دراسة مسحية للصعوبات المُرتبطة بدمج ذوي الهمم في المدارس من وجهة نظر عينة من المُعلمين.

إعداد

أد./ سيد أحمد الوكيل
أستاذ علم النفس الإكلينيكي
جامعة العلوم والتقنية في الفجيرة
وجامعة الفيوم بمصر

أ/ آمنة خلفان حمد الكندي
بكالوريوس في علم النفس
جامعة العلوم والتقنية في الفجيرة
أخصائية نفسية مركز رعاية وتأهيل أصحاب الهمم .الفجيرة

DOI: 10.21608/psyb.2024.327995.1018

مجلة المنهج العلمي والسلوك
مجلة علمية نصف سنوية مُحكمة

مجلة المنهج العلمي والسلوك م٥، ع (١٠) ديسمبر ٢٠٢٤

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري هو: https://psyb.journals.ekb.eg

والترقيم الدولي الموحد للطباعة (ISSN): 2682-4205

الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني (ESSN): 2786-0248

المجلة حاصلة على ٧ درجات في تقييم المجلس الأعلى للجامعات تقييم يوليو ٢٠٢٢ ، ٢٠٢٣ ، ٢٠٢٤

ديسمبر٢٠٢٤

دراسة مسحية للصعوبات المرتبطة بدمج ذوي الهمم في المدارس من وجهة نظر من المعلمين.

إعداد

أد. سيد أحمد الوكيل أ. آمنة خلفان الكندي

مستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مظاهر الصعوبات الأكاديمية، الإدارية، السلوكية، البيئية، والأسرية التي تواجه المعلمين أثناء عملية دمج طلاب ذوي الهمم في بعض المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة وتكونت العينة من ١٠٩ معلماً ومعلمة من٣٣ مدرسة من المدارس الإماراتية، تراوحت خبراتهم الأكاديمية ما بين عام حتى ٢٧ عاماً بمتوسط قدره ١٢,٠٣٧ عاماً من الخبرة وانحراف معياري قدره ٦.٢٩٩٥ عاماً من الخبرة واعتمدت الدراسة على استخدام استبانة جمع البيانات المُتعلقة بتقدير الصعوبات المرتبطة بالدمج من وجهة نظر المُعلمين من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات متنوعة تمثلت في الصعوبات الأكاديمية، السلوكية، الإدارية، الأسرية والمتعلقة بالأنشطة والمساندة وتمحورت حول عدم وجود معلم مساند أثناء عملية التعليم ،عدم مناسبة بعض المناهج لطلاب ذوي الإعاقة، والحاجة إلى مزيد من الإخصائيين النفسيين المؤهلين، ووجود نقص في الأنشطة الترفيهية المُقدمة لذوي الهمم، وضعف المعلومات المطلوبة من الأسرة لنجاح عملية الدمج وأهميته ووجود انخفاض في برامج التوعية المُقدمة حول حول الإعاقات ومتطلباتها وكيفية التعامل معها في مجتمع المدرسة. وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي يجب الأخذ بها لتفعيل تجربة دمج ذوي الإعاقة أو ذوي الهمم في مدارس التعليم العام والتغلب على ما يواجه عملية الدمج من صعوبات.

الكلمات المفتاحية:

الدمج– ذوي الهمم– المعلمين

A surrvy Study of the difficulties associated with the inclusion of children with determination in school from the point of view of teachers.

By

Prof. Sayed Elwakeel **Mrs. Amna Al-Kindi**

Abstracts

The current study aimed to identify the manifestations of academic, administrative, behavioral, environmental, and family difficulties facing teachers during the process of integrating students with disabilities in some schools in the United Arab Emirates. The sample consisted of 109 teachers from 33 Emirati schools, their academic experience ranged from one year to 27 years with an average of 12,037 years of experience and a standard deviation of 6.2995 years of experience. the study relied on the use of the study found that there were various difficulties, represented by academic difficulties ،It focused on the lack of a supportive teacher during the education process, the unsuitability of some curricula for students with disabilities, the need for more qualified psychologists, the lack of recreational activities provided to people of determination, the lack of information required from the family for the success of the integration process and its importance and the presence of a decrease in awareness programs provided about disabilities and their requirements and how to deal with them in the school community.

The study recommended a set of recommendations that should be taken to activate the experience of integrating people with disabilities or people of determination in general education schools and overcome the difficulties facing the integration process.

Keywords:

Inclusion - Children with determination - Teachers

مقدمة

يعيش الفرد ضمن سلسلة من النُظُم الاجتماعية المُختلفة في طبيعتها وتكنيكاتها وأهدافها؛ ورغم هذا الاختلاف فإن هذه النظم جميعهاً تسعى إلى غايةٍ ساميةٍ واحدةٍ؛ وهي أن يكون الفرد إنساناً صالحاً. وتبرز أهمية مؤسسات التربية في تحقيق هذه الغاية من حيث كونها تُمثل أحد أهم هذه النُظُم الاجتماعية، وهي تُمارس دورها الطبيعي في ظل توازن المتغيرات والعناصر التي تُساعدها على الانسجام والاستقرار الذي يحدث بين جميع الأفراد المُستفيدين من الرعاية والإشراف لهذه المؤسسات، وتُعد المدرسة واحدة من أهم هذه المؤسسات، فهي تأتي في المرتبة الثانية من حيث المنزلة بعد الأسرة مُباشرةً (سيد الوكيل، ٢٠١٥، ١٢٧-٢٠٢).

وتُعد مرحلة الطفولة مرحلةً مُهمةً من مراحل حياة الفرد، ويمثل الأطفال ذوو الإعاقة نسبة من الأطفال في أي مجتمع؛ وهم لهم الحق في ممارسة كافة الأنشطة والمهارات التي تضمن لهم التوافق والتعايش الآمن في المجتمع. فوفقاً لما أقرتهُ مبادئ حقوق الإنسان، والجمعية العامة للأُمم المُتحدة بأن ذوي الإعاقة لهم الحق في المشاركة في جميع الأنشطة الأكاديمية والحياتية والمُجتمعية (حسام حسين، ٢٠٢١، ٦٨-٨٧).

والجدير بالإشارة أن الأطفال ذوو الإعاقة يظهرون انخفاضاً ملحوظاً في القدرة العقلية العامة (الذكاء) وتدهور في القدرات الخاصة، بالإضافة إلى تدهور واضح في السلوك التكيفي، ويمكن مُلاحظة هذا التدهور خلال مراحل النمو وهو

ما يجعل هؤلاء الأطفال غير قادرين على التكيف والاعتماد على أنفسهم في القيام بمهاراتهم الحياتية؛ ومن هذا المُنطلق أشارت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي إلى أن الإعاقات العقلية تُمثل خللاً واضطراباً في الأداء الوظيفي العقلي، فيصبح هذا الآداء دون المتوسط (سيد الوكيل، ٢٠١٥، ١٦).

ومن هنا فإن ذوي الهمم يُعانون من إعاقة تحول دون قيامهم بالأعباء والمهام الموكلة إليهم وتؤثر على سلوكهم التكيفي، وتتعدد فئات ذوي الهمم لتشمل فئات مُتعددة مثل الإعاقات الذهنية؛ ضعف السمع، والصمم، ومشكلات اللغة والكلام، وضعف الإبصار، والاضطرابات العاطفية الخطيرة، والإعاقات الصحية والجسدية مثل الإعاقات الحركية، واضطراب طيف الذاتوية، وإصابات الدماغ الرضية، والإعاقات الصحية الأخرى، وصعوبات التعلم المُحددة، والإعاقة البصرية، والإعاقات المُتعددة التي تتطلب تعليماً خاصاً وخدماتٍ وبرامجٍ مُحددةٍ (Alsolami & Vaughan, 2023). وطبقاً لقانون مؤسسة الكونجرس الأمريكية فإن الإعاقة تُعد جزءًا طبيعياً من التجربة الإنسانية ولا تُقلل بأي حالٍ من الأحوال من حق الأفراد في المُشاركة في المجتمع أو المُساهمة فيه، وبالتالي فإن تحسين النتائج التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة يُعد عنصراً أساسياً في السياسات الوطنية للكثير من الدول والمجتمعات لضمان تكافؤ الفرص والمشاركة الكاملة والعيش المُستقل والاكتفاء الذاتي لهؤلاء الأفراد ذوي الهمم.

https://sites.ed.gov/idea/about-idea

وتطوير مهارات (ذوي الهمم) وتحسين قدراتهم يحتاج إلى توفير مستوياتٍ وأنواعٍ مُتعددةٍ من الدعم والمشاركة والتدريب والتعليم في البيئات الاجتماعية والأكاديمية المتنوعة (مثل الرعاية وشغل أوقات الفراغ والتعليم والتدريب والتوظيف)، وينشأ هذا الدعم من احتياجات ومطالب الشخص، وهذا الدعم هو حق من حقوق الإنسان التي تمخضت عن قرارات الأمم المتحدة عام (٢٠٠٦) (Chiner, et al, 2023,195-204).

وانطلاقاً من أهمية دمج ذوي الهمم في كافة مؤسسات التربية فقد حدثت نقلة نوعية في كم وكيف الدراسات التي حاولت بلورة مُصطلح يُعبر عن أهمية الارتقاء بقدرات ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية العادية؛ فظهر مُصطلح الدمج Inclusion في أواخر القرن العشرين، وجاء هذا المُصطلح مُعبراً عن فلسفة حديثة للتربية الخاصة، ويضع مكانةً كبيرةً تُعبر عن أهمية وفاعلية إشراك ذوي الهمم في السياق الاجتماعي والأكاديمي وجعلهم يعيشون، ويشعرون بقيمتهم وأهميتهم وأنهم كيان يجب احترامه واشعاره بالإنتماء للمجتمع (Turki, et al, 2012).

ولا يزال تمكين الطفل من الاستفادة من التعليم العادي، بغض النظر عن احتياجاته التعليمية الخاصة، أحد التحديات الرئيسة التي تواجه برامجنا التعليمية، كما يُعد تحسين المُشاركة الاجتماعية وفرص التعلم لذوي الهمم أمراً ضرورياً للغاية ولكنه يبدو مكلفاً على كافة المستويات، من مستوى سياسة الاستثمار التعليمي (أي استثمار الأموال لتغيير نظام التعليم) وصولاً إلى مستوى الممارسين (أي تعديل ممارسات التدريس لتلبية احتياجات هؤلاء الطلبة)، لذلك ليس من

المُستغرب أن يُعرب المعلمون القائمون على التدريس لذوي الإعاقة عن مخاوفهم بشأن هذه الإجراءات والتدابير المطلوبة منهم ومن مؤسساته (Jury et al, 2023).

ويُعد التعليم الشامل استراتيجية مهمة للغاية لذوي الهمم حتى يتمكنوا من الاستفادة من بناء مجموعاتٍ من المهارات المعرفية وغير المعرفية المدعومة في ببيئةٍ تعليميةٍ رسميةٍ، وتشمل المهارات المعرفية: مهارات التذكر والتعلم والتفكير والاهتمام، وتشمل المهارات غير المعرفية السلوك والتفاعل مع الآخرين أثناء وجودهم في المدرسة، والتي تتضمن التواصل والتحفيز والمهارات الشخصية والاجتماعية، ولقد ثبت أن كلاً من المهارات المعرفية وغير المعرفية ضرورية لتنمية مهارات الأطفال بصفة عامةٍ وذي الهمم بصفةٍ خاصةٍ (Alsolami & Vaughan, 2023)

وفي السنوات الأخيرة، تعاظمت الجهود بشأن دراسة الجانب العملي لتنفيذ التعليم الشامل من خلال قياس شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية لتنفيذ ذلك التعليم الشامل، وقد أثبتت النتائج التجريبية وجود علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والانفتاح على تنفيذ إستراتيجيات تعليمية متنوعة للطلبة من كافة مستويات الاعاقة، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ وبين المواقف الأكثر إيجابية تجاه التعليم الشامل، وعلى العكس من ذلك من المُرجح أن يرى المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المُنخفضة في تدريسهم صعوباتٍ في التعلم تُعزى إلى الطفل ذاته، كونه أقل قدرةً واستعدادًا للتكيف مع الأساليب التربوية الجديدة، والواقع أن هذه الرؤى والتبريرات من المعلمين ذوي

الكفاءة الذاتية المنخفضة تعكس عدم قدرتهم على إيجاد أساليبٍ تدريسية مناسبةٍ لاحتياجات الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويعزو المعلمون ذوو الفعالية الأعلى صعوبات الطلاب إلى عوامل خارجية أكثر من أولئك الذين لديهم فعالية أقل، مما يُشير إلى أن المعلمين الذين يشعرون بمزيدٍ من الكفاءة يكونون أكثر راحة في قبول بعض المسؤولية عن صعوبات الطلاب، كما تُشير الأدلة الناشئة إلى أن مُعتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين هي مؤشر أفضل للسمات التي يدعمونها فيما يتعلق بالتعليم الشامل (أي ما إذا كان المعلم يعمل في بيئة دعم خاصة أو سائدة أو تعليمية) (Forlin & Chambers, 2011, 17-32).

فخلال العقد الأخير من القرن العشرين، عززت السياسة التعليمية؛ التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة من خلال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير المُعاقين جنباً إلى جنبٍ داخل المدرسة الواحدة، واقترحت عديد من الاتجاهات العلمية ضرورة أن يُصبح جميع التلاميذ- بغض النظر عن نقاط ضعفهم أو إعاقتهم- جزءًا من المجتمع المدرسي، ومثل هذه الاقتراحات والرؤى الثاقبة ساهمت في تعزيز مفهوم واستراتيجية الدمج الأكاديمي لذوي الاعاقة داخل المدرسة مع أقرانهم العاديين (Hodkinson, 2011, 179-185).

