العوامل المساعدة على تفعيلها واستخدامها على النحو الأفضل.	١٥	%٤٤,١	٤	%١١,٨	١٥	%٤٤,١
٢٣	توفير المناخ التعليمي والبيئة الصفية الملائمة لتحقيق نجاح عملية الدمج.	١٦	%٤٧,١	٨	%٢٣,٥	١٠	%٢٩,٤
٢٤	توفير المساعدات المادية اللازمة لعملية الدمج (المكتبة، غرفة المصادر، المعدات والأجهزة، الأثاث....الخ)	١٥	%٤٤,١	٥	%١٤,٧	١٤	%٤١,٢

تشير النتائج جدول (١٦) إلى حصول البند رقم ٢٣ على نسبة أهمية مقدارها ٤٧,١% وفقاً للتقدير مهم بدرجة كبيرة ويركز هذا البند على توفير المساعدات المادية اللازمة لعملية الدمج، بينما تشير نتائج الجدول إلى مقدار متساو في النسب المئوية للبندين ٢٤,٢٢ حيث كانت النسب المئوية ٤٤,١%

جدول (١٧)

التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محددات الدمج وفقاً
للمحور الأول: المحددات المتعلقة باستراتيجية تخطيط برنامج الدمج.

ن = ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	وجود فلسفة واهداف واضحة لاستراتيجية الدمج.	٣٤	١٠٠%	—	—	—	—
٢	توافر خطط الدمج طويلة وقصيرة المدى .	٣١	٩١,٢%	٣	٨,٨%	—	—
٣	توافر اللوائح والقوانين والشروط المحددة لقبول التلميذ واستمراره في برامج الدمج .	٣١	٩١,٢%	٣	٨,٨%	—	—
٤	حجم المرونة في توافر خطط بديلة لمواجهة قصور الخطة الحالية إن حدثت .	٣٤	١٠٠%	—	—	—	—
٥	نتائج تقويم البرامج وجوانب النجاح والفشل في تطبيقاته .	٣٤	١٠٠%	—	—	—	—

يتضح من جدول (١٧) اشارة استجابات عينة الدراسة إلى الأهمية الكبيرة للبنود أرقام ١ ، ٤ ، ٥ وقد حصلت جميعها على نسبة ١٠٠% من الاستجابات في هذا التقدير، وتشير هذه البنود على التوالي إلى ضرورة وجود فلسفة وأهداف واضحة لاستراتيجية الدمج، وأن تتوافر الخطط البديلة لمواجهة أي تصور قد يحدث في البرنامج، وكذلك التأكيد على أهمية نتائج تقويم البرنامج. وقد حصل البند ٢ ، ٣ على تقدير مهم بدرجة كبيرة بنسبة مئوية متساوية كذلك ٩١,٢% ويشير العنوان إلى ضرورة توافر خطط الدمج طويلة وقصيرة المدة، وضرورة توافر اللوائح والقوانين الخاصة بقبول التلميذ واستمراره في برنامج الدمج.

جدول (١٨)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محددات
الدمج للمحور الثاني: بيئة التعلم

ن: ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
٦	توافر البيئة المدرسية المناسبة لتكييف العملية التعليمية وفقا لبرامج الدمج .	٢٨	%٨٢,٤	٤	%١١,٨	٢	%٥,٩
٧	توافر المناهج الدراسية وبرامج الأنشطة .	٢٨	%٨٢,٤	٣	%٨,٨	٣	%٨,٨
٨	توافر طرق المتابعة و التقويم لبرامج الدمج ككل .	٢٥	%٧٣,٥	٦	%١٧,٦	٣	%٨,٨
٩	تحديد طرائق وأساليب التدريس على أساس الخطة التربوية الفردية.	٢٨	%٨٢,٤	٢	%٥,٩	٤	%١١,٨
١٠	تحديد الاحتياجات التربوية الفردية لتلاميذ الدمج وتوافر أساليب وسياسات العمل اللازمة لها ..	٢٠	%٥٨,٨	٦	%١٧,٦	٨	%٢٣,٥
١١	حجم التفاعل الإيجابي بين الجهات المعنية ببرامج الدمج والإدارات المسئولة /فريق العمل ،أولياء الأمور ،مدارس وفصول الدمج ،المعلم العام والتلاميذ العاديين بالمدرسة.	٢٤	%٧٠,٦	٣	%٨,٨	٧	%٢٠,٦

