تأثير عملية الدمج على الطفل المدمج من منظور أولياء الأموروالمعلمين والعوامل المرتبطة به

مواهب ابراهيم عياد، نيفين مصطفى حافظ، هدى محمد خليل

قسم الإقتصاد المنزلى كلية الزراعة– جامعة الإسكندرية

تاريخ التسليم: ٢٠١٦/٤/١٨ تاريخ القبول:٢٠١٦/٨/١٦

الملخص

يهدف البحث إلى دراسة تأثير عملية الدمج على الطفل المدمج من منظور أولياء الأمور والمعلمين والعوامل المرتبطة به. طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٠ مدرسة منها (١٣) مدرسة حكومية وعدد (٧) مدارس خاصة. إختير من فصول مدارس العينة عينة صدفية من الأطفال المدمجين بلغ حجمها (١٨٨) طفلا وأولياء أمورهم. أستخدم فى جمع البيانات إستبانه لترسل لولى امرالطفل المدمج بالإضافة الى قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهه نظر المعلم وقائمة قياس الأهبة أو استعداد الطفل للمدرسة وكلا من القائمتين إعداد/عادل محمد (٢٠٠٩).

وقد أوضحت النتائج أن من أكثر الإعاقات إنتشارا بالمدارس الحكومية هى الإعاقة السمعية والعقلية بينما كانت صعوبات التعلم والتوحد من أكثر الإعاقات إنتشارا بالمدارس الخاصة.

كما أوضحت النتائج تحسن قيم متوسطات القياسات البعدية (بعد الدمج) عن القياسات القبلية فى كل من متغيرات التعبير اللغوى والفهم والمهارة اللغوية وإرتقاء اللغة والأعداد والإستعداد للمدرسة ماعدا متغير التحصيل، حيث لم تكن هناك فروق دالة بين قيم ما قبل الدمج وبعده.

كما تبين إنخفاض مستوى المشكلات لدى الطفل المدمج بعد الدمج . أيضا اثبت التحليل الإحصائى انه لا توجد علاقة بين درجة تأثير الدمج على الطفل المدمج، وبين متغيرات البحث المتعلقة بالطفل المدمج وأسرته ماعدا عدد الأخوة والذى يرتبط عكسياً بعدد المشكلات السلوكية عند الطفل وحب الطفل الذهاب للمدرسة والذى يرتبط بدرجة إستعداده للدرسة.

كلمات دليلية: الطفل المدمج– ذوى الاحتياج الخاص– التربية الخاصة– الدمج.

مقدمة ومشكلة البحث

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل فى عمر الإنسان بإعتبارها مرحلة تكوين الطفل وإعداده للحياة، كما تتحدد مسارات نموه الجسمى والإجتماعى، والعقلى، والنفسى، والوجدانى، بقدر ما تتيحه وتوفره له البيئة المحيطة بعناصرها المختلفة (انتصار على، ٢٠٠١ومواهب عياد، ٢٠٠٩).

وتعتبر مشكلة ذوى الإحتياجات الخاصة من أهم المشكلات التى تحتل مركزا حيويا فى برامج تنمية الموارد البشرية، حيث لم يخل أى مجتمع إنسانى من وجود أفراد ذوى إحتياجات خاصة بين أفراده على مر العصور (محمد محمد، ٢٠٠٨). وقد كشف مركز التعبئة والاحصاء فى التعداد الاحصائى له بداية من عام ٢٠٠٦[1] عن وجود حوالى ٤٧٥٥٧٦ فرد من ذوى الاحتياجات الخاصة بجميع محافظات جمهورية مصر العربية، وبلغ عددهم داخل محافظة الاسكندرية فقط ٢٠٨١٠ فردا وإهمال هذه الفئة يعتبر هدرا لقطاع كبير من قوى الانتاج حيث تستنزف كثيرا من الموارد المالية والاقتصادية كما تمثل عبئا على كافة الأصعدة.

ومع تقدم الفكر الإنسانى بدأت هذه الفئة تأخذ مكانها الصحيح فى الكثير من المجتمعات وتطورت حقوقها التربوية والتى من أبرزها رفض العزلة المتمثلة فى مدارس التربية الخاصة، فكانت فكرة الدمج من التطورات المهمة

[1] يعد مركز التعبئة والاحصاء تعداد إحصائى كل عشر سنوات، وقد كان آخر تعداد إحصائى من بداية عام ٢٠٠٦م

فى مجال التربية الخاصة، والذى يقوم على فكرة مفادها أن المدرسة العادية هى مكان لتعليم كل التلاميذ، وأنه لا ينبغى فصل الطلاب ذوى الإعاقة عن أقرانهم الأسوياء، بل ينبغى المضى فى تعليمهم معاً إلى أبعد مدى ممكن (مروة عمار، ٢٠١٠ وهلا السعيد، ٢٠١١).

وترى ماجدة عبيد (٢٠٠٠) أن الدمج هو تمكين ذوى الإحتياجات الخاصة من أسلوب تربوى يستجيب لإحتياجاتهم الخاصة في مدارس عادية بدلا من المؤسسات الخاصة، كما يعنى بذل أقصى ما يمكن من الجهد لتسهيل مشاركة الطفل ذو الإحتياج الخاص في كامل الأنشطة التربوية والجماعية والمدرسية.

أى أن الدمج يعنى تكامل الأنشطة الإجتماعية والتعليمية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في إطار البرامج التعليمية العادية جنباً إلى جنب مع أقرانهم الذين يتمتعون بقدرات عادية (كلير فهيم، ٢٠٠٣).

يهدف الدمج من الناحية التربوية والتعليمية الى إتاحة الفرصة للأطفال من ذوى الإحتياجات الخاصة ليتابعوا دراستهم طبقا لقدراتهم وإستعداداتهم في أقل البيئات التعليمية إنعزالاً، والعمل على دعم وتعزيز الإسهام الإيجابي لجميع المتعلمين في واقع الحياة المدرسية من خلال التعليم التعاوني والتفاعل الإجتماعى المتبادل(عفاف المصرى، ٢٠٠١ ومريم الأشقر، ٢٠٠٣ وفتحي الزيات، ٢٠٠٨).

ويعد الدمج في جوهرة مفهوم إجتماعي أخلاقى نابع من حقوق الإنسان التي تنادى بعدم التمييز أو العزل نتيجة لإصابة الفرد بإعاقة وتقديم كافة الخدمات التي يحتاجها ذوى الإحتياجات الخاصة في البيئة العادية مع العمل على عدم عزلهم في أماكن منفصلة خاصة بهم (رزاق نبيل، ٢٠٠٧). وينطوي البعد الانسانى والإجتماعي للدمج على إتاحة الفرص المتكافئة لكل فرد لكي ينمو ويتعلم وفقا لقدراته وإستعداداته وميوله وإحتياجاته الخاصة، بلا تمييز أو تهميش أو إستبعاد، ويعمل الدمج على تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الإجتماعية في تعليم جميع الأطفال، والتقليل من الضغط النفسي والإجتماعى على أسر التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة، وكذلك التقبل الإجتماعي بين التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة والأسوياء. (مريم الأشقر، ٢٠٠٣ وفتحي الزيات، ٢٠٠٨ وهلا السعيد، ٢٠١١).

ويؤدى الدمج التربوى إلى شعور الطفل ذو الإحتياج الخاص بالثقة بالنفس وذلك عندما يلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين (اليانور وتسيد لينش وبيتى هوالد سيمز، ١٩٩٩). فدمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين يساعد الأطفال العاديين على التعرف على هذه الفئة من الطلاب عن قرب وتقدير احتياجاتهم الخاصة، وبالتالي تعديل اتجاهات الطلاب العاديين ، مما يؤدي إلى إمكانية استخدام كلتا المجموعتين من الطلاب في تعليم وتدريب بعضهم البعض، ويساعد على إكتساب التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة للمهارات الأكاديمية والإجتماعية ومهارات الحياة اليومية ومهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين(كمال سيسالم، ١٩٩٩).