وفي عام (٢٠١٣) سلطت المفوضية الأوروبية لحقوق ذوي الإعاقة؛ الضوء على الحاجة إلى ضمان حصول المُعلمين على الكفاءات والتدريبات الأساسية التي يحتاجونها، وتحقيقاً لهذه الغاية، حددوا الحاجة إلى أن يكون تعليم المعلمين على أعلى مستوى من الجودة بحيث يجمع بين كل من مكونات المعرفة وتنمية المهارات؛ وأيضًا تزويد المعلمين العاملين بفرصةٍ لتطوير وتوسيع كفاءاتهم

باستمرار طوال حياتهم المهنية، وأن يتم استخدام سلسلة التعلم المهني التي صاغها (Feiman-Nemser,2001) والتي تتكون من مرحلة ما قبل الخدمة والتدريب، ومرحلة التطوير المهني المستمر على نطاقٍ واسعٍ في تعليم المُعلمين، وبالمثل افترض (مجلس التعليم الأيرلندي،٢٠١١) ثلاث مراحل رئيسة للتعليم؛ هي: التعليم الأساسي للمعلمين، والتعريف والتطوير المهني المُستمر، وشدد المجلس الوطني للتربية الخاصة ٢٠١٣، على ضرورة تطوير الكفاءات في مجالات المواقف والمهارات والمعرفة والفهم المطلوب للمعلمين خلال تطورهم المهني الأساسي والمُستمر (McGrath et al, 2019).

والجدير بالإشارة أن فلسفة المُمارسات التعليمية المُتعلقة بذوي الهمم في العديد من بُلدان العالم قد تغيرت إلى فلسفة التعليم الشامل، الذي يستهدف تعليم ودمج ذوي الهمم في فصول التعليم العام مع أقرانهم من غير المُعاقين، وإذا كان التعليم الشامل ينتشر، فإنه يحتاج إلى التحقق من آثاره ليس فقط لذوي الإعاقة ولكن أيضاً لأقرانهم العاديين؛ ومع ذلك فإن عديد من الأبحاث قد أظهرت نتائج أكاديمية واجتماعية جيدة لذوي الإعاقة، كما أن أقرانهم العاديين قد استفادوا اجتماعياً من التواجد في الفصول الدراسية الشاملة مع ذوي الإعاقة، حيث تمثلت الآثار الاجتماعية الإيجابية للدمج في الحد من الخوف والعداء والتحيز والتمييز بالإضافة إلى زيادة التسامح والقبول والتفاهم لأقرانهم من ذوي الإعاقة

(Kart & Kart, 2021, 1-16).

وقد أظهرت نتائج الدراسات المسحية التي أُجريت في الولايات المُتحدة الأمريكية أن٩٥٪ من ذوي الإعاقة قد تم دمجهم أكاديمياً في مدارس التعليم العام

في خريف ٢٠١٧، وقضى ما يقرب من٦٥٪ من الطلاب ذوي الإعاقة الذين كانوا في التعليم العام٨٠ ٪ أو أكثر من الوقت في فصول التعليم العام؛ وتم وضع نسبة صغيرة فقط، ٢.٨٪، من الطلاب ذوي الإعاقة في مدرسة مُنفصلة أو مُستقلة خاصة بذوي الإعاقة فقط، وتلقى٢.٢٪ آخرون التعليم في عدد من الأماكن مثل (المدارس الخاصة العادية، والمرافق السكنية المُنفصلة، والمنزل، والمستشفى، وفي مراكز لرعاية وتأهيل ذوي الإعاقة) (Flores, 2020).

علاوة على ذلك فإن إحصاءات دمج ذوي الإعاقة قد اختلفت باختلاف نوع الإعاقة، فذوي الإعاقات الخفيفة أو المتوسطة تكون لديهم الفرصة مواتية بشكلٍ أكبر لتلقي التعليم في سياق الدمج الشامل طبقاً لما صدر عن المركز الوطني لتقييم التطور التعليمي National Assessment of Educational Progress (NAEP بالولايات المُتحدة الأمريكية عام ٢٠٢٣ والذي قرر بأن أكثر من ٨٥٪ من الطلبة الذين يعانون من ضعفٍ في النطق واللغة قد أمضوا ٨٠٪ أو أكثر من وقت التعلم في فصول التعليم العام مع الطلبة العاديين، وتبعهم الطلبة الذين يُعانون من صعوبات تعلمٍ مُحددةٍ وإعاقاتٍ بصريةٍ بنسبة بلغت ٧١.٤٪ و٦٧.٩٪ على التوالي، كما أن ما يقرب من ٨٥٪ من الطلبة ذوي الإعاقات البصرية قد التحقوا بالمدارس العامة، وأن حوالي٨٪ فقط منهم التحقوا بمدارس المكفوفين، ومن ناحية أخرى قضى ما يقرب من ١٣.٧٪ فقط من الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، و١٦.٩٪ من الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية، و٢٣.٦٪ من الطلبة المُصابين بالإعاقة السمعية والإعاقة البصرية٨٠٪ أو أكثر من سنواتهم الدراسية في فصول التعليم العام مُدمجين مع أقرانهم من غير المُعاقين.

والجدير بالإشارة أن فلسفة وسياسة الدمج في أي مجتمع تُمثل خطوةً مُهمةً نحو تحقيق التطور والتقدم والتي تُعد في برامج التأهيل هدفاً رئيساً لإعادة تأهيل ذوي الإعاقة، لأن الدمج يُعد عمليةً اجتماعيةً وإنسانيةً وأخلاقيةً في المقام الأول، وينبع من حقوق الإنسان ضد أي تفرقة، وهي فرصة كبيرة لهذه الفئة للتعلم من أقرانهم العاديين وهو ما يُكسبهم المهارات اللازمة للعمل والتعامل مع الآخرين في بيئات المُجتمع المُختلفة كما أنه يُتيح للطلبة العاديين فِهم وتقدير هذه الفئة والتعامل معها بكفاءةٍ ويُسرٍ (Turki et al, 2012, 108-129).

ولا يزال دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية يُمثل تحديًا كبيراً للمعلمين وغيرهم من القائمين على عملية الدمج؛ لاسيما بسبب نقص الدعم والمُساندة، وتماشياً مع هذه الحقائق أجرى كل من (Greguol et al, 2018, 33-44) دراسة بهدف تحليل مواقف مُعلمي التربية البدنية تجاه دمج ذوي الإعاقة في الفصول العادية، وكذلك تأثير الجنس وسنوات الخبرة المهنية ونوع الإعاقة على تجربة الدمج، وتحقيقاً لهذه الغاية، أجاب ٣٥ مدرساً للتربية البدنية من ١٥مدرسة عامة في البرازيل، بشكل فردي على استبيان اتجاه المعلمين تجاه دمج ذوي الهمم في الفصول العادية، وأظهرت النتائج أن المعلمين متفائلون بشكلٍ عام بشأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية مع الطلاب العاديين، على الرغم من تسليط الضوء على نقص الدعم الذي تتلقاه المدرسة كعامل مهم في العملية، وقد كانت سنوات خبرة المعلم ونوعه، وكذلك نوع إعاقة الطالب، من العوامل المؤثرة في مواقف المُعلمين حيال تجربة الدمج، حيث أظهرت النتائج أن المُعلمات الأحدث خبرة أقل تأييداً لفكرة الدمج من المُعلمين، مما يعزز أن النساء ذوات

الخبرة الأقل، خاصة مع الطلاب الذين يعانون من نقصٍ فكري في فصولهم، يقدمن مواقف أكثر سلبية تجاه الدمج.

وأظهرت الأبحاث أنه إضافةً إلى الخبرة العملية، فإن إدراك المعلم لقيمة وأهمية الدمج يُعد مطلباً أساسياً في تحديد فعالية الدمج، حيث إن المعلمين هم القوى العاملة الأهم في الحياة المدرسية والأكثر مسؤولية لتنفيذ نماذج واضحة تتعلق بتقديم الخدمات الشاملة التي تُقدم للطلاب العاديين وأقرانهم من ذوي الهمم.

ومواقف المُعلمين تجاه الطلاب ذوي الإعاقة تؤدي دوراً حاسماً في التنفيذ الفعال لعملية الدمج المدرسي، وفي هذا الإطار أجرى كلٌ من Ginevra,et al. (2022, 357-370) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين المُتغيرات الشخصية للمعلمين مثل (الجنس والعمر وطول الخبرة المهنية والمساقات التي يدرسون فيها) وخصائص الطلاب ذوي الإعاقة (نوع الإعاقة والجنس) والعوامل السياقية (نوع المعلومات المُقدمة في ملفات تعريف الطلاب للأطفال ذوي الإعاقة) مع مواقف المعلمين تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، وشاركت عينة تكونت من ٣٣٦ من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية الإيطاليين، وأظهرت النتائج أن جنس المعلمين وأعمارهم وخبرتهم المهنية لم تكن مرتبطة بمواقفهم تجاه عملية الدمج، كما تبين من النتائج أن المعلمين في المدارس الثانوية يتخذون مواقف سلبية أكثر تتعلق بالقبول الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج وجود كثير من المواقف السلبية المتعلقة بالأداء المدرسي تجاه الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية والطلاب الذين يُعانون من إضطراباتٍ سلوكيةٍ.

وقد تختلف مواقف المُعلمين واتجاهاتهم حيال الدمج باختلاف نوع الإعاقة؛ فبعضهم قد توجد لديه اتجاهات إيجابية حيال دمج بعض الفئات من ذوي الهمم والبعض الآخر قد تكون لديه مواقف أو اتجاهات سلبية حيال الدمج، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة كل من Jury et al (2021) والتي تكونت عينتها من١٤٦٠ معلماً وتم تطبيق استبيان لاستطلاع مواقفهم حيال دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية في المدارس العامة والتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين خلال تجربة الدمج، وقد تبين من النتائج أن المعلمين كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف الذاتوية مقارنةً بمن يعانون من اضطراباتٍ سلوكيةٍ أو معرفية.

وأشارت نتائج عددٍ من الدراسات التي أُجريت حول آراء المعلمين في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم والأنشطة الاجتماعية؛ إلى أن الدمج يحتاج إلى تضافر الجهود المبذولة من قبل القائمين على رعاية الطفل وكافة مؤسسات المجتمع فالمتغيرات المتعلقة بالبيئة التعليمية، مثل توافر الدعم المادي والبشري تُعد عوامل حاسمة في نجاح تجربة الدمج من عدمها (Avramidis & Norwich, 2002)

وقد أجرى كلٌ من(2007) Gaad& Khan دراسة على عينة من مُعلمي الصفوف الابتدائية الخاصة في دبي (بدولة الإمارات العربية المتحدة)، استهدفت التعرف على اتجاهات المُعلمين وتصوراتهم حيال دمج ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية الخاصة، وتبين من النتائج حاجة المُعلمين إلى الدعم والمُساندة من المسئولين ومن الآباء، علاوة على المُعدات والبرامج الفردية والوسائل التعليمية

التي تُمكنهم من إنجاز مهامهم، بالإضافة إلى حاجتهم لوجود مُعلم مُساعد لهم داخل الفصل، وأشار العديد من المعلمين الذين شاركوا في الدراسة إلى أنهم يرغبون في تلقي تدريبٍ خاصٍ بأساليب التعامل مع ذوي الهمم، وفلسفة الدمج وبرامج التعليم والخطط الفردية، كما أشارت العينة إلى أنهم يرغبون في الحصول على وقتٍ إضافي للتخطيط وبعض الوقت المُشترك للتعاون مع المُعلمين المشاركين، كما قرر المُعلمون إلى أنهم بحاجةٍ لتقليل كثافة الفصل، وقد أشارت البيانات التي تم جمعها إلى أن غالبية المعلمين الذين تمت مقابلتهم لم يدعموا دمج ذوي الهمم في الفصل الدراسي للتعليم العادي دون حصولهم على تدريبٍ كافٍ وتدبيرٍ للاحتياجات والموارد اللازمة لدعم ونجاح تجربة الدمج.

والجدير بالإشارة أن الصعوبات العملية المُتمثلة في إشراك ذوي الإعاقة والاحتياجات التعليمية المُتنوعة في الفصول الدراسية العادية هي صعوباتٌ واضحة في كثيرٍ من البلدان حول العالم، ويعتمد التنفيذ الناجح لسياسة الدمج إلى حدٍ كبيرٍ على امتلاك المعلمين للمعرفة والمهارات والكفاءة اللازمة لإنجاحها، فقد أشارت نتائج دراسة .Cardona Moltó (2009) إلى أن غالبية المُستجيبين من المُعلمين المُتحمسين لتجربة الدمج قد وافقوا على فلسفة التعليم الشامل ولكنهم شعروا بقليلٍ من الكفاءة في تدريس وإدارة سلوك ذوي الإعاقة في مدارس العاديين.

كما أن نتائج دراسة عبد الرحيم الراجحي (٢٠١٥) أشارت إلى وجود صعوباتٍ حول عملية الدمج تمثلت في عدم قدرة المعلمين على التعامل أو

التوافق مع ذوي الإعاقة، مما يتطلب خضوعهم لدوراتٍ تدريبيةٍ في أساليب التعامل مع ذوي الإعاقة.