تشير نتائج جدول (١٨) إلى أن استجابات عينة الدراسة لبنود محددات الدمج ذات التقدير مهم بدرجة كبيرة، تؤكد على حصول البنود ٦ ، ٧ ، ٩ ، على نسبة مئوية مقدارها ٨٢,٤ % من مجمل الاستجابات، وتوضح هذه البنود على التوالي أهمية كل من: توافر البيئة المدرسية المناسبة لبرنامج الدمج، وتوافر المناهج الدراسية، وضرورة تحديد طرائق التدريس معتمدة على الخطة التربوية الفردية يلي ذلك البنود أرقام ٨ ، ١١ ، ١٠ على التوالي.

جدول (١٩)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محددات الدمج
للمحور الثالث: محور فريق العمل

ن: ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
١٢	توفر القيادات المهنية المدربة للعمل ضمن برنامج الدمج .	١٨	٥٢,٩%	٥	١٤,٧%	١١	٣٢,٤%
١٣	حجم التدريب أثناء الخدمة وفرص التحاق المعلمين والعاملين بالبرامج التي تعمل على تطويرهم مهنيا .	١٦	٤٧,١%	٧	٢٠,٦%	١١	٣٢,٤%
١٤	حجم التنسيق والتفاعل بين الجهات المسؤولة عن تزويد برنامج الدمج بأعضاء العمل التعاوني .	١٠	٣٢,٤%	١٠	٣٢,٤%	١٤	٤١,٢%
١٥	مقدار قناعة فريق العمل وإيمانهم بالعمل في مجال الدمج	٢١	٦١,٨%	٤	١١,٨%	٩	٢٦,٥%
١٦	حجم إعداد الكوادر الوطنية الجديدة للعمل ضمن الفريق المتخصص في برامج الدمج	١١	٣٢,٥%	١٢	٣٥,٣%	١١	٣٢,٥%

تشير نتائج جدول (١٩) إلى بعض المحورات ذات التقدير مهم بدرجة كبيرة لمحور فريق العمل، وفقا لاستجابات عينة الدراسة، وأوضحت النتائج حصول البند ١٥ على أعلى نسبة مئوية لهذه المحورات حيث حصل على نسبة مقدارها ٦١,٨% من مجموع النسب المئوية للاستجابات، ويشير هذا البند إلى مقدار قناعة فريق العمل وإيمانهم ببرنامج الدمج، يلي ذلك في الأهمية البند ١٢ والمتعلق بتوافر القيادات المهنية المدربة لبرنامج الدمج ٥٢,٩% من ثم البند ١٣ والمتعلقة بحجم التدريب أثناء الخدمة ٤٧,١%.

جدول (٢٠)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محددات الدمج
للمحور الرابع: المحددات المتعلقة بالإمكانات المادية والغنية
ن: ٣٤

رقم البند	البنود	مهم بدرجة كبيرة		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
١٧	توفر وسائل الدعم المادي لبرامج الدمج.	٢٨	٨٢,٤%	٧	٢٠,٦%	٩	٢٦,٥%
١٨	توفر المساعدات الفنية اللازمة (أثاث، أجهزة، معدات، استشارات فنية -----)	٢٥	٧٣,٥%	١	٢,٩%	٨	٢٣,٥%
١٩	توفر برامج التوجه والإرشاد الأسرى في إطار برنامج الدمج.	٢٢	٦٤,٧%	٤	١١,٨%	٨	٢٣,٥%
٢٠	توفر وسائل الدعم الاجتماعي والنفسي للتلاميذ أعضاء البرنامج أسرهم.	١٥	٤٤,١%	٨	٢٣,٥%	١١	٣٢,٤%
٢١	توافر أدوات ووسائل التشخيص والتقييم والتصنيف.	٢٨	٨٢,٤%	٣	٨,٨%	٣	٨,٨%
٢٢	توافر الوسائل التعليمية ومساعدات التعليم.	٢٣	٦٧,٦%	١	٢,٩%	١٠	٢٩,٤%

