برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التواصل لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين

إعداد

د/ حنان أبو المعارف أحمد[١]

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف علي فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال فى تنمية مهارات التواصل لدي الأطفال ذوي ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة من معلمات رياض الاطفال فى روضة الناصرية (٨ معلمات)، جمال عبد الناصر(١٢ معلمة)، الأوقاف (١٠ معلمات) ممن تراوحت اعمارهم بين ٣٠-٣٥ عاماً بمتوسط ٣٢,٤ وانحراف معياري قدره ٢,١٤ممن قامت الباحثة باجراء التكافؤ بينهم فى متغيرات العمر والخبرة. كما تكونت من ٣٠ طفلاً ممن تراوحت أعمارهم بين ٥-٧ أعوام من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين فى روضة الناصرية، جمال عبد الناصر، الأوقاف. أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات التواصل فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي فى اتجاه المجموعة التجريبية كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات لاحقة.

[١] مدرس بكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة .

Abstract

A Training program for kindergarten teachers to develop communication skills among children with special needs in integrated preschool classes

The research aimed to identify the effectiveness of a training program for kindergarten teachers in developing communication skills for children with special needs who are included. The study sample consisted of (30) kindergarten teachers whose ages ranged between 30-35 years with an average of 32.4 and a standard deviation of 2.14 who were matched in age and experience variables. It also consisted of 30 children who ranged in age from 5-7 years of children with special needs who were matched in intelligence and age. The results of theresearch study showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the communication skills scale in the pre and post measurements in favor of post test. Theresearch study results also showed there are statistically significant differences between the experimental and control groups in the post measurement in the direction of the experimental group. The study presented a set of recommendations and proposals for subsequent studies.

مقدمة:

يعد الاهتمام بالأطفال في أي مجتمع اهتماماً بمستقبل هذا المجتمع بأسره، ويقاس تقدم المجتمعات ورقيها بمدى اهتمامها بالأطفال والعناية بهم، ودراسة مشكلاتهم والعمل على حلها.

ومع أن مفهوم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات العادية مفهوم حديث نسبيا إلا أن الدعوة لمعاملتهم بكل إنساني يراعي حقوقهم وواجباتهم ليست حديثة أبدا، حيث تعتبر قضية الدمج الأكاديمي والاجتماعي لذوي الإعاقة من أكثر القضايا إثارة للجدل في أوساط التربية الخاصة، نظرا لتباين الآراء بين مؤيد ومعارض لبرامج الدمج الأكاديمية، وقد ظهرت هذه القضية بشكل واضح في التربية الخاصة نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى برامج التربية الخاصة النهارية، حيث أدت تلك الانتقادات والتي تتلخص في عزل الطفل ذو الاحتياجات الخاصة عن العاديين إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج اكاديمي، والمتمثلة في الصفوف الخاصة الملحقة بالروضات العادية، وفيما بعد أخذ الدمج شكلا من أشكال الدمج يعرف بالدمج الاجتماعي وأيضا ظهر الدمج الشامل (الروسان، ٢٠١٣)

وتؤكد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أن الحق في التعليم يعتبر من أبسط حقوق الإنسان التي يجب أن يتمتع بها كل مواطن دون تفريق أو تمييز، فهو الأساس الجوهري لدمج ذوي الإعاقة في مجتمعاتهم بسهولة ويسر (عبدالسلام، ٢٠١٥)

وتعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التي يمر بها الطفل، حيث تبرز أهمية سنوات العمر الأولى باعتبارها مرحلة تأسيسية تتشكل فيها شخصية الطفل في كافة أبعادها وملامحها وتتحدد فيها اتجاهاته، كما ينمو فيها إحساسه وتقديره لذاته ولذوات الآخرين.

ونظراً لما لتعليم بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال من أهمية وأثر على التنمية البشرية، فهناك تاريخ طويل واهتمام متزايد لدمجهم مع أقرانهم العاديين لينالوا بذلك التعليم والرعاية والحماية التي تعد حقا أصيلا من حقوقهم (النقيب، ٢٠١٢)

وحيث أن معظم الدراسات أكدت على دور اتجاهات وأفكار المعلمة في نجاح أو فشل الدمج، فإن من المهم اجراء دراسات حول فاعلية برنامج لنشر ثقافة الدمج بين المعلمات العاملات فغرف نشاط رياض الأطفال التي بها أطفال مدمجين وتتبع أثر هذه البرامج علي متغيرات عدة متعلقة بالأطفال

وبما إن برامج التدريب المدروسة والمقدمة أثناء الخدمة هي أحد البدائل التدريبية المطروحة التي يمكن توظيفها للتوسع في خدمات التربية الخاصة في الوطن العربي (القريوتي وآخرون، ٢٠٠٣).