وبذلك تعمل بيئة الدمج على زيادة التقبل الإجتماعى للأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وتنمية إحساس الطفل العادي بالمسئولية وكسر حاجز الخوف تجاه زميله ذو الإحتياج الخاص وبالتالي تتيح بيئة الدمج لكلا الطرفين الفرصة لتكوين صداقات وعلاقات (Panda, 2007).

ومن هنا تمد بيئة الدمج التعليمي التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة بالعديد من المثيرات التي لا تنمي الجانب التعليمي فقط بل تنمي أيضا الجوانب الجسمية والإنفعالية والإجتماعية لهم وتعمل على تفادى التأثير السلبي لنظام العزل الذي يؤدي إلى قصور في جوانب النمو المختلفة (Vakil et al, 2009)، وقد أشارت هلا السعيد (٢٠١١) إلى أن عزل التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة لا يساعد على بناء الإستقلالية والكفاءة الإجتماعية والثقة بالنفس لديهم.

وترى مروة عمار(٢٠١٠) أن للدمج فوائد تربوية وأكاديمية لكل من الطلاب والمعلمين ،فالطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة يحققون إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة

كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، واللغة الإستقبالية من خلال الدمج أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل وهذا ما أثبتته الدراسات، وبناء على ذلك فإن العمل مع الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية، كما إنه يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للإحتكاك بالطالب من ذوي الإحتياجات الخاصة. بالاضافة الى أن الطرق التي تستخدم للعمل مع الطالب من ذوى الإحتياجات الخاصة تفيد أيضا مع الطالب العادي الذي يعاني بعض نقاط الضعف، وبذلك يؤدي الدمج إلى إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ للتعلم من بعضهم البعض وينمو لديهم إهتمام لكل واحد منهم بالآخر وتزداد إتجاهاتهم الإيجابية نحو بعضهم البعض وتنمو لديهم المهارات والقيم التي يحتاجها المجتمع لبناء مواطنين صالحين.

تعد إستراتيجية الدمج بالمدارس العادية اعترافاً بحقوق الإنسان والحقوق الإجتماعية لذوى الإحتياجات الخاصة وتغيير النظرة التقليدية لهم بأنهم لا فائدة منهم وهذا يتفق مع الفلسفة العامة للتربية الخاصة.
(Jan& Barbara,2006)

والدمج سلاح ذو حدين فكما أن له إيجابيات كثيرة سبق ذكرها فإن له العديد من السلبيات وهو قضية جدلية لها ما يدعمها وما يعارضها فقد أشارت دراسةجمال الخطيب(٢٠٠٣) ومنى عبد الحميد (٢٠٠٧) إلى أن نظام الدمج كان سببا فى قلق آباء التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة تجاه أبنائهم وذلك لما قد يسببه من سخرية بأبنائهم وغربة إجتماعية بجانب فقدانهم الثقة بأنفسهم نتيجة لقصور قدراتهم على متابعة الدروس الأكاديمية مع بقية تلاميذ الفصل العاديين، وكذلك تتسبب الزيادة المطردة فى أعداد التلاميذ داخل الفصل الدراسى عاما بعد آخر فى إحداث الضوضاء التى تعمل على تشتيت إنتباه التلاميذ وصعوبة إدارة المعلم للفصل الدراسى وبالتالى وجود طفل معاق يعوق عملية إندماجة مع أقرانه الأسوياء (راندا الديب، ٢٠١٠). كما قد يؤدى الدمج إلى زيادة عزلة المعاق عن المجتمع المدرسى وخاصة فى حالة وجود الفصول الخاصة أو غرف المصادر أو الدمج المكانى فقط إذا لم يؤخذ فى الحسبان إيجاد برامج مشتركة بين العاديين وذوى الإحتياجات الخاصة(سهير أبو العلا، ٢٠٠٦ وراندا الديب، ٢٠١٠).

ولا تنحصر مشكلة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال التعليم فحسب بل تمتد لتشمل المجال الاجتماعي الذي يعد أساساً هاماً لتفاعلهم مع المحيطين بهم، وقيامهم بمهام الحياة اليومية المطلوبة في المجتمع بغية دمجهم في المجتمع بصورة سليمة، وتوفير أفضل أساليب الرعاية والسلوك التكيفي وهذا ما أكدته الدراسات عن مدى التحطيم التربوى والنفسى والاجتماعى الذى يتعرض له التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بسبب فصلهم عن أقرانهم العاديين، وأشارت إلى إنه بدون تغيير فى ظروف الفصل الدراسى، وطرق التدريس لن تستطيع التربية الخاصة أن تنجح فى تحقيق أهدافها بإعداد التلاميذ ذوى الإعاقات ليعيشوا حياه مستقلة متفتحة (فاروق الروسان، ١٩٩٨).

ومن هنا تعد مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم إحدى القضايا الوطنية الأساسية التي تواجه المجتمع العالمي بشكل عام، والمجتمع المصري بشكل خاص، بعد أن كشفت الإحصاءات والدراسات العالمية عن تقديرها لنسبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم والتي تقدر بحوالي ٦٤٠ مليون ذو احتياج خاص نصيب الدول العربية منها يقدر بحوالي ٣٠ مليون ذو احتياج خاص تقريباً، أما في مصر فتمثل نسبة تقدير ذوي الاحتياجات الخاصة تقريباً حوالي ١٠% من المجتمع المصري منهم٣% معاق ذهنياً، وتعتبر هذه النسبة هدراً لقطاع كبير من قوي الإنتاج حيث تستنزف كثيراً من الموارد المالية والاقتصادية كما تمثل عبئاً علي كافة الأصعدة (يوسف إمام، ٢٠٠٦، إيمان الكاشف، ٢٠٠٨).

تساؤلات البحث

يمكن أن تصاغ مشكلة البحث فى التساؤلات الاتية:

١. ما هو تأثير الدمج على الطفل المدمج؟
٢. ما هو تقييم أولياء الأموروالمعلمين لتجربة الدمج؟
٣. ما هى العوامل المرتبطة بتأثير عملية الدمج على الطفل المدمج؟

الهدف من البحث

يهدف البحث بصفة رئيسية إلى التعرف على تأثير عملية الدمج على الطفل المدمج من منظور أولياء الأمور والمعلمين وكذلك التعرف على العوامل المرتبطة به، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على بعض الخصائص الإجتماعية لأسر الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة عينة البحث.
٢. قياس تأثير عملية الدمج على الطفل المدمج من خلال:

أ- تقييم ولى الأمر للتحصيل الدراسى متمثلا فى المهارات اللغوية (التعبير اللغوى- الفهم اللغوى- إرتقاء اللغة الإجتماعية) والمهارات العددية.

ب- تقييم المعلمين للسلوك الإجتماعى باستخدام مقياس المشكلات السلوكية للأطفال.

ج- تقييم المعلمين لإستعداد الطفل للتعلم مقاسا بمقياس الأهبة أو الإستعداد للمدرسة.

٣. تحديد العوامل المرتبطة بتأثير عملية الدمج على الطفل المدمج.