ودراسة كل من Vaz, et al (2015) والتي أُجريت بهدف تقييم تجربة دمج ذوي الإعاقة مع العاديين، وأشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد اتفاق مُحدد بشأن رؤى وتوجهات المُعلمين حيال تجربة الدمج، فغالباً ما تستند تجربة الدمج من وجهة نظر المُعلمين إلى عددٍ من المبادئ أو القواعد من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، ورغم حماسهم الشديد تجاه تجربة الدمج؛ فإن هناك مجموعة من المُحددات التي يمكن الإعتماد عليها في الحكم على نجاح تجربة الدمج من عدمها، فغالباً ما تستند مواقف المعلمين تجاه الدمج إلى مخاوفٍ عمليةٍ حول كيفية تنفيذ التعليم الشامل، وكيفية مُراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الإعاقة دون الإضرار بأقرانهم العاديين في داخل الفصل الواحد؛ والقلق من نوعية وكمية مُخرجات العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، ونقص خدمات الدعم الكافية ومحدودية التدريب والكفاءة في دعم المُمارسة التعليمية الشاملة.

كما أن نتائج دراسة كل من Manrique, et al(2019) التي أُجريت على عينة من المُعلمين في المدارس بالبرازيل والبرتغال وبلغ قوامها ١٩٨ مُعلماً يعملون في مدارس الدمج، وتبين منها أن غالبية أفراد العينة قد عبروا عن رغبتهم في الحصول على تدريبات ودعمٍ إضافي مُكثف حيال التعامل مع ذوي الإعاقة، علاوة على ضرورة توفير البنية التحتية والوسائل التعليمية والمُعززات التي تضمن لهؤلاء الطلاب التأقلم مع البيئة الصفية، كما أن الدمج لا يجب أن يتم على المستوى البدني فقط ولكن يجب أن يتم على كافة المستويات الأكاديمية

والاجتماعية والوجدانية والنفسية، وهذا الأمر يتطلب من القائمين على عملية الدمج إحداث نوعٍ من التغييرات في البنية التحتية وتطوير الوسائل التكنولوجية المُساعدة لذوي الإعاقة أثناء عملية الدمج الشامل، كما أن نجاح تجربة الدمج تتطلب من القائمين عليها ضرورة وضع السياسات العامة التي تنطوي على المُعلم الأساسي وتزويده بالدعم والتدريب الإضافي مع ضرورة تهيئة وتعديل المناهج الدراسية التي يتم اعطائها لذوي الإعاقة.

ووفقًا لدراسة إكرام قاسمي (٢٠٢٠) التي حاولت الوقوف على الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الهمم في التعليم، وتبين من نتائجها أن من أهم تلك الصعوبات هو عدم امتلاك المُعلمين للمهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة، مما يتطلب ضرورة حصول المُعلمين على التدريب الكاف للتعامل مع ذوي الهمم.

فالتأهيل العلمي والأكاديمي والمهني للمُعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة وعدد سنوات الخبرة الموجودة لديهم واتجاهاتهم الإيجابية حيال تجربة الدمج جميعها من العوامل أو المُحددات لنجاح تجربة الدمج (Forlin & Chambers, 2011, 17-32)

كما أن نتائج دراسة كل من حسن سعيد وإنتصار الواعر(٢٠٢١) والتي هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء عملية الدمج، قد أظهرت نتائجها وجود صعوباتٍ إداريةٍ ومدرسيةٍ تمثلت في عدم وجود خدمات صحية وعدم وجود إختصاصي اجتماعي أو إختصاصي نفسي وعدم تجهيز الفصول، وصعوباتٍ اجتماعيةٍ تمثلت في ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة وضعف الوعي الثقافي وعدم اهتمام الأسرة بعملية الدمج. ولهذا فإن الكشف عن

الصعوبات التي تواجه المعلمين حول دمج طلاب ذوي الإعاقة له دور كبير في نجاح هذه السياسة أو فشلها (إخلاص البري وأحمد خزاعلة، ٢٠٢١، ٩١).

ومع زيادة الوعي بأهمية التعليم شامل الجميع، تزداد الجهود لضمان دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس، ومع ذلك تواجه هذه الجهود العديد من التحديات التي تحتاج إلى تفكيرٍ إبداعي وجهودٍ مُتواصلةٍ للتغلب عليها، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى إلقاء الضوء على الصعوبات الرئيسة المُرتبطة بدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس من وجهة نظر مُعلميهم وكيفية التغلب عليها بفعالية، أملاً في استنباط مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تُعزز تجربة الدمج.

مُشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يُمثله مطلب دمج ذوي الهمم من أهميةٍ بالغةٍ في مجتمعاتنا العربية والمحلية، وتتوافق في الوقت نفسه مع التوجهات المحلية والعربية والإقليمية والعالمية، كما أن مشكلة الدراسة الحالية تبرز من خلال التعارض في نتائج بعض الدراسات السابقة حيال اتجاه المُعلمين نحو فلسفة الدمج الشامل، فبعض الدراسات قد أظهرت اتجاهات إيجابية حيال هذه التجربة مثل دراسة كل من (Cardona Moltó, 2009; Greguol et al, 2018,33-44; Jury et al, 2023) وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود اتجاهات إيجابية لدى المُعلمين والقائمين على العملية التعليمية حيال تجربة دمج ذوي الإعاقة في مدارس العاديين لما لها من فاعلية في الارتقاء بقدرات ذوي الإعاقة، وما يتمتع به المعلمون من مهارة وكفاءة في التعامل مع ذوي الهمم وكفاءة.

وفي المُقابل أشارت نتائج دراسة كل من (Gaad& Khan, 2007; Vaz, et al , 2015; Ginevra, et al, 2022) وجود اتجاهات سلبية لدى المُعلمين حيال تجربة دمج ذوي الإعاقة في مدارس العاديين، بسبب وجود العديد من الصعوبات والمُعوقات التي تكتنف هذه التجربة وحاجة العاملين مع ذوي الهمم إلى فترةٍ أكبر وتدريبٍ أكثر وأعمق لكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، ومثل هذا التعارض في نتائج الدراسات السابقة التي تيسر للباحثين الحصول عليها يُعد مصدراً مُهماً في في إبراز مُشكلة الدراسة الحالية.

كما تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تيسر للباحثين الحصول عليها والخاصة بوجود العديد من الصعوبات التي تكتنف دمج ذوي الإعاقة في المدارس رفقة العاديين وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة عديد من الدراسات التي نُشرت باللغة الإنجليزية عبر العديد من الدول مثل دراسات: (Avramidis & Norwich, 2002; Gaad& Khan, 2007; Cardona Moltó, 2009; Forlin & Chambers, 2011; Vaz, et al, 2015; Manrique, et al, 2019; McGrath et al, 2019; Jury et al, 2023)

كما أن نتائج عدد من الدراسات التي أُجريت في البيئة العربية مثل دراسات كل من:

(إكرام قاسمي،٢٠٢٠؛ حسن سعيد وإنتصار الواعر، ٢٠٢١؛ إخلاص البري وأحمد خزاعلة، ٢٠٢١) قد أظهرت جميعها وجود العديد من الصعوبات التي تواجه تجربة دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في ذات الفصول وذات المدارس سواء تلك الصعوبات المُتعلقة بالإمكانات أو بالبنية التحتية والتسهيلات المُتاحة أو غيرها من الصعوبات المُتعلقة بالتأهيل العلمي والمهني والتدريبي

اللازم للمُعلمين القائمين على تجربة الدمج. وبالتالي من الضروري الوقوف على أهم المشكلات والصعوبات التي تُعيق نجاح عملية الدمج، وفقاً لما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة والتي يُلاحظ أن هناك فجوة في تناول هذا الموضوع في المجتمع المحلي، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الاجابة عن التساؤل التالي:

ما الصعوبات الأكاديمية، والاجتماعية، والأسرية، والمرتبطة بالبيئة المدرسية، والأنشطة الصفية واللاصفية، والصعوبات المرتبطة خدمات الدعم والمساندة في دمج ذوي الهمم من وجهة نظر المُعلمين؟

أهداف البحث:

- التأصيل النظري لظاهرة دمج ذوي الإعاقة في التعليم ومعرفة العوامل المُرتبطة بها.
- التعرف على العوامل التي تَعوق تجربة الدمج من وجهة نظر عينة الدراسة من مُعلمي المدراس.
- استنباط مجموعة من التوصيات والمُقترحات للاستفادة منها في تعزيز تجربة الدمج في المُجتمع المحلي.

أهمية البحث:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية كونها تتناول شريحة مُهمة من شرائح المجتمع بصفةٍ عامةٍ والمجتمع الإماراتي بصفةٍ خاصةٍ وهم ذوي الهمم ومحاولة الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه دمجهم في قطاع التعليم من وجهة نظر مُعلميهم.

- تُسهم الدراسة الحالية في إعداد استبانة لقياس الصعوبات المُرتبطة بتجربة الدمج من وجهة نظر عينة من المُعلمين في المدارس.
- كما أن هذه الدراسة تتناول عينة من معلمي المدارس وهي العينة التي يتوقف عليها نجاح عملية الدمج.
- كما أن نتائج هذه الدراسة ستُفيد في تحسين عملية الدمج ونجاحها وذلك من خلال التوصيات والمُقترحات التي سيتم طرحها.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تناولها لمُتغيرات لم يتم تناولها معاً من قبل في الدراسات المحلية وفي سياق مجتمع الدراسة الحالية.

مفاهيم الدراسة وأطرها النظرية:

سيكولوجية الدمج

أضحي مفهوم التعليم الشامل من المفاهيم الحديثة التي استحوذت على تفكير واستراتيجيات القائمين على التربية والتعليم في عديدٍ من المجتمعات في السياقات المحلية والإقليمية والعالمية كون هذا التعليم الشامل يُمثل تغيراً جذرياً في السياسات التربوية لهذه المجتمعات، ومن هنا أضحى مفهوم وسياسة الدمج من المفاهيم المهمة لدى الكثير من المجتعات التي ترغب في تحقيق نهضة تربوية شاملة على كافة الأصعدة والمستويات.

كما أن موضوع الدمج يُعد من الموضوعات وثيقة الصلة بالمجتمع بأكمله، فهو يقوم على مبدأ رئيس وهو أن جميع الأفراد في المجتمع لديهم قدرات فريدة، يمكن لكل شخص أن يتعلم وينمو، وكل شخص يرغب في الفرص لتقديم المُساهمات التي تنطبق وتتوافق مع قدراته، وبالتالي أصبح هذا المفهوم وثيق الصلة والارتباط بالأطفال والأشخاص الذين يعانون من إعاقاتٍ ذهنيةٍ أو نمائيةٍ،

وبالتالي فإن الدمج يتضمن وضع ذوي الاعاقة بين الأفراد والأماكن والأحياء والمدارس والمنازل العائلية ودور العبادة والأنشطة الترفيهية المنتظمة وما إلى ذلك، ودعمهم ليصبحوا مُتصلين وأن يكونوا جزءً من المكان أو النشاط الذي يتواجدون فيه.(Gomez, 2013, 1-4) .

وتقوم قلسفة الدمج على ما يُسمى بالمجتمع الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة وهو مجتمع مفتوح ومتاح للجميع، وفي هذا المجتمع يكون كل عضو قادر على القيام بدور نشط وآمن، يتم سماع أصوات المواطنين والاعتراف بمساهماتهم وتقديرها من قبل المجتمع، ويتم احترام كل شخص كمواطن يمكنه ممارسة حقوقه ومسؤولياته بشكل كامل، ويتحلى كل عضو من أعضاء هذا المجتمع بنقاط قوةٍ وموارد وقدراتٍ فريدةٍ تُميزه عن غيره حتى وإن كان يُعاني من إعاقةٍ نمائيةٍ أو عقليةٍ أو سلوكية (Gomez, 2013,1-4)

تعريف الدمج:

عرفه كل من Turki, et al. (2012) بأنه إندماج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم تربويا واجتماعياً وفقًا لخطة وبرنامج وطريقة تعليمية مُستمرة تحددها حاجة كل تلميذ على حدة مع ضرورة وضوح المسؤولية والنظام التربوي والفني في التعليم العام والخاص.

وعرفه حسام مراد (٢٠١٩) بأنه دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم دمجاً مُحددًا ومدروساً بالزمان والمكان والنشاط وذلك ضمن خطة وبرنامج تضمن وتُلبي

حاجة الطلاب، والتي تتضمن مساعدتهم في التعايش والتعامل مع أقرانهم العاديين.

وعرفته دعاء شعراوي (٢٠٢١، ٣٦) بأنه دمج ذوي الإعاقة في التعليم سواء كلياً أم جزئياً من خلال قضاء أي جزء من اليوم الدراسي مع أقرانهم في التعليم العام أي المشاركة في الأنشطة الاجتماعية مع تلقي تدريباتٍ فرديةٍ خاصة.

ويُعرف الدمج إجرائياً بأنه تلقى الطلاب ذوي الإعاقة للمهارات الأكاديمية والاجتماعية إلى جانب أقرانهم في الفصول العادية بما يتناسب مع الإعاقة؛ بحيث تضمن لهم الاستفادة الكاملة ولا تعيق أقرانهم من التعليم العادي وذلك بما هو مُتاح من آليات الدعم بعد تدريب المُعلمين على التعامل معها، فهو وضع ذوي الإعاقة في المدارس مع غير المعاقين ضمن الفصل العادي أو فصول خاصة مُرتبطة ببعض الوقت أو بدوامٍ كاملٍ حسب حاجة الطالب مع تقديم المُساندة والدعم لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم، ويتم تقديره من خلال استبانة تقدير الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة والمستخدمة في الدراسة الحالية من إعداد الباحثين.