يتضح من نتائج جدول (٢٠) حصول البندين رقمي ١٧، ٢١ على نسبة ٨٢,٤% من استجابات عينة الدراسة كبنود محددة للإمكانات المادية والغنية اللازمة لبرنامج الدمج، ويؤكد البند ١٧ على ضرورة توفر مساعدات الدعم المادي، بينما يشير البند ٢١ إلى توافر أدوات ووسائل التشخيص والتقييم والتصنيف، تلي ذلك في الأهمية بدرجة كبيرة البند ١٨ ويشير إلى ضرورة توفير المساعدات الغنية اللازمة للبرنامج من أجهزة ومعدات بينما جار حصول البند ٢٢ على نسبة ٨٨,٢% من مجموع استجابات الغنية ليؤكد على جانب توافر الوسائل التعليمية ومساعدات التعليم، ثم جاء البند ١٩، ٢٠ بنسبة مئوية ٦٤,٧% ، ٤٤,١% على التوالي.

الفصل الخامس

الاستخلاصات والتوصيات

الاستخلاصات والتوصيات:

أولاً: الاستخلاصات :

استنتاجات الدراسة:

من عرض النتائج السابقة وفي ضوء ما أمكن أجرأه من معالجات إحصائية، وفي حدود عينة الدراسة يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

أولاً: فيما يتعلق بأسس الدمج:

أمكن حصر استجابات عينة الدراسة على بنود المحاور الخمسة المتعلقة بأسس الدمج، واستخلصت البنود التي حصلت على نسبة مئوية أعلى في ٣٣,٣% في المقياس المستخدم (ثلاثي التدرج) وتحت التقدير مهم بدرجة كبيرة وبناء على ذلك فقد أمكن تحديد البنود التالية كأسس مهمة بدرجة كبيرة لموضوع دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

١ - جانب التشخيص والقياس والاشتراطات العامة:

أ- الاهتمام والتركيز على عمليات القياس والفحص والتشخيص الدقيق للطفل قبل دمجهم في المدارس العادية وذلك بهدف إعداد الخطط والخدمات التربوية المناسبة لقدرات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة أثناء عملية الدمج.

ب- مراعاة اللوائح المحددة لانتظام التلميذ في برنامج الدمج.

ج- التوسع في تجربة الدمج وفقاً لنتائج تقويم التجربة ومقومات نجاحها.

٢- جانب البرامج والخدمات:

- أ- التركيز على الخدمات التربوية المتكاملة للطفل في إطار مدارس الدمج.
- ب- تحديد نوعية البرامج والخدمات التعليمية التي يمكن تقديمها للطفل بعد تشخيصه وتحديد قدراته.
- ج- تحديد إطار البرامج وخدمات المساندة لعملية الدمج، كالخدمات العلاجية وخدمات التوجيه والإرشاد الأسري.
- د- بناء مناهج تعليمية خاصة ببرنامج لدمج بملكة البحرين في ضوء فلسفة وتراث المجتمع البحريني وثقافته، مع الاستفادة بالخبرات والتجار بالسابقة ببعض الدول الأجنبية والعربية (المنهج المكيف).
- هـ- الاستعانة بالمناهج التعليمية المطبقة ببعض الدول العربية لطرحها ببرنامج الدمج بمملكة البحرين.

٣- جانب التنسيق:

- أ- الاهتمام ببرامج التدريب الأسري المتعلقة بأسلوب دمج الأطفال في المدارس العادية بمملكة البحرين
- ب- التنسيق التام بين معلمي التربية العامة والخاصة في مجال خدمة الطفل.
- ج- التعاون الكامل بين أولياء الأمور والمسؤولين ببرنامج الدمج.
- د- الترابط والتعاون بين الهيئات والمؤسسات المعنية من أجل تقديم الخدمات المتكاملة لإثراء عملية الدمج.

٤- جانب الكوادر البشرية

- أ- التركيز على الدور الفاعل لمعلمي الأنشطة الفنية والرياضية بالمؤسسة في إنجاح تجربة الدمج، والتأكيد على حصول هؤلاء المعلمين على الإعداد والتأهيل الكافي لذلك.