أهمية البحث العلمية والتطبيقية

١. تعد هذه الدراسة إضافة علمية فى مجال التخصص وهى محاولة لإثراء المكتبة العربية فى مجال الدراسات المتعلقة بذوى الإحتياجات الخاصة.
٢. تقدم الدراسة تقييما لتأثير عملية الدمج على الطفل المدمج وذلك من أجل تطويرها وتحسين إدارتها والذى يعتبر- من منطلق إدارة الجودة الشاملة- أحد مداخل الإدارة المعاصرة والتى يمكن تطبيقها سعياً لرفع جودتها وجودة مخرجاتها.
٣. الاستفادة بنتائج البحث وتوصياته فى الحفاظ على الطاقة المهدرة والحقوق الانسانية لقطاع ليس بالقليل من المجتمع.

فروض البحث

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً فى درجات تقييم الأطفال المدمجين قبل وبعد الدمج، فى كل من السلوك الإجتماعى (مقاساً بمقياس المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم)، والإستعداد للمدرسة (مقاساً بمقياس الأهبة أو الإستعداد للمدرسة)، والمهارات اللغوية والعددية والتحصيل الدراسى للطفل المدمج (من وجهة نظر ولى الأمر).
٢. لا توجد علاقة معنوية بين درجة تأثير الدمج على الطفل المدمج وبين متغيرات البحث المتعلقة بالطفل المدمج وأسرته.

المصطلحات البحثية العلمية والإجرائية

ذوالاحتياج الخاص: هو كل شخص لديه خلل كلي أو جزئي بدني أو ذهني أو حسي متى كان طويل الأجل يمكن أن يمنعه من التعامل أو المشاركة بصورة كاملة وفعاله مع المجتمع علي قدم المساواة مع الآخرين (قانون حقوق الأشخاص ذوى الإعاقة، ٢٠١١).

الدمج: هو تعليم الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين في الصفوف العادية مع توفير الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح العملية التعليمية وإستفادة هؤلاء الطلبة من البرامج المقدمة في المدارس العادية قدر المستطاع (تيسير كوافحة وعصام يوسف، ٢٠٠٦).

وينقسم إلى:

أ- الدمج الكلى: هو إلحاق التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة بغض النظر عن نوع الإعاقة بمدارس وفصول الطلاب العاديين طوال الوقت على أن تتوفر لمعلم الفصل كافة أساليب الدعم والخبرة الفنية حتى يتمكن من إشباع حاجات الطفل ذو الإحتياج الخاص (Charles hedbrng, 2006).

ب- الدمج الجزئي: ويعنى وضع التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين في فصول الدراسة العادية لفترة معينة (جزء من اليوم الدراسي) لتعلم المقررات

الأكاديمية ثم ينفصلون لتلقى مساعدات خارجية وتدريبهم على بعض المهارات لإشباع حاجاتهم الأكاديمية داخل غرف المصادر (عبد الرحمن الخطيب، ٢٠٠٦ وطارق عامر وربيع محمد، ٢٠٠٨).

ج- الدمج العكسى: وفيه يعتبر فصل التربية الخاصة هو الفصل الأساسى للطفل ذو الإحتياج الخاص، حيث يندمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالنسبة للأنشطة الإجتماعية والمدرسية. وهذا النموذج يكون محدودا نسبيا فى تحقيق أغراض الدمج الإجتماعى(Wehmeger &Michael,1994).

السلوك الاجتماعى: يعبر عنه إجرائيا بعدد المشاكل السلوكية التى تظهر فى سلوك الطفل بالفصل طبقا لما جاء بقائمة المقياس المستخدم.

الأهبة أو الاستعداد للمدرسة: يعبر عنه إجرائياباستخدام مقياس يتكون من عدة محاور تعتبر مؤشر للاستعداد للمدرسة وهى: النمو الاجتماعى- الاتجاه نحو التعلم- اللغة والتواصل- النمو المعرفى والمعلومات العامة- الصحة الجسمية والأمان- المهارات الحركية.

التربية الخاصة: هو نوع من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء فى المناهج او الوسائل او طرق التعليم تلبية لحاجات الاطفال الذين لا يستطيعوا مسايرة متطلبات برامج التربية العادية، وعليه فإن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الأطفال الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلبا على قدرتهم على التعلم (سحر الخشرمى، ٢٠٠٠).

منهج البحث

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يهتم بدراسة واقع الظاهرة وتقديرها كما وكيفآ مع بيان العلاقة بين المتغيرات. كما يتبع البحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد علي االقياس القبلي البعدي لمجموعة واحدة (عينة البحث) قبل وبعد تعرضها للمتغير المراد دراسة تأثيره (صالح العساف، ١٩٩٩). وتجدر الإشارة إلي ملحوظتين:

أولاهما: أن التجربة هنا هي إلتحاق الطفل بالمدرسة الدامجة أي أنها تجربة طبيعية وليست مصطنعة بتدخل مقصود من الباحث.

وثانيهما: أن قياس التغير يتم من خلال تقييم كل من الآباء والمعلمين.

مجتمع البحث وعينة الدراسة

أولا:- مجتمع البحث

المجتمع في هذه الدراسة يشتمل علي المدارس الإبتدائية الدامجة (حكومية وخاصة) بالإسكندرية، ومن بها من معلمي التربية الخاصة ومعلمي الفصول المطبقة لإستراتيجية الدمج. كما يضم مجتمع البحث الأطفال المدمجين بهذه المدارس سواء كان الدمج كلي أو جزئي أو عكسي، بالإضافة إلي أولياء أمور الأطفال المدمجين بتلك المدارس.

ثانياً:- أسلوب إختيار عينة البحث

تم إختيارها عشوائيا (بالقرعة) من المدارس الدامجة، بحيث تكون نسبة المدارس بالعينة (٥٠%) على الأقل من عدد المدارس الحكومية بكل إدارة تعليمية. أما بالنسبة للمدارس الخاصة فنظرا لإنخفاض عددها فقد تم تضمينها كلها في عينة الدراسة أي بنسبة (١٠٠%). بلغ عدد المدارس التى طبقت بها الدراسة٢٠ مدرسة منهم ١٣ مدرسة حكومية وعدد (٧) مدارس خاصة. وقد طبقت الدراسة على عينة صدفية من الأطفال المدمجين بلغ حجمها (١٨٨) طفلا من فصول مدارس العينة.

أما عينة أولياء الأمور المبدئية فهم أولياء أمور هؤلاء الأطفال، ولكن بالتطبيق الميداني إتضح أن التواصل مع أولياء الأمور من المهام الصعبة حيث يستشعر ولي الأمر بالحرج أو الغضب لوضع طفله قيد البحث. وتجد بعض المدارس مشكلة في السماح للباحثين بالتواصل مع

ولي الأمر خوفآ من سحب الطفل من المدرسة. ولهذا فقد تم التواصل مع أولياء الأمور من خلال المعلمات حيث يتم إرسال أداة جمع البيانات وأداة تقييم تأثير الدمج على الطفل إلي ولي الأمر في حقيبة المدرسة وإعادتها بنفس الطريقة مع الطفل في حقيبته. بلغ حجم الإستمارات التي أعيدت للمدرسة مع الأطفال (٨٨) استمارة من أصل (١٨٨) بنسبة (٥٣%).

أدوات ومقاييس البحث

١. إستبانة ولي أمر الطفل المدمج (إعداد الباحثات).
٢. قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهه نظر المعلم. (إعداد/عادل محمد، ٢٠٠٩).

أدوات البحث:

أ- إستبانة ولي أمر الطفل المدمج (إعداد الباحثات).

يجيب علي هذه الإستمارة ولي أمر الطفل المدمج، وتشمل هذه الإستمارة المحاور التالية.