أنماط الدمج:

تختلف طرق دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع من بلدٍ إلى آخر ومن فلسفة تعليمة إلى أخرى وتعتمد على قدرات كل فرد، أي نوع الإعاقات ومداها بحيث تتجاوز من مجرد وضع الأشخاص ذوي الإعاقة في فصول دراسية خاصة مُلحقة بالمدارس فقد تم تصميم نظام المدرسة الرسمية لدمجهم بشكل كامل

في الفصول الدراسية الرسمية وتزويدهم بالخدمات التي يحتاجون إليها، وتتنوع أنماط الدمج والتي يمكن إيجازها في الأنواع التالية:

١-**الدمج الأكاديمي:** وهو وضع الطفل ذوي الإعاقة في الصف العادي مع الأطفال العاديين في بعض المواد الدراسية مع توافر بعض الشروط كالبيئة الصفية غير المُقيدة حتى يحقق الاستفادة للطلبة العاديين وذوي الإعاقة (إيمان النقيب،٢٠١٢).

٢-**الدمج الاجتماعي:** وهي مرحلة جديدة من الدمج تهدف إلى دمج ذوي الإعاقة في المجتمع بهدف تحقيق التواصل والدعم والتعاون (بطرس حافظ ،٢٠٠٩، ٣٣-٤٠).

وقد أوضح (بطرس حافظ ،٢٠٠٩) أن بعض الباحثين يميلون إلى تقسيم الدمج إلى عددٍ من الأنواع منها:

٣-**الدمج في مجال العمل** وتوفير الفرص المناسبة لهم وفق قدراتهم واحتياجاتهم مع تقديم الدعم والاحترام اللازم لهم.

٤-**الدمج السكني** بحيث يعطى ذوي الإعاقة الفرص في السكن مع العاديين وتكوين أسر مستقلة ومن الضروري تقبلهم والتعامل معهم كحقوق الجار.

٥-**الدمج الكلي** وهو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في جميع المواد مع تقديم الدعم اللازم لهم.

٦-**الدمج الجزئي** وهو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في بعض المواد وبشروط مناسبة لتحقيق هدف التعليم (بطرس حافظ،٢٠٠٩، ٣٣-٤٠).

وقد ميز (سودر، ١٩٨٠) بين أربعة أنماط من الدمج هي:

١- **الدمج المكاني:** ويُشير إلى وضع ذوي الإعاقة في فصول خاصة مُلحقة بالمدارس العادية.

٢- **الدمج الاجتماعي:** ويُشير إلى إشراك الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل اللعب والرحلات والأنشطة الرياضية والاجتماعية.

٣- **الدمج الوظيفي:** ويُشير إلى إشراك الأطفال ذوي الإعاقة مع التلاميذ العاديين في استخدام الموارد المُتاحة في المدرسة.

٤- **الدمج المُجتمعي:** ويُشير إلى إتاحة الفرصة لذوي الاعاقة للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس أو مراكز التأهيل بحيث نضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان(في: سهير شاش، ٢٠١٦ ،٤٩)

وإذا كانت هناك اتجاهات بين العلماء والباحثين في مجال التربية الخاصة إلى تقسيم الدمج إلى أنماطٍ أو أنواعٍ مُتعددةٍ فإنه لا توجد فواصل أو حدود بين هذه الأنواع المُتداخلة حيث أن الهدف في النهاية هو إيجاد نوع من التفاعل والانخراط بين ذوي الإعاقة وبقية أفراد المُجتمع.

أسباب الدمج:

أشارت (إكرام قاسمي،٢٠٢٠، ٣٣-٣٤) إلى أنه توجد العديد من الأسباب التي أدت إلى اللجوء إلى الدمج ومنها:

- السعي إلى تغيير اتجاهات المجتمع ونظرتهم حيال ذوي الإعاقة وذلك من خلال تكوين علاقات مشتركة بينهم وبين أقرانهم من العاديين داخل الدرسة الواحدة والفصل الدراسي الواحد.

– المشاركة في الأنشطة التي تُظهر قدرات ذوي الإعاقة على العطاء مما يؤدي إلى زيادة تقبلهم اجتماعياً.

– مساعدة ذوي الإعاقة وعائلاتهم على الاستفادة من الخدمات الاجتماعية والصحية والتربوية المُتاحة.

– تمتع ذوي الإعاقة بحقوقهم المشروعة.

– تغيير النظرة السلبية ومشاعر القلق والنقص التي قد تصيب ذوي الإعاقة نتيجة نظرة المجتمع لهم.

– تغيير نظرة بعض المؤسسات القائمة على الحرص الزائد وجعلهم ينخرطون كالأسوياء في المجتمع (إكرام قاسمي،٢٠٢٠، ٣٣-٣٤).

أهداف الدمج وآثاره الإيجابية:

أشارت (سهير شاش،٥٠،٢٠١٦-٥١) إلى أن الدمج يستهدف تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

١- **إزالة الشعور بالوصمة لدى أسر ذوي الإعاقة:** فدمج ذوي الاعاقة مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة الحياتية والاجتماعية والأكاديمية يُسهم في إزالة شعور أسرهم وأقاربهم بالوصمة التي قد يشعرون بها بسبب مُعاناة طفلهم من الإعاقة، وأن وجوده في رحاب المدرسة مع أقرانه العاديين قد يُسهم في التخفيف من هذا الشعور، وبالتالي فإن الاتجاهات السلبية لأفراد المُجتمع حيال ذوي الاعاقة تغيير وتتعدل إلى اتجاهاتٍ إيجابيةٍ.

٢- الدمج يُساعد على إتاحة الفرص لذوي الإعاقة القابلين للتعلم لتلقي تعليمهم في المدارس أو الفصول العادية في المجتمع ومن ثم الانخراط في الحياة العامة، وتوفير الفرص التربوية لأكبر عدد ممكن من ذوي الإعاقة، لتحقيق الدمج، والأمر

هنا لا يقتصر على ذوي الإعاقة العقلية ولكنه يمتد ليشمل العديد من الفئات الخاصة مثل ذوي الاعاقات السمعية والبصرية والحركية، كما أن الموهوبين والمتفوقين أيضاً من ضمن الفئات الخاصة الذين تم دمجهم مع أقرانهم من العاديين إما بشكلٍ كلي أو بشكلٍ جزئي.

٣- الدمج يُسهم في توفير التكاليف والنفقات الاقتصادية المرتبطة بإلحاق الطفل من ذوي الإعاقة بالمراكز والمؤسسات المتخصصة برعاية وتأهيل ذوي الإعاقة.

٤- الدمج يُسهم في تقديم حلول تربوية للكثير من المُشكلات، حيث يُسهم نظام الدمج في تشجيع المؤسسات التربوية على تقديم حلول ناجحة وفاعلة للمشكلات التربوية والأكاديمية المُرتبطة بالدمج.

٥- الدمج يُسهم في إتاحة الفرصة للطلبة العاديين للتعلم والإندماج والتفاعل والإنصهار والتعامل مع ذوي الإعاقة عن قُرب وإكسابهم اتجاهات إيجابية فاعلة تضمن مُساعدة ذوي الإعاقة والتغلب على مُشكلاتهم.

٦- مواكبة التطورات والاتجاهات العالمية التي تحكم فلسفة التعليم الشامل القائم على الدمج بين ذوي الإعاقة والعاديين.

٧- الدمج يُسهم في تحقيق التماسك الاجتماعي ويتواكب مع مبادئ وقواعد حقوق الإنسان والاتفاقات الدولية الخاصة بحقوق ذوي الإعاقة ومنها اتفاقية الأمم المُتحدة الصادرة عام ٢٠٠٦

٨- الدمج يُسهم في تعديل سلوك ذوي الإعاقة فمُعايشتهم لأقرانهم العاديين تُمكنهم من اكتساب أنماطٍ سلوكيةٍ سويةٍ جديدةٍ (سهير شاش،٢٠١٦،٥٠-٥١).

والجدير بالإشارة أن هناك أدلة قوية على أن الطلاب ذوي الإعاقة يستفيدون أكاديمياً من التعليم الشامل (الدمج الكلي)، فقد تمت دراسة التأثيرات

الأكاديمية للدمج بعدة طرق مع العديد من مجموعات الطلاب المختلفة حول العالم، وأشارت المراجعات المنهجية المتعددة لأدبيات البحث العلمي إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الذين تلقوا تعليمهم في فصول التعليم العام تفوقوا أكاديمياً على أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في أماكن منفصلة (Hehir et al., 2016, 13).

وقد تبين من نتائج دراسة كل من Hehir et al (2012) التي تم إجراؤها على أكثر من ٦٨٠٠٠ طالباً في المدارس الابتدائية والثانوية من ذوي الإعاقة في ولاية ماساتشوستس الأمريكية، وباستخدام بيانات دراسة الحالة، حدد المؤلفون العديد من العوامل التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلاب، حيث كان دخل الأسرة وجودة المدرسة وإتقان اللغة الإنجليزية مرتبطاً بالأداء الأكاديمي للطفل، بعد التحكم إحصائيا في هذه العوامل وجد المؤلفون أن أداء الطلاب ذوي الإعاقة الذين أمضوا نسبة أكبر من يومهم الدراسي مع أقرانهم غير المعوقين في المدرسة كان أفضل بكثير في اللغة والرياضيات من الطلاب ذوي الإعاقات المُماثلة الذين أمضوا نسبة أقل من يومهم الدراسي مع أقرانهم غير المُعاقين، وبالتالي فإن للدمج آثار إيجابياً على التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة.

ولا تقتصر الأدلة التي تُشير إلى الفوائد الأكاديمية للتعليم الشامل على الولايات المتحدة فقط ولكن الدراسات أُجريت في عديد من دول العالم، فقد قام عدد من الباحثين النرويجيين بمتابعة ما يقرب من ٥٠٠ من طلاب المدارس الثانوية ذوي الإعاقة على مدى ست سنوات، ومن خلال التحكم في العديد من العوامل الأخرى المتعلقة بتحصيل الطلاب، ووجدوا أن ٧٥% من العينة أصبحوا أكثر تعلماً من الناحية المهنية والأكاديمية مُقارنةً بالطلاب ذوي الإعاقة الذين تلقوا تعليمهم في فصول خاصة قارنت دراسة أجريت في هولندا تطور أكثر من

٢٠٠ زوج متطابق من طلاب يبلغون من العمر ٧ و٨ سنوات يعانون من صعوبات في التعلم والسلوك أو إعاقة ذهنية خفيفة تم تضمينهم في مدارس التعليم العام والخاص. ثم تابع الباحثون هذه الأزواج من الطلاب لمدة أربع سنوات ووجدوا أن الطلاب المشمولين حققوا تقدما أكاديميا أكبر بكثير من نظرائهم في برامج التعليم الخاص (Peetsma, et al., 2001, 125-135)

شروط الدمج:

هناك خصائص مُحددة يجب أن تتوفر في ذوي الإعاقة الذين يتم دمجهم، وهناك الإعاقة البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة، وهناك المتأخرون لغوياً وهناك الذين يعانون من بعض المشكلات النفسية أو السلوكية أو الاجتماعية بسبب جهل الوالدين للإعاقة أو رفضهم لها، وكلما كانت الخصائص مُعتدلة كان الدمج أنجح وأصبح أكثر سلاسة ويسر (إكرام قاسمي،٢٠٢٠، ٣٣-٣٤).

الدراسات السابقة:

أجرى كل من(Gaad& Khan (2007 دراسة استهدفت التعرف على اتجاهات المعلمين وتصوراتهم حيال الدمج وتحديد المهارات والمُتطلبات اللازمة لتنفيذ الدمج الفعال في إمارة دبي وتكونت العينة من عدد من مُعلمي الصفوف الأولى بمدارس دبي، وقد تبين من النتائج حاجة المُعلمين إلى الدعم والمساندة من المسئولين ومن الآباء، علاوة على حاجتهم إلى المُعدات والبرامج الفردية والوسائل التعليمية التي تمكنهم من إنجاز مهامهم، بالإضافة إلى حاجتهم لوجود مُعلم مُساعد لهم داخل الفصل، وأشار العديد من المعلمين الذين شاركوا في الدراسة إلى أنهم يرغبون في تلقي تدريبٍ خاصٍ بالتعامل مع ذوي الهمم، والتعرف على

خصائصهم، وفلسفة الدمج وبرنامج التعليم الفردي، كما أشارت العينة إلى أنهم يرغبون في الحصول على وقتٍ إضافي للتخطيط والتعاون مع معلميهم المُشاركين، كما قرر غالبية المُعلمين إلى أنهم بحاجة لتقليل كثافة الفصول، وقد أشارت البيانات التي تم جمعها إلى أن غالبية المعلمين الذين تمت مقابلتهم لم يؤيدوا دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العادي دون تدريب، وكان لدى بعض المعلمين مواقف إيجابية تجاه دمج الطلاب، وكان المعلمون أقل استعدادًا لتثقيف الطلاب الذين يعانون من ضعف السمع واضطراب التواصل، التحديات الفكرية و(صعوبات التعلم العميقة والمتعددة).

وأجرى عبد الرحيم الراجحي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن الضغوط النفسية الناتجة عن دمج ذوي الإعاقة من وجهة نظر المُعلمين واستراتيجيات التعايش معها، وتكونت العينة من ١٥٥ معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية المُيسرة، وتم استخدام أداة لقياس الضغوطات النفسية ومقياس آخر لاستراتيجيات التعايش أو التوافق المُستخدمة من قبل المعلمين وأظهرت النتائج مُعاناة المُعلمين والمُعلمات من ضغوطٍ نفسيةٍ شديدةٍ ناتجة عن تجربة الدمج، كما كشفت النتائج عن مُعاناة عينة الدراسة من صعوباتٍ في القدرة على التعامل والتوافق والتعايش مع الصعوبات الناتجة عن دمج ذوي الإعاقة.