- ب-ضمان التعددية في الاختصاصات من أجل تقديم البرامج والخدمات المتنوعة والمتكاملة في نفس الوقت (المعلم - المعلم المساند - اختصاصي تعديل السلوك - اختصاصي عيوب النطق واللغة - الأخصائي النفسي..).
- ج-إعداد وتأهيل كوادر جديدة من المهنيين لتغطية احتياجات برامج لدمج .
- د-الاهتمام ببرامج تدريب المهنيين الحاليين وتزويدهم بالمستحدث من الخبرات والمهارات التربوية المتعلقة بأسلوب الدمج.

٥- جانب الإمكانيات المادية.

- أ- توفير المساعدات المادية اللازمة لعملية الدمج (المكتبة، غرفة المصادر، المعدات والأجهزة، الأثاث).
- ب- توفير المناخ التعليمي والبيئة الصفية الملائمة لتحقيق نجاح عملية الدمج.
- ج- تنظيم البيئة الصفية بما يتلاءم واحتياجات التلاميذ المعوقين وزملائهم.
- د- البدء بالإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية مع تهيئة كافة العوامل المساعدة على تفعيلها واستخدامها على النحو الأفضل.

ثانياً: فيما يتعلق بمحددات عملية الدمج:

تلخصت أهم المحددات اللازمة لعمليات الدمج الناجح وفقاً لآراء عينة الدراسة فيما يلي:

- ١-جانب المحددات المتعلقة باستراتيجية التخطيط لبرنامج الدمج:
- أ- ضرورة وجود فلسفة وأهداف واضحة لاستراتيجية الدمج.
- ب- ضرورة توافر قدر من المرونة في تداخل خطط بديلة لمواجهة قصور الخطة الحالية - إن حدث.
- ج- التركيز على أهمية نتائج تقييم البرنامج وجوانب النجاح والفشل في تطبيقاته.
- د- أهمية توافر خطط الدمج طويلة وقصيرة المدى.

ه- ضرورة توافر اللوائح والشروط المحددة لقبول التلميذ واستمراره في برنامج الدمج.

٢- جانب المحددات المتعلقة ببيئة التعلم:

أ- أهمية توافر البيئة المدرسية المناسبة لتكييف العملية التعليمية وفقاً لبرنامج الدمج.

ب- أهمية توافر المناهج الدراسية وبرامج الأنشطة.

ج- أهمية تحديد طرائق وأساليب التدريس على أساس الخطة التربوية الفردية.

د- ضرورة توافر طرق المتابعة والتقييم لبرنامج الدمج ككل.

ه- التركيز على حجم التفاعل الإيجابي بين الجهات المعنية ببرنامج الدمج والإدارات المسؤولة (فريق العمل - أولياء الأمور - مدارس وفصول الدمج - المعلم العام - التلاميذ العاديين بالمدرسة ..).

و- ضرورة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية لتلاميذ الدمج وتوافر أساليب وسياسات العمل اللازمة لها.

٢- محددات المتعلقة بالإمكانات المادية والفنية:

أ- ضرورة توفر وسائل الدعم المادي لبرنامج الدمج.

ب- أهمية توفر أدوات ووسائل التشخيص والتقييم والتصنيف.

ج- أهمية توفر المساعدات الفنية اللازمة (أجهزة - معدات - استشارات فنية..).

د- ضرورة توفر الوسائل التعليمية ومساعدات التعليم.

ه- مراعاة توفر برامج التوجيه والإرشاد الأسرى في إطار برنامج الدمج.

و- أهمية توفر وسائل الدعم الاجتماعي والنفسي للتلاميذ أعضاء البرنامج وأسراهم.

٤ - المحددات المتعلقة بفريق التدريب:

- أ- أهمية التركيز على مقدار قناعة فريق العمل وإيمانهم ببرامج الدمج
- ب- أهمية توفير القيادات المهنية المدربة لبرنامج الدمج
- ج- مراعاة حجم التدريب أثناء الخدمة .