١. بيانات خاصة بولي الأمر (صلة القرابة بالطفل- العمر- المؤهل العلمى- الوظيفة).
٢. بيانات خاصة بالطفل (نوع الطفل- السنة الدراسية- العمر- عدد الأخوة والأخوات- ترتيب ميلاده- حب الطفل للذهاب للمدرسة أو عزوفة عنها).
٣. قائمة تقييم تأثير عملية الدمج على الطفل من وجهه نظر ولى الامر: وهو جزء مقتبس من مقياس السلوك التوافقى (A.B.S) تعديل (١٩٧٤) إعداد وترجمة كل من صفوت فرح وناهد رمزى، الطبعة الثالثة (١٩٩٠).

يتضمن هذا المقياس عدداً من الجمل تصف بعض الأساليب التي يستخدمها الأفراد في مواقف مختلفة تتضمن إستخدام اللغة والتعامل بها وفهمها.

تم إستخدام الجزء من المقياس الخاص بالمجالات التالية:

* **إرتقاء اللغة** ويشمل:

١) مهارات التعبير [الكتابة- التعبير اللفظي- الكلام- إستخدام الجمل- إستخدام الكلمات].
٢) مهارات الفهم [القراء- التعليمات المركبة].
٣) إرتقاء اللغة الإجتماعية [المحادثة- مظاهر أخري لإرتقاء اللغة].

* **المهارات العددية** [الأعداد- الجمع والطرح- التمييز- الفهم العددي].

يطلب من ولي أمر الطفل المدمج الإشارة إلي البنود التي يستطيع طفله القيام بها ومدي التغيير الذي طرأ علي الطفل بعد إلتحاقة بالمدرسة أي قبل وبعد الدمج. تم التصحيح طبقا لتعليمات الإختبار (الجزء الأول). يتضمن هذا المقياس ثلاثة أنواع من الأسئلة من حيث التصحيح:

النوع الأول: وفيه ترتب الجمل وتقيم وفقا لمستوي صعوبتها (٠،١،٢،٣).

يضع ولي الأمر إشارة أمام الجملة الوحيدة التى تصف مايستطيع إبنه أو ابنته أداءه عادة.

النوع الثاني: يتطلب أن يشير ولي الأمر علي كل الجمل التي تنطبق علي إبنه أو إبنته وتحسب الدرجة بعدد الإشارات التي أشار ولي الأمر عليها. وفي حالة عدم إنطباق أي من البنود علي الطفل فيكون التقييم عند التصحيح "صفر".

النوع الثالث: وفيه تصف العبارات خصائص سلبية لذا يتم طرح عدد البنود التي أشار إليها ولي الأمر من درجة السؤال الكلية.

تمت عملية التقييم هذه من قبل ولى الأمر ليبين تقييمة لمستوى أداء طفلة قبل الدمج ثم بعده، لتوضح ما إذا كان الطفل قد تحسن (درجتان)، أو لم يتأثر مستوى الأداء (درجة)، أو تأخر (صفر) وذلك عن كل بند.

ب- قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهه نظر المعلم (إعداد/عادل محمد، ٢٠٠٩).

تقع مهمة إستكمال هذا الإستبيان والإجابة عن بنوده الستين علي معلمة فصل الدمج حيث تملأ هذه الإستبانة مرة مع بداية الفصل الدراسي الأول كتقييم قبلي، ثم مرة أخري مع بداية الفصل الثاني بنفس العام الدراسي كتقييم بعدي.

تضم هذه القائمة المحاور التالية:

١. بيانات أولية عن الطفل وهى (الإسم– تاريخ الميلاد– الجنس– نوع الإعاقة– المدرسة).
٢. مجموعات من القوائم الرئيسية تضم كل منها عددا من العبارات المتعلقة بأحد المشكلات السلوكية فى المجالات التالية وهى كما يلى:

أ– مشكلات تتعلق بالنظام داخل الفصل (٨) عبارات.
ب–مشكلات تتعلق بالعلاقات مع الأقران (٧) عبارات.
ج– مشكلات أكاديمية (٨) عبارات.
د– السرقة (٨) عبارات.
هـ– الكذب (٩) عبارات.
و– العدوان (١٠) عبارات.
ز– مشكلات عدم الحفاظ علي الممتلكات (١٠ عبارات).

ويتم الإجابة عليها (بنعم) فى حالة انطباق العبارة على الطفل، و(أحيانا) فى حالة إنطباق العبارة على الطفل إلى حد ما، و(لا) فى حالة عدم إنطباق العبارة على الطفل.

يتم تصحيح قائمة المشكلات السلوكية للأطفال طبقا لتعليمات الإختبار حيث يعطى (٣درجات) فى حالة الإجابة (بنعم)، و(درجتان)فى حالة الإجابة (بأحيانا)، و(درجة واحدة) فى حالة الإجابة (بلا). تجمع الدرجات الكلية وتكون الدرجة الأعلى= ٦٠×٣=١٨٠ درجة، والدرجة الأدنى (٦٠درجة). وتدل الدرجة الأعلى على وجود مشكلات سلوكية أكثر.

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين فى مجالات الأمومة والطفولة والرعاية الأسرية والإقتصادى المنزلى الإرشادى والعلوم التربوية، وقد كان لهؤلاء المحكمين بعض المقترحات الخاصة بصياغة بعض العبارات واعادة تنظيم بعض البنود، والتى تم وضعها فى الاعتبار فى التصميم النهائى للمقياس حيث تم تعديل وحذف واضافة بعض العبارات فى ضوء الملاحظات التى عرضها المتخصصون.

الثبات: وذلك من خلال حساب معامل الإتساق الداخلى (ألفا كرونباخ Cronbach,s Alpha) والذى بلغت قيمته (٠,٨٨٥) وهو معامل ثبات قوى.

ج–قائمة قياس الأهبة أوإستعداد الطفل للمدرسة School Readiness Scale(إعداد/عادل محمد، ٢٠٠٩).

تقع مهمة إستكمال هذا الإستبيان أيضا والإجابة عن بنوده الستين علي معلمة فصل الدمج حيث تملأ هذه الإستبانة مرة مع بداية الفصل الدراسي الأول كتقييم قبلي، ثم مرة أخري مع بداية الفصل الثاني بنفس العام الدراسي كتقييم بعدى.

تضم هذه القائمة المحاور التالية:

– بيانات أولية عن الطفل وهى (الإسم– تاريخ الميلاد– الجنس– نوع الإعاقة– المدرسة).
– مجموعات من القوائم الرئيسية التى تضم كل منها مجموعة عبارات دالة على إستعداد الطفل للتعلم بالمدرسة فى المجالات التالية:

١. النمو الإجتماعي– الإنفعالى (١٠عبارات).
٢. الإتجاه نحو التعلم (١٠ عبارات).
٣. اللغة والتواصل (١٠ عبارات).
٤. النمو المعرفى والمعلومات العامة (١٠عبارات).
٥. الصحة الجسمية والأمان (١٠ عبارات).
٦. المهارات الحركية (١٠ عبارات).

و يتم الإجابة عليها (بنعم) فى حالة إنطباق العبارة على الطفل، و(أحيانا) فى حالة إنطباق العبارة على الطفل إلى حد ما، و(لا) فى حالة عدم إنطباق العبارة على الطفل.

يتم تصحيح قائمة إستعداد الطفل للتعلم طبقا لتعليمات الإختبار حيث يعطى (٣درجات) فى حالة الإجابة (بنعم)، و(درجتان) فى حالة الإجابة (بأحيانا)، و(درجة واحدة) فى حالة الإجابة (بلا). تجمع الدرجات الكلية وتكون الدرجة الأعلى= ٦٠×٣=١٨٠درجة، والدرجة الأدنى(٦٠درجة). وتدل الدرجة الأعلى على إستعداد عالى لدى الطفل للتعلم المدرسى.