كما أجرى سيد الوكيل (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط التي تواجه آباء وأمهات ذوي الإعاقة في المُجتمعين المصري والسعودي، وتكونت العينة من ٢٠٠ من الآباء والأمهات من المجتمع المصري و٢٠٠ من الآباء والأمهات من المجتمع السعودي، وبلغ متوسط أعمار عينة الآباء في العينة الكلية

٤٧ عاماً ومتوسط أعمار الأمهات ٣٦ عاماً، واعتمدت الدراسة على استخدام استمارة جمع البيانات الأولية من إعداد الباحث وبطارية قياس الضغوط النفسية والاحتياجات لأولياء أمور المعاقين، وتوصلت النتائج إلى أن الكثير من آباء وأمهات ذوي الإعاقة يعانون من نقصٍ شديدٍ في كثيرٍ من الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الدعم الأسري والدعم المجتمعي والحاجة إلى مُستشارين مُختصين في مجال تدريب وتعليم ذوي الإعاقة، ومُعاناتهم أيضاً من نقصٍ شديدٍ في الاحتياجات المعرفية حول الإعاقات وكيفية التعامل معها.

كما أجرت كل من تركية غراب وصليحة غادري (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المُعلمين نحو عملية دمج ذوي الاعاقة في المدارس العادية وتكونت العينة من ١٣٢ معلمًا ومعلمة مُقسمين إلى (٢١ معلماً، ١١١معلمةً) من مدينة الجلفة في الجزائر واعتمدت الدراسة على استخدام عدد من الأدوات التي تمثلت في: الملاحظة، المقابلة والاستبانة، وتبين من النتائج على عدم تأثير مُتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي على عميلة الدمج، أما سنوات الخبرة فكانت دالالة إحصائية في اتجاه خبرة ست سنوات وأكثر، كما تبين من النتائج وجود مواقف إيجابية تجاه عملية الدمج، كما وُجدت فروق بين المعلمين والمعلمات في الاتجاه نحو تجربة الدمج.

وأجرت كل من أميرة حامد ومروة مختار (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لمواجهة بعض المشكلات الناتجة عن دمج ذوي الإعاقة بمدارس الحلقة الأولى في محافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية، وتكونت العينة

من١٦٠ معلمًا ومعلمةً من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واعتمدت الباحثتان على استخدام استبانة جمع البيانات والتي تضمنت ثلاثة محاور من المُشكلات هي: المُشكلات الإدارية، المُشكلات التعليمية والمُشكلات الأسرية، وتوصلت النتائج إلى وجود العديد من الصعوبات التي تقف حائلاً ضد نجاح تجربة الدمج منها: تقاعس بعض مديري المدارس عن تنفيذ قواعد وضوابط الدمج، وانخفاض مستوى تقبل إدارة المدرسة والعاملين فيها لفكرة الدمج، ونقص الإمكانات المُتاحة لإعداد المعلمين لتمكنهم من التعامل مع ذوي الإعاقة، وضعف إدراك المعلمين لخصائص ذوي الإعاقة وصعوبة المناهج.

واستهدفت الدراسة التي أجراها كل من إبراهيم مصري ومحمد عجوة(٢٠٢٠) التعرف على الصعوبات التي تواجه المُعلمين أثناء عملية الدمج، وتكونت العينة من ٤٨ معلماً و٥٢ معلمةً، واستخدم الباحثان مقياسًا ثلاثيًا لقياس الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة وأشارت النتائج إلى أن هناك صعوبات تواجه نجاح تجربة الدمج تتمثل في عدم جاهزية النظام التعليمي العادي لاستقبال ذوي الإعاقة وعدم وجود مُعلمين مُختصين في التربية الخاصة ونقص في غرف المصادر وكذلك نقص سنوات الخبرة المُتعلقة بالدمج لدى هؤلاء المُعلمين.

وأجرت إكرام قاسمي(٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مُشكلات دمج الطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في الجزائر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتضمنت العينة٢٥ معلمةً من ولاية تبسة في الجزائر، وأعدت الباحثة استبانة تكونت من ٤١ بنداً موزعةً على خمسة محاور من المشكلات هي: المشكلات البيئية، والسلوكية، والأكاديمية، والاجتماعية والنفسية، وأظهرت

النتائج أن المشكلات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى ثم الاجتماعية ثم النفسية ثم البيئية وأخيراً الأكاديمية والتي تمثلت في عدم تهيئة البيئة الصفية، وجود سلوكيات كالعدوان تجاه طلاب ذوي الإعاقة من قبل الطلاب العاديين، افتقار البيئة الصفية للوسائل التعليمية، وضعف التواصل بين الأهل والمدرسة وصعوبة في التوافق النفسي لطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين.

وأظهرت نتائج دراسة كل من Jury et al (2021) والتي تكونت عينتها من ١٤٦٠ معلماً وتم تطبيق استبيان لاستطلاع مواقفهم حيال دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية في المدارس العامة، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين خلال تجربة الدمج، وقد تبين من النتائج أن المعلمين أعربوا عن مواقف أكثر إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف الذاتوية دون أية صعوبات، مقارنةً بأولئك الذين يعانون من صعوباتٍ سلوكيةٍ أو صعوبات سلوكية ومعرفية، أو أولئك الذين لم يتم تحديد الصعوبات لهم.

وأجرى كلٌ من إخلاص البري وأحمد خالد(٢٠٢١) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المُعلمين نحو الدمج في الصفوف الثلاثة الأولى وتكونت العينة من ٣٠٠ معلمًا ومعلمةً، واستخدم الباحثان استبانة لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الدمج، وتكونت من٤٢ فقرةٍ موزعةً على خمسة مجالات هي: المجال الاجتماعي، والمجال الأكاديمي، والمجال الانفعالي، والبيئة التعليمية، وكفايات المُعلمين، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية تُعزى لمتغير الخبرة ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ تُعزى لمتغير الجنس في اتجاه الذكور ولمتغير الخبرة في اتجاه ذوي الخبرة القصيرة الذين بلغت سنوات

خبرتهم في العمل مع ذوي الإعاقة(١-٥) عاماً ومتغير المؤهل العلمي في اتجاه المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، واقترح الباحثان ضرورة إعداد المعلمين الذين يدرسون في المدارس الأساسية، وتجهيز المدارس بغرف المصادر والوسائل التعليمية اللازمة للدمج، وتوعية الطلبة ومساعدتهم والتقبل الإيجابي لذوي الإعاقة الحركية.

وفي ذات السياق أجرى كل من حسن سعيد وإنتصار الواعر (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في مدينة تيجي (ليبيا) وتكونت العينة من ٨٠ معلماً ومعلمةً تم اختيار ٢٠ معلمًا ومعلمةً بطريقةٍ عشوائيةٍ واستخدم الباحثان استبانة لجمع البيانات تكونت من محورين من المشكلات هما:

١- المشكلات الإدارية والمدرسية. ٢- المشكلات الاجتماعية والأسرية، وأظهرت النتائج وجود صعوبات إدارية ومدرسية تمثلت في عدم وجود خدمات صحية وعدم وجود أخصائي اجتماعي أو نفسي وعدم تجهيز الفصول بالبنية التحتية المُناسبة وعدم وجود الوسائل التعليمية المُناسبة، وصعوبات اجتماعية تمثلت في ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة وضعف الوعي الثقافي وعدم اهتمام الأسر بدمج أطفالهم.

وبهدف تحديد الصعوبات التي تواجه المدارس في التعليم العام أثناء دمج طلاب ذوي الاعاقة في بلدة بنغازي (ليبيا)، أجرى كل من دارين سليمان وآخرين (٢٠٢١) واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتكونت العينة من ٢٦٨معلمًا ومعلمةً، واعتمدت الدراسة على استخدام الاستبانة كآداة رئيسة لجمع البيانات،

وتوصلت النتائج إلى العديد من الصعوبات التي تتعلق بالبيئة المدرسية والمُتمثلة في عدم تجهيز الفصول وصعوبة في تعامل المعلمين مع ذوي الإعاقة ونقصٍ في توعية أولياء الأمور بأهمية الدمج.

كما أجرى كلٌ من عصام الكوني ومفيدة حنيش (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى محاولة إيجاد آلية لنجاح عملية الدمج وتألفت العينة من ١٢٠ معلماً، واستخدم الباحثان إستبانة جمع البيانات وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في إمكانيات المدارس الواجب توافرها لفئة الدمج من أخصائيين نفسيين واجتماعيين القائمين بأعمال تشخيص الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التكيف وحل بعض مشاكلهم، وعدم مناسبة المبنى والفصول الدراسية لفئة الدمج، ونقص في توزيع الأدوات والآلات اللازمة لعملية الدمج من معينات سمعية وسبورات مُتحركة وغيره مما يساعد المعلمين على التدريس الحي، وتبين من النتائج أيضاً أن من بين الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة من وجهة نظر مُعلميهم عدم إلتزام المُعلمين بإعداد وسائل مُناسبة لتقييم هذه الفئات من ذوي الإعاقة، وعدم وجود مناهج مُناسبة لذوي الإعاقة، وقلة إقامة الدورات والندوات للمعلمين، كما أن المُعلمين يُعانون من بعض المُشكلات المُتمثلة في وجود قصور لديهم في إعداد الخطة التعليمية والتربوية الفردية للطلبة من ذوي الإعاقة مما يعني قلة الاهتمام الفردي للطلبة المُلتحقين في برامج الدمج التربوي، كما أن من بين الصعوبات التي تواجه عملية الدمج التربوي لذوي الإعاقة صعوبة إيصال المادة التعليمية المُناسبة لقدرات ومهارات وإمكانات ذوي الإعاقة بسبب وجود نقصٍ في توفير المُعلم المُساعد.

وقد هدفت دراسة مشعل المطيري (٢٠٢٣) إلى التعرف على اتجاهات المُعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جدة نحو تطبيق التعلم المُدمج بعد جائحة كورونا، والتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينه طبقاً للمُتغيرات التالية (العمر، المؤهل العلمي، مستوى إتقان المهارات الرقمية (الحاسب) ولتحقيق هدف البحث تم تطوير استبانة مكونة من (٢٦) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها من قبل بعض المُحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وتم استخدم المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة البحث، وقد تبين من النتائج أن اتجاهات مُعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة نحو تطبيق التعلم المُدمج أثناء مرحلة العودة للمدارس بعد الجائحة كانت بدرجةٍ متوسطةٍ، كما بين البحث أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينه فيما يتعلق بمتغير المؤهل الدراسي، أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة في استخدام الحاسب، فوجدت فروق دالالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة في استخدام الحاسوب في اتجاه ذوي الخبرة التعليمية المُرتفعة.

التعقيب على نتائج الدراسات السابقة.

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تيسر للباحثان الحصول عليها أن هناك العديد من الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء عملية الدمج وهي صعوباتٍ في المجالات السلوكية، والاجتماعية، والنفسية، والبيئية، والمتعلقة بالأنشطة اللاصفية، والأكاديمية، والأسرية والإدارية، كما تبين من نتائج الدراسات السابقة اختلاف درجة الصعوبات وتنوعها بحسب البيئات والعينات، فقد تبين اختلاف وتنوع في عدد العينات والتي استهدفت المُعلمين والمُعلمات في معظمها.

- اعتمدت معظم الدراسات- التي تيسر للباحثين الحصول عليها- على استخدام استبانة جمع البيانات الخاصة بالصعوبات واتجاهات المعلمين سواء الإيجابية أو السلبية أو الوصول إلى آلية مُقترحة لنجاح عملية الدمج، وتبين أن معظم الدراسات كانت تُطبق في مدرسةٍ واحدةٍ أو محافظةٍ واحدةٍ وفي أغلب الدراسات وجدت صعوبات متنوعة، ولكن بدرجاتٍ مختلفةٍ مما يدل على وجود بعض القصور والحاجة إلى التغلب عليه.

-اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن العينة لم تقتصر على مدرسة واحدة أو إمارة واحدة، ولكن تنوعت المدارس من مختلف إمارات الدولة حيث إنها تضمنت خمس إمارات هي أبو ظبي، دبي، الشارقة، رأس الخيمة والفجيرة، كما تنوعت المدارس المُستخدمة فيها والتي تضمنت ٣٣ مدرسة، حيث سعت الدراسة لتقديم صورة واضحة حول الصعوبات التي تواجه عملية الدمج في مناطقٍ متنوعةٍ.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في معرفة مُتطلبات الدمج مما سهل من تحديد محاور الصعوبات والعقبات والتي اعتمدت على سبعة محاور هي: الأكاديمية، الإدارية، السلوكية الأسرية، البيئية، المتعلقة بالأنشطة والمتعلقة بالمساندة.