ثانياً: التوصيات:

في إطار أهداف البحث وفي حدود العينة المستخدمة والاستنتاجات التي أمكن التوصل إليها، يمكن صياغة التوصيات التالية:

١. الاستعانة بالأسس التي توصلت إليها الدراسة الحالية عند تقويم المستهدف من برنامج الدمج الحالي المطبق بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.
٢. الاستعانة بمحددات الدمج التي توصلت إليها نتائج الدراسة الحالية في تطوير البرامج المستقبلية للدمج في التوسع ببرنامج الدمج بالمملكة.
٣. إجراء دراسات أخرى تتناول تقييم تجربة الدمج بمملكة البحرين مقارنة ببعض الدول الآخر - الأجنبية والعربية.
٤. تشجيع البحث العلمي وزيادة الاهتمام بالدراسات التي تتناول موضوع الدمج ومقومات نجاحه .
٥. تفعيل دور وسائل الإعلام لتعديل الاتجاهات المجتمعية السالبة تجاه قضية الدمج .
٦. زيادة التوعية الخاصة بأولياء الأمور فيما يتعلق بأهمية دورهم الفاعل في تدعيم برامج الدمج والمبادرة بإلحاق أبنائهم بمدارس الدمج .
٧. ضرورة الاستفادة من التجارب والخبرات العالمية والعربية الناجحة من برامج الدمج وتطبيقاتها في مجتمع مملكة البحرين

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

ثانيا : المراجع الأجنبية

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

- ١- التهاوني، محمد (١٩٩٦): موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان.
- ٢- الخطيب، جمال (١٩٩٦). تعليم ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في الدول العربية ، اليونسكو، عمان الأردن .
- ٣- الروسان، فاروق. (١٩٩٧). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤-السر طاوي، زيدان.(١٩٨٧). نحو دمج المعوقين في التعليم. السعودية: كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٥- الشخص، عبد العزيز السيد(١٩٨٦): متطلبات إدماج المعوقين من الدول العربية، اجتماع بشأن نظم تطورة في مجال رعاية المعوقين في دول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ٦- القريطي، عبدالمطلب أمين.(٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٧-القيوتي، يوسف وعبدالعزیز السرطاوي وجميل العمادي.(١٩٩٥). مدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
- ٨-العزة، سعيد حسني.(٢٠٠١) التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٩-الغالي أحر شاو، الغالي والزاهر، أحمد، الزاهر (١٩٩٩) الأطفال المتأخرون عقلياً ومشكل الإدماج المدرسي. مجلة علوم التربية (العدد ١٦).
- ١٠-أميرة طه. بخشي (٢٠٠٠) فعالية برنامج ارشادي لتعديل إتجاهات التلاميذ العاديين نحو دمج المتخلفين عقلياً معهم وأثره على السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقلياً. المجلة التربوية م ١٤ (العدد ٥٦).
- ١١ جامعة الخليج العربي.(١٩٩٨). ندوة تجارب دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات. البحرين.
- ١٢ جونسون تور.(١٩٤٩). تربية ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. ترجمة يوسف القريوتي، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

١٣- خضر، عادل كمال(١٩٩٥):دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، مجلة علم النفس، العدد ٣٤، الهيئة المصرية العاكة للكتاب، القاهرة.

١٤- خضر، عادل كمال والمفتي، مائة أنور (١٩٩٢): إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثرة على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفي، دراسات نفسية.

١٥- درهم وقاية.(١٩٩٧).دراسة استطلاعية للاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. نشرة دورية تصدر عن مركز التدخل المبكر في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، العدد الثالث عشر، ٢٤-٢٧.

١٦-ديان برادلي، مارغريت سيرز، ديان سوتك.(٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الإحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية. ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، عبدالعزيز الشخص، عبدالعزيز العبد الجبار. العين: دار الكتاب الجامعي.

١٧-سوزان واينبرتر. (٢٠٠٢). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية. ترجمة عبدالعزيز السرطاوي، عبدالعزيز أيوب ، محمد كلخ. دبي:/ دار القلم للنشر والتوزيع.

١٨ - سيسالم ، كمال سالم.(٢٠٠١). الدمج في فصول ومدارس التعليم العام. العين: دار الكتاب الجامعي.

١٩ - عبدالعزيز محمد العبد الجبار.(١٩٩٩).دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر مدراء المدارس، حولية كلية التربية، (العدد ١٥)، ٦١٩-٦٣٨.