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين فى مجالات الأمومة والطفولة والرعاية

الأسرية والإقتصادى المنزلى الإرشادى والعلوم التربوية، وقد كان لهؤلاء المحكمين بعض المقترحات الخاصة بصياغة بعض العبارات واعادة تنظيم بعض البنود، والتى تم وضعها فى الاعتبار فى التصميم النهائى للمقياس حيث تم تعديل وحذف واضافة بعض العبارات فى ضوء الملاحظات التى عرضها المتخصصون.

الثبات: وذلك من خلال حساب معامل الإتساق الداخلى (ألفا كرونباخ Cronbach,s Alpha والذى بلغت قيمته (٠,٨٨٥) وهو معامل ثبات قوى.

المعالجة الإحصائية للبحث:

تم معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام كل من إختبار (ت) ومعامل الإرتباط ومربع كاى لإختبار فروض البحث وذلك من خلال الإستعانة ببرنامج الحاسب الآلى الإحصائى SPSS V. 20.

عرض ومناقشة النتائج

توزيع الأطفال المدمجين بالسنوات الدراسية:

يوضح جدول(١) توزيع أطفال عينة البحث المدمجين فى السنوات الست من المرحلة الإبتدائية سواء بالمدارس الحكومية أو الخاصة بالإدارات التعليمية تحت الدراسة. ويلاحظ من الجدول إرتفاع نسب الأطفال بكل من المدارس الحكومية والخاصة مجتمعتين وذلك بالنسبة للسنة الدراسية الأولى والثانية الأمر الذى يعتبر مؤشر لزيادة أعداد المدمجين الملحقين حديثاً بالمدارس بكل الإدارات مما يستلزم إستعدادات وإمكانيات وقوة تدريسية فى صورة معلمات مدربات للسنوات التعليمية التالية.

أما عند دراسة العدد الكلى للأطفال المدمجين داخل المدارس الحكومية نجد أن (٧٨%) من الأطفال المدمجين تركزوا داخل إدارة المنتزة، فى حين أن النسبة الأعلى من الأطفال المدمجين داخل المدارس الخاصة كانت بإدارة وسط وذلك بواقع نسبى (٦٦,١ %).

توزيع الأطفال المدمجين طبقا لنوع الإعاقة:

من جدول(٢) يلاحظ أن أكثر الإعاقات انتشارا بالمدارس الحكومية هى الإعاقة السمعية والعقلية حيث بلغت نسبتهما (٦١,١%) و(٥٥,٩%) من الأطفال المدمجين على التوالى، أما بالنسبة للمدارس الخاصة فوجد أن صعوبات التعلم والتوحد من أكثر الإعاقات إنتشارا وبلغت نسبتهما(٥٠%) و(٤٥,٥%) على الترتيب لكل منهما.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن إنخفاض نسبة صعوبات التعلم قد يكون راجعا إلى صعوبة إكتشاف الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الخلط أحيانا بينهم وبين حالات التخلف العقلى(أشرف عبد الغنى ومروة حسن، ٢٠٠٨، ووليد خليفة ومراد سعد، ٢٠٠٨).

نتائج إختبار صحة فروض البحث:

نتائج إختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً فى درجات تقييم الأطفال المدمجين قبل وبعد الدمج، فى كل من السلوك الإجتماعى (مقاساً بمقياس المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم)، والإستعداد للمدرسة(مقاساً بمقياس الأهبة أو الإستعداد للمدرسة) من خلال تقييم المعلم، والمهارات اللغوية والعددية والتحصيل الدراسى للطفل المدمج (من وجهة نظر ولى الأمر)".

من جدول(٣) يتضح تحسن قيم كل متوسطات القياسات البعدية (بعد الدمج) عن القياسات القبلية (قبل الدمج)،

جدول ١: توزيع الأطفال المدمجين عينة البحث بالإدارات التعليمية تحت الدراسة طبقا للسنوات الدراسية.

الإدارات / السنة الدراسية		شرق		وسط		المنتزه		الجمرك	
		(ن=٣٥)	%	(ن=٥٦)	%	(ن=٧٧)	%	(ن=٢٠)	%
(ح)	أولى	٩	٢٥,٧	٤	٧,١	١١	١٤,٣	---	---
(خ)		٤	١١,٤	٩	١٦,١	٦	٧,٨	---	---
(ح)	ثانية	٤	١١,٤	٦	١٠,٧	٩	١١,٧	---	---

((خ)		١	٢,٩	٨	١٤,٢	٣	٣,٩	---	---
(ح)	ثالثة	٣	٨,٩	٢	٣,٦	٨	١٠,٤	---	---
(خ)		٢	٥,٧	٤	٧,١	٨	١٠,٤	---	---
(ح)	رابعة	٢	٥,٧	٢	٣,٦	٨	١٠,٤	---	---
(خ)		١	٢,٩	٤	٧,١	---	---	٢٠	١٠٠
(ح)	خامسة	٥	١٤,٣	٣	٥,٤	٧	٩,١	---	---
(خ)		---	---	٧	١٢,٥	---	---	---	---
(ح)	سادسة	٣	٨,٥	٢	٣,٦	١٧	٢٢,١	---	---
(خ)		١	٢,٩	٥	٨,٩	---	---	---	---
المجموع									
(ح)		٢٦	٧٤,٣	١٩	٣٣,٩	٦٠	٧٨	---	---
(خ)		٩	٢٥,٧	٣٧	٦٦,١	١٧	٢٢	٢٠	١٠٠
المجموع الكلى		٣٥	١٠٠	٥٦	١٠٠	٧٧	١٠٠	٢٠	١٠٠

جدول ٢: توزيع الأطفال المدمجين بكل من السنوات الدراسية للمرحله الإبتدائية بمدارس العينة(حكومى/خاص) تبعا لنوع الإعاقة.

نوع الإعاقة / السنة الدراسية		جسمية/حركية		عقلية		توحد		صعوبات تعلم		سمعية	
		(ن=١٤)	%	(ن=٦٨)	%	(ن=٦٦)	%	(ن=٢٢)	%	(ن=١٨)	%
(ح)	أولى	١	٧,١	٨	١١,٨	٨	١٢,١	٦	٢٧,٣	١	٦,٥
(خ)		٢	١٤,٣	٦	٨,٨	٨	١٢,١	٣	١٣,٦	----	----
(ح)	ثانية	١	٧,١	٦	٨,٨	٧	١٠,٦	٢	٩,١	٣	١٦,٧
(خ)		٢	١٤,٣	٤	٥,٩	٦	٩,١	----	----	----	----
(ح)	ثالثة	١	٧,١	٣	٤,٤	٦	٩,١	١	٤,٥	٢	١١,١
(خ)		---	---	٢	٢,٩	٤	٦,١	٥	٢٢,٧	٣	١٦,٧
(ح)	رابعة	٣	٢١,٤	٦	٨,٨	٣	٤,٥	----	----	----	----
(خ)		١	٧,١	٩	١٣,٢	٨	١٢,١	٣	١٣,٦	٤	٢٢,٢
(ح)	خامسة	١	٧,١	٦	٨,٨	٣	٤,٥	٢	٩,١	٣	١٦,٧
(خ)		---	---	٣	٤,٤	٤	٦,١	----	----	----	----
(ح)	سادسة	٢	١٤,٣	٩	١٣,٢	٩	١٣,٦	----	----	٢	١١,١
(خ)		---	---	٦	٨,٨	----	----	----	----	----	----
(ح)	المجموع	٩	٤٦,٣	٣٨	٥٥,٩	٣٦	٥٤,٥	١١	٥٠	١١	٦١,١
(خ)		٥	٣٥,٧	٣٠	٤٤,١	٣٠	٤٥,٥	١١	٥٠	٧	٣٨,٩
المجموع		١٤	١٠٠	٦٨	١٠٠	٦٦	١٠٠	٢٢	١٠٠	١٨	١٠٠