المنهج والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة وتجميع البيانات حول موضوع الدراسة وتحقيق أهدافها والاجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من ١٠٩ من معلمي ومعلمات المدارس يعملون في ٣٣ مدرسة من مدارس الدمج وتم تطبيق استبانة تقييم الصعوبات عليهم بشكلٍ إلكتروني باستخدام استمارة البيانات (جوجل فورم)Google Form.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١٠٩ معلماً ومعلمة من العاملين بمدارس الدمج في دولة الإمارات العربية المُتحدة وفيما يلي خصائص العينة:

أولاً: فيما يتعلق بالخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة (النوع، الجنسية والحالة الاجتماعية). فإن الجدول (١) يوضح هذه الخصائص:

جدول (١)

خصائص العينة تبعاً للمتغيرات الديموجرافية ن= ١٠٩

المتغير		خصائص العينة	
		ك	%
النوع	الذكور	١٨	%١٦.٥
	الإناث	٩١	%٨٣.٥
الجنسية	مواطن	٩٥	%٨٧.٢
	غير مواطن	١٤	%١٢.٨
الحالة الاجتماعية	أعزب	١٩	%١٧.٤
	متزوج	٨٥	%٧٨
	مطلق	٥	%٤.٦

بمطالعة الجدول السابق نُلاحظ أنه قد بلغ عدد أفراد العينة المُشاركة في الدراسة ١٠٩ معلماً ومعلمةً، بواقع ١٨ معلماً بنسبة ١٦.٥% ، ٩١ مُعلمةً بنسبة ٨٣.٥%، وكان عدد المواطنين٩٥ معلماً ومعلمةً بنسبة ٨٧.٢%، اما غير المواطنين فبلغ ١٤ معلماً ومعلمةً بنسبة ١٢.٨%، وفيما يتعلق بالحالة الاجتماعية للعينة، نُلاحظ من الجدول أن غير المُتزوجين بلغت نسبتهم ١٧.٤%، أما المُتزوجين فبلغت نسبتهم ٧٨%، في حين بلغت نسبة المُطلقين والمُطلقات من العينة المُشاركة ٤.٦%، مما يُعبر عن تنوع الحالة الاجتماعية للعينة المُشاركة في الدراسة من المُعلمين والمُعلمات.

ثانياً: فيما يتعلق بالتوزيع الجغرافي للعينة المُشاركة في الدراسة؛ فإن الجدول (٢) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة على إمارات الدولة.

جدول (٢)

توزيع العينة المشاركة على إمارات الدولة

الإمارة	التكرار	النسبة المئوية
الفجيرة	٨٤	%٧٧.١
الشارقة	١٣	%١١.٩
رأس الخيمة	٢	%١.٨
دبي	٢	%١.٨
أبو ظبي	٢	%١.٨
غير محدد	٦	%٥.٥
المجموع	١٠٩	%١٠٠

من الجدول السابق يتبين أن النسبة الأعلى من العينة المُشاركة كانت من إمارة الفجيرة لسهولة الوصول إليها، حيث شكلت نسبتها ٧٧.١% ثم إمارة الشارقة بنسبة ١١.٩%، وبلغت نسبة العينة التي لم تُحدد جهة عملها ٥.٥ % أما إمارة

رأس الخيمة، دبي وأبو ظبي فكانت النسب مُتساوية وبلغت ١.٨ % مما يُعبر عن التنوع الجغرافي للعينة المُشاركة في الدراسة الحالية.

ثالثاً: فيما يتعلق بنوع الإعاقة التي تم دمجها في المدارس، فإن الجدول (٣) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الإعاقات التي تتعامل معها عينة الدراسة من المُعلمين والمُعلمات:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة من الأطفال المُلحقين بمدارس الدمج وفقاً نوع الإعاقات

الإعاقات	ك	%
صعوبات تعلم	٨٢	**%%٢٢.٢٢**
عقلية	٦٦	**%١٧.٨٩**
بصرية	٦٤	**%١٧.٣٤**
بطيء تعلم	٤٠	**%١٠.٨٤**
سمعية	٤٠	**%١٠.٨٤**
حركية	٣٧	**%١٠.٠٣**
توحد	٣٣	**%٨.٩٤**
الشلل الدماغي	٧	**%١.٩٠**

بمطالعة الجدول (٣) يتبين أن **صعوبات التعلم** جاءت في الترتيب الأول بنسبة٢٢.٢٢%، **ثم الإعاقات العقلية** بنسبة ١٧.٨٩%، **ثم الإعاقات البصرية** بنسبة ١٧.٣٤%، **ثم تساوت النسب في الإعاقات السمعية وبطء التعلم** وكانت النسبة ١٠.٨٤%، **ثم الإعاقات الحركية** بنسبة ١٠.٠٣% ، **ثم الاضطرابات النمائية (التوحد)** بنسبة ٨.٩٤%، ثم **الشلل الدماغي** بنسبة ١.٩٠% مما يُعبر

عن تنوع فئات الاعاقة التي يتم دمجها بالمدارس بالاضافة إلى تنوع الخبرات المرتبطة بالتعامل والتفاعل مع هذه الفئات لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: فيما يتعلق بسنوات الخبرة لدى المُعلمين والمُعلمات المُشاركين في الدراسة

فإن الجدول(٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية لسنوات الخبرة لدى عينة الدراسة من المُعلمين والمُعلمات:

جدول(٤)

التكرارات والنسب المئوية لمتغير الخبرة لدى عينة الدراسة ن=١٠٩

عدد سنوات الخبرة	ك	%
لا يوجد خبرة	١	٠.٩
١ سنة	٤	٣.٧
٢ سنة	٦	٥.٥
٣ سنة	٢	١.٨
٤ سنة	٣	٢.٨
٥ سنة	٤	٣.٧
٦ سنة	٨	٧.٣
٧ سنة	٢	١.٨
٨ سنة	٣	٢.٨
٩ سنة	٢	١.٨
١٠ سنة	١٢	١١.٠
١١ سنة	٢	١.٨
١٢ سنة	٤	٣.٧

١٣ سنة	٥	٤.٦
١٤ سنة	٤	٣.٧
١٥ سنة	١٣	١١.٩
١٦ سنة	٤	٣.٧
١٧ سنة	٧	٦.٤
١٨ سنة	٥	٤.٦
١٩ سنة	٨	٧.٣
٢٠ سنة	٣	٢.٨
٢٢ سنة	٤	٣.٧
٢٤ سنة	٢	١.٨
٢٧ سنة	١	٠.٩

من الجدول (٤) يُلاحظ تنوع سنوات الخبرة بين أفراد العينة، حيث أن الفئة الأعلى في عدد سنوات الخبرة بلغت خبرتها في العمل ١٥عاماً بنسبة ١١.٩%، ثم تبعها من بلغت خبرتهم١٠ سنوات بنسبة ١١%، ثم من كانت خبرتهم١٩ عاماً، ثم ستة أعوام بنسبة ٧.٣%، ثم من كانت خبرتهم ١٧ عاماً بنسبة ٦.٤ % ثم من بلغت خبرتهم عامين بنسبة ٥.٥% ثم ١٣ و١٨ عاماً بنسبة ٤.٦% لكل منهما وهذا التنوع في عدد سنوات الخبرة بين عينة الدراسة يكشف عن تنوع في المهارات المهنية بين عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام استبانة جمع البيانات الأولية وتقدير الصعوبات المُرتبطة بدمج ذوي الهمم في المدارس الحكومية (من إعداد الباحثين)، وتألفت الاستبانة من قسمين رئيسين هما:

القسم الأول تكون من البيانات الرئيسة الخاصة بالعينة المُشاركة وتضمن مُتغيرات: النوع/الجنسية/ الحالة الاجتماعية/ الخبرة/ المدرسة/ الإمارة/ عدد الطلاب والطالبات المدمجين/ نوع الإعاقة، **أما القسم الثاني:** فتكون من٣١ بنداً لتقدير الصعوبات التي تواجه المُعلمين والمُعلمات أثناء عملية الدمج، وتضمنت ستة مجالات من الصعوبات هي: الأكاديمية/ الإدارية/ السلوكية/ الأسرية/ البيئية/ الأنشطة اللاصفية/ المساندة؛ حيث تتضمن الاستجابة على كل بند من بنودها ثلاث استجابات هي موافق، مُحايد، غير موافق وتحصل موافق على ٣ درجات، ومحايد على درجتين، في حين تحصل استجابة غير موافق على درجةٍ واحدةٍ.

صدق الاستبانة:

وقد تم الحصول على صدق الاستبانة من خلال عرضها على خمسة من المُحكمين من أساتذة الجامعات والخبراء المتخصصين في مجال علم النفس الاكلينيكي والتربية الخاصة، وقد أبدى عدد من المُحكمين بعض التعديلات في الصياغة على بعض البنود وتم الأخذ بها وإعادة عرضها عليهم مرةً أخرى، واتفق المحكمون جميعاً على صلاحية الآداة المُستخدمة في تقدير الصعوبات التي تواجه مُعلمي الدمج أثناء عملية الدمج.

ثبات الاستبانة

تحقق الباحثان من ثبات الاستبانة باستخدام طريقين هما ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥)

ثبات الاستبانة باستخدام أسلوبي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	ألفا	التجزئة النصفية
الصعوبات الأكاديمية	٠.٨٩٩	٠.٨٤٥
الصعوبات الإدارية	٠.٩١١	٠.٨٩٧
الصعوبات الاجتماعية	٠.٨٨٠	٠.٨٢٤
الصعوبات البيئية	٠.٩١٦	٠.٩٠١
الصعوبات المرتبطة بالأنشطة اللاصفية	٠.٨٩١	٠.٨٧٩
الصعوبات الأسرية	٠.٩١٩	٠.٩٠٣
الصعوبات الخاصة بخدمات الدعم والمساندة	٠.٨٨٢	٠.٨٥٥
الدرجة الكلية للاستبانة	٠.٩٢٢	٠.٨٩٧

من الجدول السابق يتبين ارتفاع معامل ثبات المقياس بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية بعد تصحيح المقياس بطريقتي سبيرمان براون في حالة تساوى تباين نصفي الاستبانة، وجتمان في حالة عدم تساوي تباين نصفي المقياس مما يعبر عن ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

استخدمت الدراسة حزمة البرامج الاحصائية SPSS في الحصول على النتائج، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة مناقشتها

أولاً: الصعوبات الأكاديمية:

فيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية فإن الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية للصعوبات الأكاديمية التي تواجه عينة الدراسة من المُعلمين والمُعلمات في دمج الطلاب

العبارات	موافق		محايد		غير موافق	
	ك	%	ك	%	ك	%
١-الحاجة إلى مناهج خاصة لذوي الإعاقة	٨٨	٨٠.٧	١٤	١٢.٨	٧	٦.٤
٢-الحاجة الى المزيد من المعلمين المساندين	٩٠	٨٢.٦	١١	١٠.١	٨	٧.٣
٣-نقص في الطاقم المؤهل للتعامل مع الطلاب	٦٤	٥٨.٧	٢٤	٢٢	٢١	١٩.٣
٤-نقص في عدد الإخصائيين النفسيين المؤهلين للتعامل مع ذوي الإعاقة	٨٠	٧٣.٦	١٧	١٥.٦	١٢	١١
٥-قلة الوسائل التعليمية المناسبة لذوي الإعاقة	٦٩	٦٣.٣	٢٣	٢١.١	١٧	١٥.٦
٦-نقص في برامج التوعوية لتهيئة منتسبي المدارس لاستقبال طلاب ذوي الإعاقة	٥٨	٥٣.٢	٣١	٢٤.٤	٢٠	١٨.٣
٧-وجود إعاقات متعددة في الصف الواحد	٦٥	٥٩.٦	٢٨	٢٥.٧	١٦	١٤.٧
٨-ضعف اهتمام بعض المعلمين الأساسيين بذوي الإعاقة	٣٩	٣٥.٨	٤٤	٤.٤	٢٦	٢٣.٩
٩-عدم وجود مرشد تربوي لمتابعة مشكلات ذوي الإعاقة	٣٩	٣٥.٨	٤٣	٣٩.٤	٢٧	٢٤.٨

بمُطالعة الجدول السابق حول الصعوبات الأكاديمية يتبين أن أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تواجه عينة الدراسة كانت الحاجة إلى مزيدٍ من المُعلمين المُساندين حيث بلغت نسبته ٨٢.٦%، ثم الحاجة إلى منهاج خاصة

لذوي الإعاقة بنسبة ٨٠.٧% ثم نقص في عدد الإخصائيين النفسيين بنسبة ٧٣.٤%، ثم قلة الوسائل التعليمية المُناسبة لذوي الإعاقة بنسبة ٦٣.٣% ثم وجود إعاقات مُتعددة في الصف الواحد بنسبة ٥٩.٦% ثم النقص في إعداد الطاقم المؤهل للتعامل مع ذوي الإعاقة بنسبة ٥٨.٧% ثم النقص في برامج التوعية المُقدمة لمُنتسبي هذه المدارس بنسبة ٥٣.٢% وقد تساوت نسبتي كل من ضعف اهتمام بعض المعلمين الأساسيين بذوي الإعاقة، وعدم وجود مرشد تربوي لمتابعة مشكلات ذوي الإعاقة بنسبة ٣٥.٨ لكل منهما، مما يُعبر عن تعدد وتنوع مظاهر الصعوبات الأكاديمية التي تواجه عملية دمج ذوي الإعاقة من وجهة نظر مُعلمي ومُعلمات الدمج.

فقد أظهرت النتائج أن تجربة الدمج بحاجة إلى مزيدٍ من المعلمين المساندين: حيث جاءت هذه الصعوبة على قمة الصعوبات الأكاديمية، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (حسن سعيد وإنتصار الواعر، ٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها وجود صعوبات تعليمية تواجه عملية دمج ذوي الإعاقة وتمثلت في عدم وجود المعلم المُساند كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة كلٍ من (دارين سليمان وآخرون، ٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها أن من بين الصعوبات الأكاديمية التي تواجه عملية الدمج هي وجود نقصٍ في المعلم المُساند مما يُشير إلى أنه يجب النظر في عدد المُعلمين المُساندين في هذا المجال لأهميتهم في نجاح عملية الدمج.