٢٠- عبد العزيز، ملك أحمد (١٩٩٣): مدى فاعلية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢١- عبد الغفور، محمد.(١٩٩٩). دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية. مجلة مركز البحوث التربوية(العدد ١٥) .

٢٢- عبد الرحيم، فتحي السيد.(٢٠٠٠). إستراتيجيات دمج المعوقين. مجلة التربية، (العدد ٥)، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة.

٢٣ - كارين هيبيل، بيني سمير. (١٩٩٩). التخلف العقلي دمج الأطفال المتخلفين عقليا في المرحلة ما قبل المدرسة. ترجمة سمية طه جميل، هالة الجرواني. مصر ، مكتبة النهضة المصرية.

- ٢٤- مسعود ،جبران (١٩٩٣)،الرائد الصغير، دار العلم للملايين ، بيروت .
- ٢٥- مجمع اللغة العربية (١٩٦٠):المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، القاهرة.
- ٢٦- مؤتمر عربي إقليمي.(٢٠٠١). دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي. بيروت.
- ٢٧ - منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. الاندماج في التعليم قبل المدرسي وفي التعليم الابتدائي دراسة حالات.
- ٢٨-وائل، مسعود.(١٩٨٤) ورقة عمل عن أهمية دمج الأطفال المعوقين في المدارس العامة في الأردن. صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي. عمان.
- ٢٩-- ياسر، سالم.(١٩٩٥).ورقة عمل مقدمة في الدورة التدريبية التي عقدت في معهد الأمل. البحرين.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- 29- American College dictionary. barnhart C.L Editor. random house N.Y.(1961).
- 30- Beam, G.C.& Breshears, R.(1985):Making Integration work, A guide to integrating handicapped and non handicapped preschool children, albuquerque special preschool, new mexico.
- 31- Kallahan, H.(1991). exceptional children, introduction to special Education. New jersey: prentice Hall.
- 32- Karagianis, Leslie D. &Nesbit, Wayne C. " The warlock report, britain Preliminary Answer to public law 94-142,"Exceptional Children, Vol.47, No.5,February, 1981, pp.332-336.
- 33- Raynolds.M.C.&Brich.J.(1982) Teaching exceptional children in all American schools (rev.e.d) Reston.
- 34- Sanson,J. & Zigmond,N.(1986): evaluating mainstreaming through analysis of students schedules, exceptional children,Vol.52. No.5.pp.4552-458.
- 35-Shrman, A.(1991) , mainstreaming - avalue based. Polestar, p36 - 39.
- 36-Smith,D& Luckasson, R, (1992), Introduction to special education, Allyn & Bacon, Boston.

37- Stainback, W. et al. (1985): Facilitating Mainstreaming by
Modifying the mainstream. *exceptional
Children*, Vol.52, No.2, pp 144 -152.

38- Wang, M, Anderson, K, and Bram, P. (1985): To word an
empirical data based on mainstreaming, A research synthesis of
program implementation and effect. Pittsburgh: learning
Research and Development Center, University of Pittsburgh.

39- WWW2.unesco.org/wef/countryreports/bulgaria/topport.

المرفقات والملحق

مرفق رقم (١) نموذج استطلاع رأي الخبراء حول أسس
ومحددات الدمج

مرفق رقم (١)

نموذج استطلاع رأي الخبراء حول أسس ومحددات الدمج

بسم الله الرحمن الرحيم

- سعادة الأستاذ الفاضل / الأستاذة الفاضلة المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة/هميان عبد الله حسن الرويعي بإجراء دراسة حول أسس ومحددات دمج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة بالمدارس العادية ونظراً لما لسعادتكم من خبرات واسعة ودراية علمية كبيرة، وعطاء لا ينضب في جوانب البحث في هذا الموضوع، لذا فأرجو التكرم بالإطلاع على مفردات الإستبانة المرفقة وإبداء وجهة نظركم حول تطويرها وفق ما ترونه مناسباً.