جدول ٣: نتائج اختبار(ت) لإختبارمعونية تأثير الدمج على الطفل المدمج

	المتوسط ± الإنحراف المعيارى		قيمة (ت)	المعنوية
	قبل	بعد		
– المشكلات	٨٢ ± ١٧,٣	٧٩,١ ± ١٧,٦	**١١,٤	٠,٠١
– التعبير	٨,١ ± ٥,٥	٢٤,٥ ±١٠,١	**١٣,٧	٠,٠١
– الفهم	٣,٣ ± ٣	٩,٨ ± ٥,١	**١٢,٩	٠,٠١
– المهارة اللغوية	٣± ٠,٩	٩,٢ ± ١,٢	**١٨,٧	٠,٠١
– ارتقاء اللغة	١,٦±٢,٢	٧,٨ ± ٤,٣	**١٤,٩	٠,٠١
– الأعداد	٢,٣±٢,٣	٧,١ ± ٢,٥	**١٢,٠٠	٠,٠١
– التحصيل	١,٧±٠،٦	١,٨ ± ٠,٧	٠,٧٦	غير معنوية
– الإستعداد للمدرسة	٢٨,٥±١,٢	٣٤,٢ ± ١,٦	**٢٠,٥	٠,٠١

كما ثبت معنوية الفروق بين تلك القياسات إحصائيا بإستخدام إختبار(ت) فيما عدا متغير التحصيل فالتحسن غير دال. وبالتالى يتم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل فيما عدا بالنسبة للتحصيل الدراسى.

بالنسبة لمتغير المشكلات تبين إنخفاض مستوى المشكلات لصالح بعد الدمج حيث إنخفضت قيمة المتوسط للدرجات على مقياس المشكلات من (٨٢) إلى (٧٩,١) وثبت معنوية الفروق بين القياسين القبلى والبعدى عند مستوى (٠,٠١).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة McDonnell, J., et al., (2003) حيث ثبت عدم وجود فروق داله إحصائيا بين مجموعتى التلاميذ العاديين المدمجين وغير المدمجين فى التحصيل الأكاديمى، فى حين وجدت فروق داله إحصائيا بين التلاميذ المعاقين عقليا المدمجين وغير المدمجين فى السلوك التكيفى لصالح عينة الدمج.

كما لا توجد فروق داله إحصائيا بين مجموعتى التلاميذ المعاقين عقليا المدمجين والتلاميذ المعاقين عقليا غير المدمجين فى التحصيل الأكاديمى مما يدل على ان للدمج أثرا إيجابيا على نمو الجوانب الاجتماعية للتلميذ ذو الإحتياج الخاص المدمج وليس الجانب الأكاديمى له.

كما تتفق مع نتائج دراسة محمود سالم(٢٠٠٥) حيث تبين وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين القياسيين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى مستوى الأداء المهارى لصالح القياس البعدى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علا الطيباتى(٢٠١٠) حيث ثبت وجود أثر كبير دال إحصائيا لبرنامج التدريس بالأقران فى تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوى متلازمة داون المدمجين، كما توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى درجات القياس القبلى والقياس البعدى لأفراد العينة فى مهارة التحدث والإستماع والتواصل اللغوى لصالح التطبيق البعدى.

نتائج إختبار الفرض الثانى:

ينص الفرض على أنه "لا توجد علاقة معنوية بين درجة تأثير الدمج على الطفل المدمج . مقاساً بالفروق فى درجات تقييم الأطفال المدمجين قبل وبعد الدمج فى كل من درجات الطفل المدمج على مقياس المشكلات السلوكية ومقياس الأهبة أو الإستعداد للمدرسة والتحصيل الدراسى– وبين متغيرات البحث المتعلقة بالطفل المدمج وأسرته".

عند دراسة علاقة المتغيرات البحثية بمتغير المشكلات السلوكية لدى الطفل بجدول(٤) يلاحظ وجود علاقة عكسية غير معنوية مع الدرجة الدالة على إتجاه ولى الأمر. وتقل المشكلات مع الذكور عن الإناث بدرجة غير معنوية، فى حين وجدت علاقة طردية غير معنوية بين مجموعة المتغيرات الأخرى(عمر الطفل– ترتيب ميلاد الطفل– السنة الدراسية– حب الطفل أو عزوفه عن الذهاب للمدرسة– مؤهل ولى الأمر) ودرجة تقييم الطفل على مقياس المشكلات السلوكية. بمعنى زيادة ظهور المشكلات السلوكية لدى الطفل مع زيادة عدد الأخوة لدية. وبهذا يتم قبول الفرض الصفرى بالنسبة لعدم وجود علاقة إرتباطية معنوية بين المشكلات السلوكية مع متغيرات البحث ماعدا عدد الأخوة.

وهذا ما فسرته دراسة Blacher(1995) إلى أن تحميل الأخوة عبء العناية بالأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة هو أمر شائع عند أسر ذوى الإحتياجات الخاصة، حيث ظهرت على الأخوة أعراض الإمتناع الشديد، من خلال الرعاية التى يقدمونها لأخوتهم ذوى الإحتياجات الخاصة دون رفق وحنان.

كما أشار جمال الخطيب وآخرون (١٩٩٢) إلى **أن** طريقة إستجابة الآباء للطفل ذو الإحتياج الخاص تؤثر على ردود فعل الأخوة، فالآباء الذين لديهم قبول عام لطفلهم يقدمون إستجابات وإتجاهات تمكن الأخوة من الإستجابة بطريقة مماثلة للأخت والأخ ذو الإحتياج الخاص،

جدول ٤: نتائج تحليل معامل الإرتباط بين درجة تأثير الدمج علي الطفل وبعض المتغيرات البحثية المتعلقة بالطفل وأسرته.

التأثير / المتغيرات	المشكلات السلوكية	التحصيل الدراسى	الاستعداد للمدرسة

نوع الطفل	٠,١٤٤ –	٠,١٥٦ –	٠,٠٧٨
عمر الطفل	٠,١٥٨	٠,٠٦٧ –	٠,٠٨٣ –
ترتيب ميلاد الطفل	٠,١١١	٠,٠١٩	٠,٠٠٣ –
السنة الدراسية	٠,٠١٤	٠,١٢٧ –	٠,٠٨٥ –
عدد الأخوة	*٠,٢١٩	٠,٠٩٤	٠,٠٨٣
حب الطفل للذهاب للمدرسة	٠,٠٠٨	٠,١٠٩	*٠,٢٢٢
مؤهل ولي الأمر	٠,٠٥٦	٠,١٣١	٠,٠٨٨ –
اتجاه ولي الأمر	٠,١٦٠ –	٠,٠٤٤ –	٠,٠٧١

ومن ناحية أخرى فالآباء الذين يستجيبون بطريقة سلبية وبخجل وقلق ليسوا قادرين على التأثير إيجابيا على أطفالهم ذوى الإحتياجات الخاصة.

أوضحت نتائج جدول (٥) وجود علاقة طردية غير معنوية بين معدل التحصيل الدراسى للطفل وبعض متغيرات البحث وهى(ترتيب ميلاد الطفل– عدد الأخوة– حب الطفل أو عزوفه عن الذهاب للمدرسة– مؤهل ولى الأمر) وثبت وجود علاقة عكسية غير معنوية بين باقى العوامل(عمر الطفل– السنة الدراسية– إتجاه ولى الأمر) ومعدل التحصيل الدراسى. وبالنسبة لنوع الطفل إتضح أن تأثير الدمج على التحصيل أعلى بين البنات الأولاد ولكنها علاثة فير دالة إحصائيا. وبهذا يتم قبول الفرض الصفرى بأنه لا توجد علاقة بين التحصيل الدراسى ومتغيرات البحث.