كما أظهرت النتائج حاجة ذوي الإعاقة إلى منهاج خاصة بهم: وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (سناء غشير، ٢٠١٧؛ نعمتي أبو خيران وآخرون،٢٠١٩؛ إكرام قاسمي، ٢٠٢٠؛ حسام علي،٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجهم أن من الصعوبات الأكاديمية التي تواجه نجاح عملية الدمج هي عدم مُناسبة المنهج المدرسي لطبيعة وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة، مما يُشير إلى الحاجة إلى إعادة النظر في المناهج المُقدمة لذوي الإعاقة الذين يتم دمجهم حتى تتناسب هذه المناهج مع قدراتهم وإمكاناتهم.

وأظهرت النتائج المُرتبطة بالصعوبات الأكاديمية المُرتبطة بالدمج وجود نقصٍ في عدد الإخصائيين النفسيين المؤهلين للتعامل مع ذوي الإعاقة، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (دارين سليمان وآخرون، ٢٠٢١؛ حسن سعيد وانتصار الواعر، ٢٠٢١) فأظهرت نتائجهما أن من الصعوبات الأكاديمية التي تواجه عملية الدمج هو وجود نقص في عدد الأخصائيين النفسيين المؤهلين للتعامل مع الدمج، مما يدل على أهمية وجود أخصائي نفسي مؤهل في كل مدرسة من مدارس الدمج.

كما أظهرت النتائج المُرتبطة بالصعوبات الأكاديمية المُرتبطة بالدمج أن من بين هذه الصعوبات قلة الوسائل التعليمية المناسبة لذوي الإعاقة: وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (إكرام قاسمي،٢٠٢٠؛ هند بدر، ٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجهما أن من بين الصعوبات الأكاديمية التي تواجه نجاح تجربة الدمج هي وجود قلة في الوسائل التعليمية المُتوفرة لذوي الإعاقة مما يدل على ضرورة

توفير الوسائل التعليمية المُناسبة لذوي الإعاقة حتى يتحقق النجاح في عملية الدمج.

كما أظهرت النتائج المُرتبطة بالصعوبات الأكاديمية المُرتبطة بالدمج أن من بين هذه الصعوبات وجود إعاقات مُتعددة في الصف الواحد ونقصٍ في الطاقم المؤهل للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، ومُعاناة ذوي الإعاقة من نقصٍ في برامج التوعوية لتهيئة مُنتسبي المدارس الحكومية لاستقبال الطلاب ذوي الإعاقة، فالنقص وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من(Gaad& Khan, 2007 ؛إبراهيم مصري ومحمد عجوة،٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجهما وجود نقص في المعرفة لدى المُعلمين للتعامل مع هذه الفئة والتعايش معها، ولذلك يجب النظر في هذا الجانب وتكثيف برامج التوعية حول ذوي الإعاقة وكيفية فهمهم والتعامل معهم للوصول للنجاح المطلوب في عملية الدمج.

وفيما يتعلق بالصعوبات المرتبطة بضعف اهتمام بعض المعلمين الأساسيين بذوي الإعاقة، وعدم وجود مرشد تربوي لمتابعة مشكلات ذوي الإعاقة، فقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (إبراهيم مصري ومحمد عجوة،٢٠٢٠) والتي تبين منها أن من بين الصعوبات الأكاديمية المُعيقة للدمج هو عدم وجود مرشد تربوي لمُتابعة مشكلات ذوي الإعاقة، علاوة على عدم اهتمام بعض المُعلمين بذوي الإعاقة وعدم تضمينهم في المجموعات المُشاركة في الأنشطة، وهذا ما كشفت عنه النتائج الحالية والتي تبين منها وجود نقص في المُعلم المُساند وصعوبة المناهج لذوي الإعاقة وقلة توعية مُنتسبي المدارس لذوي الإعاقة مما يُشكل صعوبة في فهم هذه الفئة وبالتالي صعوبة في التعامل معها

بالإضافة إلى نقصٍ في عدد الأخصائيين النفسيين والمرشدين الذين لهم دور كبير في مواجهة أية مُشكلةٍ سلوكيةٍ أو غيرها من المُشكلات والتي ستقود لنجاح تجربة الدمج.

ثانياً: الصعوبات الاجتماعية:

وفيما يتعلق بالصعوبات الاجتماعية فإن الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية للصعوبات الاجتماعية التي تواجه دمج ذوي الإعاقة من وجهة نظر عينة الدراسة

السؤال	موافق		محايد		غير موافق	
	ك	%	ك	%	ك	%
١- عدم تقبل الطلبة العاديين للطلبة ذوي الإعاقة في بعض الأحيان	٢٠	١٨.٣	٤٢	٣٨.٥	٤٧	٤٣.١
٢- تعرض الطلبة ذوي الهمم للتجاهل والإساءة من زملائهم العاديين في بعض الأحيان	١٩	١٧.٤	٣٦	٣٣	٥٤	٤٩.٥

وبالنسبة للصعوبات الاجتماعية فتمثلت في عدم تقبل الطلبة العاديين للطلبة ذوي الإعاقة في بعض الأحيان بنسبة ١٨.٣% ثم **تعرض الطلبة ذوي الهمم للتجاهل والإساءة من زملائهم العاديين في بعض الأحيان** وبلغت نسبة هذه الصعوبة ١٧.٤%. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة إكرام قاسمي(٢٠٢٠) والتي تبين منها وجود العديد من الصعوبات الاجتماعية التي تكتنف عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس، كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة صعوبات اجتماعية تمثلت

في ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة وضعف الوعي الثقافي وعدم اهتمام الأسر بدمج أطفالهم.

ثالثاً: الصعوبات المُرتبطة بالبيئة المدرسية

فيما يتعلق بالصعوبات البيئية فإن الجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية للصعوبات البيئية المدرسية التي تواجه دمج ذوي الإعاقة من وجهة نظر عينة الدراسة

البنود	موافق		محايد		غير موافق	
	ك	%	ك	%	ك	%
١- صعوبة تنقل ذوي الهمم داخل المدرسة	٢٦	٢٣.٦	٣٢	٢٩.٤	٥١	٤٦.٨
٢- عدم توفر وسائل الراحة المناسبة لذوي الهمم في بعض المدارس	٥٨	٥٣.٢	٣٦	٣٣	١٥	١٣.٨

فيما يتعلق بالصعوبات المُرتبطة بالبيئة المدرسية والتي تواجه عملية الدمج فإنه كما يتبين من الجدول السابق جاءت صعوبة عدم توفر وسائل الراحة المناسبة لذوي الهمم في بعض المدارس بنسبة بلغت ٥٣.٢%، بالاضافة إلى الصعوبة في تنقل الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة ٢٣.٦%، وقد أظهرت النتائج وجود بعض المُعوقات أو الصعوبات البيئية التي يُعاني منها ذوي الهمم وقد تسبب في إعاقة عملية الدمج بشكلٍ صحيح من وجهة نظر مُعلميهم؛ مثل عدم توفر بيئة مُؤهلة للتعامل مع طلاب ذوي الإعاقة، وصعوبة تنقل ذوي الهمم داخل المدرسة؛ وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (نعمتي أبو خيران وآخرون،٢٠١٩) والتي تبين من نتائجها أن المُعلمين أوضحوا وجود صعوبات مُتعلقة بالبيئة المدرسية وقد

طالب المعلمون بالتغيير في المرافق حتى تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة، كما تفقت أيضاً مع نتائج دراسة إكرام قاسمي(٢٠٢٠) والتي أظهرت أن عملية دمج ذوي الإعاقة يكتنفها العديد من المُشكلات والصعوبات المُرتبطة بالبيئة المدرسية؛ كما اتفقت هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة كل من حسن سعيد وإنتصار الواعر (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها أن مدارس الدمج تواجه العديد من الصعوبات المُرتبطة بالبيئة المدرسية وتمثلت في عدم تجهيز الفصول بالبنية التحتية المُناسبة وعدم وجود الوسائل التعليمية المُناسبة، وفي المُقابل فإن هذه النتائج قد تعارضت مع نتائج دراسة (هند بدر،٢٠٢٢) والتي أظهرت أن البيئة المدرسية مُلائمة ومُساعدة لذوي الإعاقة على التنقل بسلامة وسهولةٍ ويُسرٍ، مما يُعبر عن أن هذه الصعوبة لن تكون عائقًا أمام دمج ذوي الاعاقة في المدارس العادية لأن المباني الجديدة مُهيئة ومُزودة بكل وسائل وأساليب الترفيه والراحة وحرية التنقل في نظراً لتوفر البنية التحتية والتكنولوجية الجيدة والمواتية التي تكفل نجاح تجربة دمج ذوي الإعاقة في المجتمع أو في البيئة المحلية.

رابعاً: الصعوبات المرتبطة بالأنشطة اللاصفية.

فيما يتعلق بالصعوبات المُرتبطة بالأنشطة اللاصفية فإن الجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية للصعوبات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية التي تواجه دمج ذوي الإعاقة من وجهة نظر عينة الدراسة

البنود	موافق		محايد		غير موافق	
	ك	%	ك	%	ك	%

١- قلة الأنشطة الترفيهية المناسبة لذوي الإعاقة	٤٥	٤١.٣	٣٥	٣٢.١	٢٩	٢٦.٦
٢- صعوبة في اتباع بعض طلاب ذوي الإعاقة لتعليمات اللعب الجماعي	٤٤	٤٠.٤	٤٤	٤٠.٤	٢١	١٩.٣
٣- عدم رغبة بعض ذوي الإعاقة في المشاركة الجماعية	٥٠	٤٥.٩	٣٢	٢٩.٤	٢٧	٢٤.٨
٤- عدم شعور بعض الطلاب ذوي الإعاقة بالسعادة عند مشاركتهم مع اقرانهم	٣٤	٣١.٢	٣٠	٢٧.٥	٤٥	٤١.٣
٥- معاناة بعض الطلبة ذوي الإعاقة من المشكلات السلوكية التي تعوقهم عن الاستفادة من الأنشطة	٦١	٥٦	٣٤	٣١.٢	١٤	١٢.٨
٦-اقتصار الدمج على الجانب الأكاديمي فقط دون الأنشطة الأخرى	٣٣	٣٠.٣	٣٩	٣٥.٨	٣٧	٣٣.٩

بمُطالعة الجدول السابق والمُتعلق بالصعوبات الخاصة بالأنشطة اللاصفية وعزوف الطلبة العاديين عن مُشاركة أقرانهم من ذوي الهمم في هذه الأنشطة نُلاحظ أن من أهم الصعوبات المرتبطة بهذه الناحية هو مُعاناة الطلبة ذوي الإعاقة من بعض المشكلات السلوكية التي تعوقهم عن مُمارسة هذه الأنشطة، وجاءت هذه الصعوبة بنسبة٥٦%، ثم عدم رغبة بعض الطلبة ذوي الإعاقة في المُشاركة الجماعية بنسبة ٤٥.٩% ثم قلة الأنشطة الترفيهية التي تناسب قدرات وإمكانات ذوي الإعاقة بنسبة ٤١.٣% ثم وجود صعوبة لدى بعض الطلبة من ذوي الهمم في اتباع تعليمات اللعب الجماعي، وبلغت نسبة الموافقة عليه ٤٠.٤% ثم عدم شعور بعض الطلبة ذوي الإعاقة بالسعادة عند مشاركتهم مع

أقرانهم بنسبة ٣١.٢% وأخيراً كانت الصعوبة التي أبداها بعض المُعلمين من عينة الدراسة حول اقتصار الدمج على الجانب الأكاديمي فقط دون الأنشطة الأخرى بنسبة ٣٠.٣%، مما يكشف عن تنوع وتعدد الصعوبات المرتبطة بالانشطة اللاصفية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (محمد محمد وسوزان سلطان،٢٠١٩) والتي أظهرت وجود صعوبة في قلة إشراك الأطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة اللاصفية وكذلك دراسة (إكرام قاسمي،٢٠٢٠)، والتي أظهرت أن من بين الصعوبات التي تواجه ذوي الهمم عدم توفر أنشطة وبرامج ترفيهية لديهم.

خامساً: الصعوبات الأسرية.