وفقكم الله لما فيه الخير

وتفضلوا بقبول فائق التحية والشكر

بيانات أولية

الاسم:-----

العمر:-----

المؤهل العلمي:-----

التخصص:-----

جهة العمل:-----

الوظيفة:-----

يرجى التكرم بوضع علامة () في الخانة التي تعبر عن وجهة نظركم حول أسس ومبادئ الدمج التالية:

أولاً: محور التشخيص والقياس والاشتراطات العامة:

م	الأسس والمبادئ	مناسب	يحتاج إلى تعديل	غير مناسب
١	مبدأ الاهتمام والتركيز على عمليات القياس والفحص والتشخيص للطفل قبل دمج في المدارس العادية بهدف إعداد الخطط والخدمات التربوية المناسبة .			
٢	مبدأ تحديد الوضع الراهن للطفل في محيط المنزل والمدرسة والمجتمع كمقدمة وأساس لإستراتيجية الدمج.			
٣	التأكيد على رسم تصور لمستقبل الطفل في ضوء فلسفة الدمج بوزارة التربية والتعليم بالمملكة.			
٤	مبدأ التوسع في تجربة الدمج وفقاً لنتائج تقويم التجربة ومقومات نجاحها.			
٥	مراعاة الشروط واللوائح المحددة لقبول وانتظام التلميذ في برنامج الدمج.			

ثانياً: محور البرامج والخدمات:

م	الأسس والمبادئ	مناسب	يحتاج إلى تعديل	غير مناسب
٦	تحديد نوعية البرامج والخدمات التعليمية التي يمكن تقديمها للطفل.			
٧	تحديد إطار البرامج والخدمات المساندة لعملية الدمج كالخدمات العلاجية وخدمات التوجيه والإرشاد الأسري...			
٨	الاستعانة بالمناهج التعليمية المطبقة ببعض الدول الأجنبية- بعد تعريبها- للتطبيق من إطار برامج الدمج بمملكة البحرين.			
٩	الاستعانة بالمناهج التعليمية المطبقة ببعض الدول لطرحها ببرامج الدمج بمملكة البحرين.			
١٠	بناء مناهج تعليمية خاصة ببرامج الدمج بمملكة البحرين في ضوء فلسفة وراث المجتمع البحريني وثقافته مع الاستفادة بالخبرات والتجارب السابقة ببعض الدول الأجنبية والعربية(المنهج المكيف).			
١١	مبدأ التركيز على الخدمات التربوية المتكاملة للطفل في إطار مدارس الدمج.			
١٢	مبدأ العمل على توفير البيئة التعليمية الأقل تقييداً من خلال تنسيق أطر العمل بين البرامج التربوية والتعليمية العامة والخاصة.			

ثالثاً: محور التنسيق:

م	الأسس والمبادئ	مناسب	يحتاج إلى تعديل	غير مناسب
١٣	مبدأ التنسيق التام بين معلمي التربية العامة والخاصة في مجال خدمة الطفل.			
١٤	الاهتمام ببرامج التدريب الأسري المتعلق بأسلوب دمج الأطفال في المدارس العادية بمملكة البحرين.			
١٥	مبدأ الترابط والتعاون بين المتخصصين في التربية الخاصة والمتخصصين في التعليم العام من أجل تقديم الخدمات المتكاملة لعملية الدمج.			
١٦	مبدأ إتاحة فرص التفاعل الاجتماعي بين هيئة المدرسة وتلاميذ الدمج؟			

رابعاً: محور الكوادر البشرية:

م	الأسس والمبادئ	مناسب	يحتاج إلى تعديل	غير مناسب
١٧	مبدأ الاهتمام ببرامج صقل المهنين الحاليين وتزويدهم بالمستحدث من الخبرات والمهارات التربوية المتعلقة بأسلوب الدمج.			
١٨	إعداد وتأهيل كوادر جديدة من المهنين لتغطية احتياجات برامج الدمج.			
١٩	مبدأ ضمان التعددية في الاختصاصات من أجل تقديم البرامج والخدمات المتنوعة والمتكاملة في نفس الوقت. (المعلم- المعلم المساعد- اختصاصي تعديل السلوك- اختصاصي عيوب النطق واللغة- الأخصائي النفسي.....)			
٢٠	التركيز على الدور الفاعل لمعلمي الأنشطة (الفنية- الرياضية- الموسيقية) في إنجاح تجربة الدمج، والتأكيد على حصول هؤلاء المعلمين على الإعداد والتأهيل الكافي لذلك.			