وعند دراسة العلاقة بين مجموعة متغيرات البحث وإستعداد الطفل للتعلم المدرسى ثبت وجود علاقة طردية معنوية مع حب الطفل للذهاب للمدرسة عند مستوى (٠,٠٥)، فى حين ظهرت علاقة عكسية غير معنوية بين إستعداد الطفل للتعلم المدرسى وكل من (عمره وترتيب ميلاده– والسنة الدراسية– ومؤهل ولى الأمر) وبالرغم من وجود تلك العلاقة العكسية إلا إنه لم تثبت معنوية العلاقة عند أى مستوى إحتمالى. وبهذا يتم قبول الفرض الصفرى بأنه لا توجد علاقة بين إستعداد الطفل للتعلم المدرسى ومتغيرات البحث فيما عدا متغير حب الطفل للذهاب للمدرسة والذى يرتبط بدرجة ذات دلالة إحصائية بإستعداده للتعلم.

أفادت دراسة روحى عبدات (٢٠٠٨) بأن الإختلاف فى السلوك الوالدى يزيد من المنافسة والصراع بين الأخوة، كما أظهرت أيضا أن أخوة الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة الذين حصلوا على وقت وإهتمام أكبر من آبائهم أظهروا علاقات دافئة مع إخوتهم ولكن أظهروا زيادة فى المشكلات التكيفية، وفى المقابل فإن إخوة الأطفال الأسوياء الذين حصلوا على وقت أطول وعناية أكبر، أظهروا علاقات ضعيفة مع إخوتهم ولكن كانت المشكلات التكيفية أقل.

نخلص من تلك الدراسة البحثية إلى أن دمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة يساعد على تقليد ومحاكاه زملائهم العاديين ويمدهم بالمهارات الاجتماعية المختلفة هو ما يتفق مع (Linda Ellet,1993)، كما أنهم يشعرون بالتشجيع والمساواة بإخوانهم العاديين، ونتيجة لذلك فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أفضل ممن درسوا فى مدارس خاصة أو معزولة، وهذا ما وجده (كمال سيسالم، ١٩٩٩)، إن الدمج حيث تشمل المدارس العادية أطفالا مختلفين في خصائصهم وهذا ينعكس في النهاية على أداء هؤلاء الأطفال معرفيا وإجتماعيا وتربويا وتعليميا كما يقلل الفجوة بينهم وبين بقية أفراد المجتمع،وهو ما يراه هشام تهامى (٢٠٠٣). ويمكن القول إنه كلما زاد الوقت الذى يقضيه الطالب من ذوى الإحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين ضمن برامج الدمج كلما ازدادت قدراته الأكاديمية والإجتماعية والمهنية، ويساعده على إكتساب المهارات ويؤدى أيضا إلى تفادى التأثير السلبى لنظام العزل مثل الضعف والضآلة وعدم الأهمية، والقلق الدائم من المستقبل وهذا كله يؤدى إلى قلة الدافعية نحو التعلم والتفاعل وإكتساب المهارات الحياتية والأكاديمية. ومما سبق نجد أن للدمج التربوى أهمية كبيرة للطفل من ذوى الإحتياجات الخاصة عندما يلحق بزملائه من العاديين،

وهناك أيضا فوائد متعددة تعود على الطفل العادى عندما يتم دمجه مع الأطفال من ذوى الإحتياجات الخاصة (كمال سيسالم، ٢٠٠١ وعبد الباقى عرفه، ٢٠٠٨).

التوصيات

نظرا لما أوضحته الدراسة من إزدياد نسب الأطفال المدمجين والتنوع فى حالات الإعاقات لهؤلاء الاطفال لذا يوصى بما يلى:

١. بضرورة العمل على تطوير إمكانات وإستعدادات المدارس لتحسين العملية التعليمية.
٢. ضرورة العمل على تجهيز المدارس الدامجة بصورة كافية لإستقبال الأنواع المختلفة من الإعاقات وذلك بتزويد المدارس بغرف المصادر والمكتبات المجهزة بالوسائل المعينة وحجرة كمبيوتر وذلك لضمان نجاح عملية الدمج.
٣. العمل على توفير فريق عمل متكامل فى المدرسة العادية لتقديم أفضل الخدمات والبرامج الممكنة لذوى الإحتياجات الخاصة.
٤. العمل على إعداد معلمين ومعلمات ذوى كفاءة عالية لتعليم الطلاب من ذوى الإعاقة وذلك عن طريق إقامة دورات تدريبية مكثفة وبصورة مستمرة لمتابعة تطور أدائهم وعمل ورش عمل متخصصة للعاملين فى مجال التربية الخاصة.
٥. إجراء المتابعة المستمرة من الجهات المسئولة عن المدارس الدامجة لتقييم مدى تطبيق البرنامج ومدى نجاحة والإيجابيات والسلبيات.
٦. لابد من تهيئة وتوعية ذوى العلاقة مع المعاقين (المعلمين، المجتمع المحلى، الأقران، الأهل) وتفعيل دورهم.

المراجع

أشرف محمد عبد الغنى ومروة حسنى على حسن (٢٠٠٨): تنمية الإبداع للأطفال ذوى صعوبات التعلم– الطبعة الأولى– مؤسسه حورس الدولية– الإسكندرية.

الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء: توزيع الأفراد من ذوى الإحتياجات الخاصة ونوعهم طبقاً لنوع الإعاقة بمحافظات الجمهورية ومحافظة الإسكندرية الكتاب_ الإحصائى السنوى (٢٠٠٦-٢٠١٦)، ص ٧٣-٧٧، ص ٢٦١-٢٦٢.

اليانور وتسيد لينش وبيتى هوالد سيمز (**١٩٩٩**): التخلف العقلي– دمج الأطفال المتخلفين عقليا فى مرحلة ما قبل المدرسة (برامج وأنشطة)– ترجمة سمية طه جميل– هالة الجروانى، الطبعة الأولى– (مكتبة النهضة المصرية) – القاهرة.

انتصار محمد على (**٢٠٠١**): دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسى فى مصر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمى السنوى الثالث، قضايا ومشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم قبل الجامعى– الجزء الأول– **١٢-١٤ مايو**– ص.ص ٢٩٩– ٣٥٢– القاهرة.

إيمان فؤاد كاشف (**٢٠٠٨**): دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين– دار الكتاب الحديث– القاهرة.

تيسير مفلح كوافحه وعصام نمر يوسف (**٢٠٠٦**): تربية الأفراد غير العاديين فى المدرسة والمجتمع– دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع– عمان.

جمال الخطيب ومنى الحديدى وعبد العزيز السرطاوى (**١٩٩٢**): إرشاد أسر الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – دار حنين للنشر والتوزيع– عمان.

رزاق محمد نبيل (**٢٠٠٧**): المعوق بين الإدماج الثقافي والاجتماعي، وزارة الثقافة، الجمهورية الجزائرية، ردفك.

روحى مروح عبدات (**٢٠٠٨**): الآثار النفسية والاجتماعية للإعاقة على أخوة الأشخاص المعاقين (دراسة ميدانية) بحث مقدم إلى مؤتمر أخوة المعاقين مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية وزارة الشئون الاجتماعية.

سحر الخشرمى (٢٠٠٠): المدرسة للجميع– دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية– مكتبة الملك فهد الوطنية– الرياض.