فيما يتعلق بالصعوبات الأسرية فإن الجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية للصعوبات الأسرية التي تعوق عملية الدمج من وجهة نظر المُعلمين

السؤال	موافق		محايد		غير موافق	
	ك	%	ك	%	ك	%
١- عدم تعاون بعض الأسر مع المدرسة	٧٣	٦٧	٢٦	٢٣.٩	١٠	٩.٢
٢- عدم المتابعة المنزلية للطالب في المنزل	٧٧	٧٠.٦	٢٢	٢٠.٢	١٠	٩.٢
٣- عدم تقبل بعض الأسر لمفهوم الدمج	٧١	٦٥.١	٣٠	٢٧.٥	٨	٧.٣
٤- ارتباط ذوي الإعاقة بأسرهم وعدم قدرتهم على التخلي عنهم	٣٣	٣٠.٣	٥١	٤٦.٨	٢٥	٢٢.٩
٥- قلة وعي أولياء الأمور بأهمية الدمج	٦٢	٥٦.٩	٣٧	٣٣.٩	١٠	٩.٢

فيما يتعلق بالصعوبات الأسرية فقد أظهرت نتائج الجدول السابق وجود عدد من الصعوبات الأسرية التي تعوق عملية الدمج، حيث جاءت عدم المتابعة المنزلية للطالب في المنزل في المرتبة الأولى بنسبة ٧٠.٦%، ثم عدم تعاون بعض الأسر مع المدرسة بنسبة ٦٧.٠% ثم عدم تقبل بعض الأسر لمفهوم الدمج بنسبة ٦٥.١% وقلة وعي أولياء الأمور بأهمية الدمج بنسبة ٥٦.٩% ثم عدم تعاون الأسر لتحقيق الفائدة المرجوة بنسبة ٥٦.٠% وأخيراً ارتباط ذوي الإعاقة بأسرهم وعدم قدرتهم على التخلي عنهم بنسبة ٣٠.٣% مما يُعبر عن تنوع الصعوبات الأسرية التي تواجه عملية الدمج، خاصةً وأن الأسرة لها دور كبير في نجاح تجربة الدمج، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (نعمتي أبو خيران وآخرين، ٢٠١٩؛ محمد محمد وسوزان سلطان،٢٠١٩؛ إبراهيم مصري ومحمد عجوة،٢٠٢٠؛ حسن سعيد وانتصار الواعر، ٢٠٢١) والتي اتفقت جميعها على وجود بعض المُعوقات الأسرية التي قد تعوق عملية الدمج من وجهة نظر المُعلمين، وهذا ما أوضحته أيضاً نتائج الدراسة الحالية مما يُشير إلى أهمية قيام الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في مؤسسات الدمج بإعداد وتقديم برامج وجلسات الدعم النفسي والإرشاد الأسري لأسر ذوي الإعاقة للتوعية الجيدة لهذه الأسرة باستراتيجيات التغلب على المُشكلات المصاحبة للدمج والتعامل الايجابي مع أبنائهم ذوي الهمم حتى يتحقق النجاح لعملية الدمج.

سادساً: الصعوبات الخاصة بخدمات الدعم والمساندة.

فيما يتعلق بالصعوبات الخاصة بخدمات الدعم والمساندة فإن الجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية للصعوبات المتعلقة بخدمات الدعم والمساندة لذوي الهمم لمُدمجين من وجهة نظر مُعلميهم

البند	موافق		محايد		غير موافق	
	ك	%	ك	%	ك	%
١-لا توجد عاملات خاصة لمساعدة ذوي الإعاقة	٦٢	٥٦.٩	٣٢	٢٩.٤	١٥	١٣.٨
٢-نقص في توفير المرافق المساند لطالب ذوي الإعاقة	٦٣	٥٧.٨	٢٧	٢٤.٨	١٩	١٧.٤
٣-عدم وجود طبيب متجول لمتابعة ذوي الإعاقة	٧٧	٧٠.٦	٢٣	٢١.١	٩	٨.٣

وفيما يتعلق بالصعوبات المرتبطة بخدمات الدعم والمُساندة فجاء عدم وجود طبيب متجول لمتابعة ذوي الهمم في المرتبة الأولى من الصعوبات بنسبة ٧٠.٦% ثم النقص في توفير المرافق المُساندة للطالب ذوي الإعاقة بنسبة بلغت ٥٧.٨% وأخيراً النقص في عدد العمالة المساندة لذوي الإعاقة بنسبة ٥٦.٩% مما يُعبر عن تنوع الصعوبات المرتبطة بخدمات الدعم والمُساندة لذوي الاعاقة وهذه الصعوبات تمثل جانباً مهماً يؤثر بشكلٍ سلبي في نجاح عملية الدمج، وقد اتفقت هذه الصعوبات مع نتائج دراسة (محمد محمد وسوزان سلطان ،٢٠١٩) والتي أظهرت أن عدم وجود طبيب متجول لمتابعة الحالة الصحية لذوي الهمم يُعد

معوقاً لعملية الدمج، وعدم وجود فريق متعدد التخصصات لمتابعة تقدم الطلبة بمتوسط ٢.٣٦٦٧ وأيضا اتفقت دراسة (إبراهيم مصري ومحمد عجوة،٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها عدم وجود معلم استشاري داعم لذوي الهمم، مما قد يؤثر في نجاح تجربة الدمج.

التوصيات:

وفقاً لما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود بعض الصعوبات والمعوقات الخاصة بدمج ذوي الهمم من وجهة نظر مُعلميهم، فإن الدراسة الحالية توصي بمحاولة التغلب على هذه الصعوبات من خلال تحقيق ما يأتي:

١- توفير المعلمون المساندون لتقديم الدعم اللازم لذوي الهمم أثناء عملية الدمج الأكاديمي.

٢- تبسيط المناهج الخاصة بذوي الإعاقة لتتناسب مع المستويات المعرفية والأكاديمية لذوي الإعاقة.

٣- توفير الكوادر الفنية المؤهلة والمُدربة من الإخصائيين النفسيين لتقديم الدعم النفسي والأسري لذوي الإعاقة وأسرهم.

٤- تكثيف البرامج التوعوية لمنتسبي المدارس التي يطبق فيها الدمج.

٥- زيادة مُعدلات الأنشطة اللاصفية والترفيهية التي تناسب ذوي الإعاقة.

٦- تكثيف برامج الدعم والإرشاد الأسري لأسر ذوي الإعاقة لتحقيق التواصل بين المدرسة والأهل مما سينعكس إيجابياً على ذوي الإعاقة.

٧- توفير العمالة المُساندة المُدربة والمؤهلة لتقديم خدمات الدعم لذوي الإعاقة.

٨- تشجيع الطلبة العاديين على تقديم الدعم والمساندة لأقرانهم من ذوي الإعاقة تعزيزاً لهم على الإستمرار في عملية الدمج.

المراجع:

إبراهيم مصري ومحمد عجوة.(٢٠٢٠) مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلميهم. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية.٩(١).* ٤٧-٧٨.

أحمد أرناؤوط، وأمل زناتي، وعفاف هلال. (٢٠٢٣) رؤية مقترحة للتغلب على بعض مشكلات إدارة مدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمصر. *مجلة كلية التربية بالعريش.١١(٣٣)* ٤١٧-٤٤٩

https://journals.ekb.eg/article_278924_984a989c00865c29a1414d4e2f560be4.pdf

إخلاص البري وأحمد خالد.(٢٠٢١) اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في مدارس محافظة المفرق. *مجلة جامعة تشرين الآداب والعلوم الإنسانية.٤٣(٦)* ٩١-١١٥.

إكرام قاسمي. (٢٠٢٠)، مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة، *مجلة العلوم الاجتماعية،٩(١٦)*، ٣٣-٥١.

أميرة حامد ومروة مختار. (٢٠١٩). بعض مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها .*المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. (٦٨)* ٤٢٠-٤٩٠

إيمان النقيب. (٢٠١٢). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية. جامعة الإسكندرية. *مجلة الطفولة والتربية.١١(١)*. ٣٣٩-٣٧٦

بشير خير وعبد الرحمن بوعزيز. (٢٠٢٢). *واقع أقسام الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر المختصين والأساتذة والمعلمين بالمركز النفسي البيداغوجي: دراسة استكشافية ميدانية بولاية توقرت*.مذكرة تكميلية

ضمن متطلبات نيل درجة الماجستير في علوم التربية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي. الجزائر.
http://dspace.univ-eloued.dz/handle/123456789/13553

بطرس حافظ.(٢٠٠٩) *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*. عمان. دار المسيرة.

تركية غراب وصليحة غادري.(٢٠١٧) *اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة ميدانية ببعض المدارس الإبتدائية بمحافظة الجلفة*. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة زيان عاشور الجلفة. الجزائر .
http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/ 12345678 9/ 5716

حسام علي.(٢٠٢١) تطوير سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الابتدائي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*. ٣(٤). ٦٨-٨٧

حسن سعيد وانتصار الواعر. (٢٠٢١) الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول بمدينة تيجي. *مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية*.١(١٣٤-١٤٣)١٤١

حسن سعيد، وانتصار الواعر. (٢٠٢١). الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول بمدينة تيجي. *المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزاوية . ليبيا. (١)* ١٣٤-١٤٣
https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/ qjhar/ article /view/ 283/235

حسام مراد. (٢٠١٩). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية جامعة دمياط. *مجلة كلية التربية بدمياط. (٧٣)*،١٠-٣٢

دارين سليمان، مرعي مسعود، وسلوى الورقلي.(٢٠٢١). الصعوبات التي تواجه إدارة مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي، *مجلة المنارة العلمية.(٣)*. ٢٠٦-٢٢٥.

https://doi.org/10.37376/asj.vi3.1015

سيد أحمد الوكيل. (٢٠١٥). الضغوط والحاجات النفسية والاجتماعية لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المُعاقين ذهنياً، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.(٣٥)* .١٢٧- ٢٠٢

سحر عبده.(٢٠٢٠). التنمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.٤(١٤)* ٨٠٩-٨٣٤

سناء غشير. (٢٠١٧). استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، *مجلة جامعة طرابلس. ٩(٢١).* .https://dspace.zu edu.ly/handle/1/261

سوسن قباجه. (٢٠٢٢). الجهوزية الفنية لمعلمي المرحلة الأساسية في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهتي نظر المعلمين ومشرفيهم .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠(٦)*،١٥٨-١٨٠

عبد الرحيم الراجحي. (٢٠١٥). *الضغوطات النفسية الناجمة عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات التكيف المستخدمة من قبل المعلمين العاديين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك.

عصام الكوني ومفيدة حنيش الكوني. (٢٠٢١). الدمج التربوي لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والإجراءات والمتطلبات اللازمة من وجهة نظر المعلمين في

المدارس .*المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزاوية بليبيا. (٢)*. ٣٩٣ – ٤١٥.

https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/ view/324

محمد سعيد محمد، وسوزان جوجو سلطان .(٢٠١٩). معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر إدارات ومعلمي مدارس التعليم الأساسي في إقليم كوردستان. *المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز. ٨(١)* ٥١٩-٥٣٥.

محمد عبد السكارنه (٢٠٢٢)، دور معلمي المدارس الأساسية في الدمج الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدينة عمان. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٣٧(١).*٢٦٧-٢٩٢

مشعل مرود المطيري (٢٠٢٣) إتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق التعلم المدمج أثناء مرحلة العودة للمدارس بعد جائحة كورونا بجدة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج. ١٤(١)* ٦٣-٩٤

نعمتي أبو خيران، أشرف أبو خيران، خيسوس دومينجو، وبوريفيكاثيون بيرث. (٢٠١٩)، الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، *المجلة العربية للنشر العلمي.١٣(١)*، ١١١-١٣٨.

هند عبد الرازق بدر. (٢٠٢٢). الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاجتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام: دراسة ميدانية على عينة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة البيضاء. مجلة المختار للعلوم التربوية. ٢(٥). ٢٢٤-٢٤٩

Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PloS one*, *18*(1), e0279068.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, *17*(2), 129-147.

Cardona Moltó, M. C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of the International Association of Special Education*. *10*, *(1).* 33-41 http://hdl.handle. net/10045/24899

Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Cardona-Moltó, M. C. (2023). Digital inclusion in Spanish mainstream and special schools: Teachers' perceptions of Internet use by students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 195-204.

Flores, L. M. (2020). *Teaching Students with Disabilities in the Inclusive Classroom: Fostering Collaboration between Specialists and Nonspecialists* (Doctoral Dissertation). University of Houston.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education,* 39 (1), 17-32. https://doi.org/10.1080/ 1359866X. 2010. 540850

Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primary Mainstream Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A Perspective from Dubai. International journal of special education, 22(2), 95-109.https://eric.ed.gov/?id=EJ814493

Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(3), 357-370.https://doi.org/10.1080/0885 6257. 2021.1878658

Gomez, S. C. (2013). The vision for inclusion. ***Inclusion, 1***(1), 1-4. Doi: https://doi. org/10.1352/ 232 6- 6988-1.1.001

Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *24*, 33-44.https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004

Haddad, M. (2019). *Managing behavioral challenge among learners with SEND in Primary Private Schools in Dubai: Teachers' perspective* (Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD).

Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts. *Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education*. Retrieved From https://docplayer.net/4431930-Review-of-special-education-in-the-commonwealth-of-massachusetts.html#google_vignette

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*. https://eric.ed.gov/ ?id=ED596134

Hodkinson, A. (2011). Inclusion: A Defining Definition? *Power and Education, 3(2),* 179-185. https://doi.org/ 10.2304/power.2011.3.2.179

Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *In Frontiers in Education* (7)1-8. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919

Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum* Disorders , (83), 101746.https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021. 101 746

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, *11*(1), 1-16.https://doi.org/ 10.3390/educsci11010016

Manrique, A.L., Dirani, E.A.T., Frere, A.F., Moreira, G.E. and Arezes, P.M. (2019), "Teachers' perceptions on inclusion in basic school", *International Journal of Educational Management*, 2, 409-419. https://doi.org/ 10.1108/ IJEM-02-2018-0058

McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). 'It's a challenge': Post primary physical education teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *12*(1), 1-14. DOI:10.5507/euj. 2018.011

National Assessment of Educational Progress (2023)_Fast Facts: Students with disabilities, inclusion of (59) (ed.gov) https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp? id= 59/

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, *53*(2), 125-135. http://doi.org/10.1080/00131910125044

Turki, et al, (2012). Requirements for the Success of the Integration Program of Disabled Students in the Regular Schools from the Perspective of the Teachers of the Learning Resources Rooms. *International Education Studies*, *5*(1), 108-129.http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n1p108

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, *10*(8), e0137002. https://doi.org/10.1371/ journal.pone.0137002