خامساً: محور الإمكانيات المادية:

م	الأسس والمبادئ	مناسب	يحتاج إلى تعديل	غير مناسب
٢١	مبدأ البدء بالإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية مع تهيئة كافة العوامل المساعدة على تفعيلها واستخدامها على النحو الأفضل.			
٢٢	توفير المناخ التعليمي والبيئة الصفية الملائمة لتحقيق نجاح عملية الدمج.			
٢٣	توفير المساعدات المادية اللازمة لعملية الدمج (المكتبة، غرفة المصادر، المعدات والأجهزة، الأثاث... الخ)			
٢٤	تنظيم البيئة الصفية بما تلائم باحتياجات التلاميذ المعوقين وزملائهم.			

التعديلات المقترحة:

رقم العبارة	التعديل المقترح

الأسس الأخرى التي ترون إضافتها لبرامج الدمج:

(مع خالص الشكر والتقدير)

ثانياً: يرجى التكرم بوضع علامة () في الخانة التي تعبر عن وجهة نظركم حول محددات الدمج (المقومات والعناصر اللازمة لنجاح تجارب الدمج والتوسع فيها):

المحددات	مناسب	يحتاج إلى تعديل	غير مناسب
١- المحددات المتعلقة بإستراتيجية تخطيط برامج الدمج: أ- وجود فلسفة وأهداف واضحة لإستراتيجية الدمج. ب- توافر خطط الدمج طويلة وقصيرة المدى. ج- توافر اللوائح والقوانين والشروط المحددة لقبول التلميذ وإستمراره في برنامج الدمج. د- حجم المرونة في توافر خطط بديلة لمواجهة قصور الخطة الحالية – إن حدث. هـ- نتائج تقويم البرنامج وجوانب النجاح والفشل في تطبيقاته.			
٢- المحددات المتعلقة ببيئة التعلم: أ- توافر البيئة المدرسية المناسبة لتكييف العملية التعليمية وفقاً لبرنامج الدمج. ب- توافر المناهج الدراسية وبرامج الأنشطة. ج- توافر طرق المتابعة والتقويم لبرنامج الدمج ككل. د- تحديد طرائق وأساليب التدريس. هـ- تحديد الإحتياجات التربوية الفردية لتلاميذ الدمج وتوافر أساليب وسياسات العمل اللازمة لها. و- حجم التفاعل الإيجابي بين الجهات المعنية ببرنامج الدمج والإدارات المسؤولة لفريق العمل-أولياء الأمور- مدارس وفصول الدمج-المعلم العام والتلاميذ العاديون بالمدرسة.....)			

غير مناسب	يحتاج إلى تعديل	مناسب	المحددات
			٣- المحددات المتعلقة بفريق العمل:
			أ- توافر القيادات المهنية المدربة للعمل ضمن فريق برنامج الدمج.
			ب- حجم التدريب أثناء الخدمة وفرص التحاق لمعلمين والعاملين بالبرامج التي تعمل على تطويرهم مهنيًا.
			ج- حجم التنسيق والتفاعل بين الجهات المسؤولة عن تزويد برنامج الدمج بأعضاء فريق العمل التعاوني.
			د- مقدار قناعة فريق العمل وإيمانهم بالعمل في مجال الدمج.
			هـ- حجم أعداد الكوادر الوطنية الجديدة للعمل ضمن الفريق المتخصص في برنامج الدمج.
			٤- المحددات المتعلقة بالإمكانات المادية والفنية:
			أ- توفر وسائل الدعم المادي لبرنامج الدمج.
			ب- توفير المساعدات الفنية اللازمة (أثاث - أجهزة - معدات - استشارات فنية....).
			ج- توفير برامج التوجيه والإرشاد الأسري في إطار برنامج الدمج.
			د- توفر وسائل الدعم الاجتماعي والنفسي للتلاميذ أعضاء البرنامج وأسراهم.
			هـ- توافر أدوات ووسائل التشخيص والتقييم والتصنيف.
			و- توافر الوسائل التعليمية ومساعدات التعليم.

التعديلات المقترحة:

رقم العبارة	التعديل المقترح

محددات أو بنود أخرى ترون إضافتها:

(مع خالص الشكر والتقدير)

تم بحمد الله وتوفيقه