صالح بن حمد العساف (١٩٩٩): المدخل إلى البحث فى العلوم السلوكية– مكتبة العبيكان– الطبعة الأولى.

صفوت فرج وناهد رمزى (١٩٩٠): مقياس السلوك التوافقى– لجنة جمعية التخلف العقلى الأمريكية– الطبعة الثالثة– مكتبة الأنجلو المصرية– القاهرة.

طارق عبد الرؤوف عامر وربيع عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨): ذوى الاحتياجات الخاصة– الطبعة الأولى– مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع– القاهرة.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٩ ب): قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم– الطبقة الأولى– كلية التربية– جامعة الزقازيق.

عبد الباقى محمد عرفة(٢٠٠٨): التخطيط للتوسع فى دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى بمصر.

عبد الرحمن عبد الرحيم الخطيب(٢٠٠٦): الخدمة الاجتماعية المتكاملة فى مجال الإعاقة: "ذوى الاحتياجات الخاصة"– مكتبة الأنجلو المصرية– القاهرة.

عفاف على محمود المصرى (٢٠٠١): دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمى للمعاقين بالمدارس العادية فى كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدى إمكانية الاستفادة منها فى جمهورية مصر العربية– رسالة دكتوراه– كلية التربية– جامعة عين شمس.

علا محمد زكي الطيباني (٢٠١٠): فعالية التدريس بالأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون المدمجين– مجلة الطفولة والتربية– العدد **الخامس (الجزء الثاني)**– السنة الثانية– سبتمبر ٢٠١٠.

فاروق الروسان (١٩٩٨): قضايا ومشكلات فى التربية الخاصة– الطبعة الأولى– دار الفكر للطباعة والنشر– عمان– الأردن.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨): دمج ذوى الاحتياجات الخاصة: الفلسفة المنهج والآليات– دار النشر للجامعات– القاهرة.

قانون حقوق الأشخاص ذوى الإعاقة (٢٠١١):مسودة مشروع القانون المقدم من مجموعة العمل المكلفة– والمقدم لمجلس الوزراء والمعدل بعد الثورة ٢٥ يناير ٢٠١١.

كلير فهيم (٢٠٠٣): أبناؤنا ذوى الإحتياجات الخاصة– الطبعة الأولى– مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.

كمال سالم سيسالم (١٩٩٩): الدمج فى فصول ومدارس التعليم العام، موقع أطفال الخليج للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة 14/4/2006
http: www.gulfkids.com.ar

كمال سالم سيسالم (٢٠٠١): الدمج فى فصول ومدارس التعليم العام العين– دار الكتاب– الإمارات.

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠): مقدمة في تأهيل المعاقين– طبعة أولى– دار صفاء للنشر والتوزيع– عمان– الأردن.

محمد حسين محمد (٢٠٠٨): سيكولوجية الإعاقة العقلية (التوحد– التأهيل– الدمج)– دار الكتاب والوثائق القومية– القاهرة.

محمود سالم محمد سالم (٢٠٠٥): تأثير استخدام نشاط رياضي في دمج عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا مع العاديين على تنمية الأداء المهاري والسلوك التكيفي– كلية التربية الرياضية– قسم المناهج وطرق التدريس– جامعة طنطا.

مروة محمود محمد علي عمار (٢٠١٠): الدمج والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين والمعاقين عقليا– دراسة مقارنة– رسالة ماجستير– كلية التربية– جامعة الإسكندرية.

مريم صالح الاشقر (٢٠٠٣): دمج ذوى الاحتياجات

الخاصـــة فـــى المجتمـــع، موقـــع الخلـــيج لـــذوى الاحتياجات الخاصة– تاريخ الدخول ٢٠٠٦/٣/١.

مواهـب ابـراهيم عيـاد **(٢٠٠٩):** أسـرار تربيـة وتوجيـه الأبناء– منشأه المعارف– الإسكندرية.

هشـام عبـد الحميـد تهـامى **(٢٠٠٣):** الأداء المعرفـى للأطفال حاملى متلازمة داون المدمجين بين أطفال المدارس العادية– المجلة المصرية للدراسات النفسية (١٣)، (٤٠) – ص ٣٢٦– ٣٦٠.

هلا السعيد **(٢٠١١):** الدمج بين جدية التطبيق والواقع– مكتبة الانجلو المصرية– دار الكتب والوثائق القومية.

وليـد السـيد أحمـد خليفـة ومـراد عيسـى سـعد **(٢٠٠٨):** الضـغوط النفسـية والتخلـف العقلـي فـي ضـوء علـم الـنفس المعرفـي "المفـاهيم– النظريـات الـدمج"– دار وفاء للطباعة والنشر – الإسكندرية.

Belcher, R. **(1995)**: "Opinions of Inclusive Education Asur very of New mexico teachers and Adminstration" ERIC 12/1995.

Charles, H. **(2006)**:" computer in Remedial and special practical Application for the Restofus ". New York, program steppe. http://www.full inclusion your kidsloso 1/5/2006**.**

Jan, S. & Barbara, V. **(2006)**: "from"cage bed" to inclusion the long road for individuals with intellectual disabilities in the Czech republic". journal of disability,vol. **(2)**, no**.(5)**, p.p (425 – 439).

Linda ellett **(1993)**:" instructional practices in mainstreamed secondary class rooms", journal of learning disabilities, January, vol. (26), **(1)**, . P.p (57-64).

McDonnell, J.; Thorson, N. & Disher, S. **(2003)**: "The Achievement of student with Developmental Disabilities and their peers without Disabilities in Inclusive setting". Journal of Education and Treatment of children, Vol**. (3)**, No **(90 - 112)**..

Panda, p. **(2007)**: "education of exceptional children, abasic text on the rights of the handicapped and gifted". 3rd ed, us publishers publierher, new delhi.

Vakil, S. & welton, E. & skilin, L. **(2009)**:" Inclusion Means Everyone, the Role of the Early childhood Educators when Including yound children with the Autism in the class room, Journal of Early childhood Education, vol**. (36)**, No **(4)** , pp (321 -326).

Wehmeger, R & Michael, D **(1994)**: comperative studies in special education Gallaudet unv press Washington .P420-449**.**

The Impact of Mainstreaming on the Integrated Child from the Perspective of Parents& Teachers and Factors Associated with it

Mawaheb Ibrahim Ayad, Nevine Mostafa Hafez, Hoda Mohamed Khalil

Maternal, Child and Family Care, Department of Home Economics, Faculty of Agriculture, Alexandria University

ABSTRACT

The research aims to study the effect of the mainstreaming on the child from the perspective of parents and teachers and the factors associated with this effect.

The study sample was 20 schools (13 public &7 private), (188) Integrated children were chosen from the sample schools. A questionnaire used in data collection was sent to integrated child's parent. Also a measure of behavioral problems from the viewpoint of a teacher and a measure of preparedness or readiness of the child to school are also used (Adel Mohammed, 2009).

Hearing and mental disabilities are the most prevalent disabilities in public schools, but in private schools it was found that learning difficulties and autism are the most prevalent. The results showed improvement in the average values of measurements (after integration) for measurements in variables (linguistic expression– understanding- linguistic skill- improve language – preparation – school readiness) except school achievement, there are no differences between the values of the pre-mainstreaming and after. There is no significant correlation between the degree of the impact of the integration on the integrated child and research variables related to the child and his family (gender, age, birth order, school year, desire to go to school). Except the number of brothers, which is associated with no of behavioral problems in children and the child's desire to go to school which is related to the degree of school readiness.

Key words: Integrated Child- disabilities/ with special needs- special education- main streaming.