وينظر إلى طبيعة إعداد العاملين في برامج التربية الخاصة ودرجة التدريب الفني المقدم لهم على أنه إشارة إلى التطور الواضح والممارسات الحديثة في التربية الخاصة، حيث تكيفت برامج إعداد العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة مع ما ظهر من متطلبات ومستجدات، والتي ترتب عليها ظهور مفاهيم واتجاهات حديثة في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة (الروسان، ٢٠١٠)

كما تشير أدبيات التربية الخاصة إلى وجود اتفاق عام على أهمية تطوير نظم تدريب معلمي التربية الخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، استدراكا للتطورات العالمية المعاصرة بجوانبها العلمية والاجتماعية والثقافية، وحتى يكون معلمو التربية الخاصة قادرين على تناول الخبرات العلمية والاجتماعية والثقافية والعالمية في هذا المجال كمصدر مهم في تطوير النظم التعليمية والتكيف معها ورسم سياستها (التميمى ، ٢٠٠٠).

وقد أكدت المعايير العالمية لمجلس الأطفال غير العاديين The Council of Exceptional Childrenعلى ضرورة تحقيق أقصى رعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تعليمهم وتدريب معلميهم تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد (Fareo, 2013).

فالبرامج المقدمة أثناء الخدمة تقوم على ضرورة تقديم خدمات تربوية متخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد عمدت بعض الدول المتقدمة وما تلاها من دول نامية أخرى إلى حلول مؤقتة تتلخص في تقديم برامج تدريبية طويلة أو قصيرة الأمد للعاملين في هذا الميدان، والتي اعتمدت على تزويد الكوادر بشكل مباشر بالكفايات والإستراتيجيات العلاجية اللازمة من خلال دورات تدريبية مكثفة أو الاستفادة القصوى من الخبرات الميدانية بما أصبح محاطا به المجال المهني للتربية الخاصة من تحديات بسبب نقص العناصر من ذوي التدريب المتميز (Bertoli, 2011).

فازدياد الاهتمام بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات العادية صوحب بضرورة إعداد برامج تعليمية لمعلم المستقبل لتقبل الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتزويدهم بالمهارات الضرورية للتدريس الفعال.(Annette, 2013)

لذا تعتبر عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة التي تلقي اهتماما متزايدا في الأوساط التربوية، حيث أحيطت هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، لأن نجاح أو فشل العملية التعليمية يتوقف على نوعية الإعداد الذي تلقاه، والتدريب الذي مارسه أثناء ذلك الإعداد، باعتبار أن المعلم مطالب بمسايرة التغير والتطور باستمرار، فنموه في المهنة مرتبط بنموه العلمي والمهني، ولهذا فقد أصبح الاهتمام بتنمية كفاءات المعلمات وتطويرها أحد أهم الاتجاهات الحديثة في مجال العملية

التربوية باعتبار أن إعداد المعلم وتدريبه مع العناية بنموه على المستويين النفسي والمهني على جانب كبير من الأهمية (الخطيب وأخرون، ٢٠١٢)

مشكلة البحث :

تعد مرحلة رياض الأطفالمرحلة هامة فى حياه الطفل ، لأنها مرحلة تعليمية ضرورية في التمهيد لمسار العملية التربوية، لتصبح جسرا يعبره الطفل من محيط أسرته إلى محيط مدرسته، ولا يخفى على المتخصصين ما لهذه المرحلة من أهمية كبرى في زيادة الحصيلة اللغوية، خاصة عند التحاقه برياض الأطفال في عمر مبكر، حيث تعمل على إثراء هذه الحصيلة بما تقدمه من جهود وأنشطة (أسماعيل، ٢٠١٤)

ويذكر (الخفاف، ٢٠١٣) أن معلمة رياض الأطفال تشكل جزءاً هاماً من عالم الطفل لدى مباشرتها العمل معه، وأن سلوك المعلمة يؤثر على نحو فعال وقوي في الجو الاجتماعي والانفعالي في حجرة النشاط كما يؤثر على العلاقات القائمة بين الأطفال وعلى سلوكيات الأطفال الأخلاقية ومستوى أدائهم العقلي (الشطى، ٢٠١٤). ويؤكد على ذلك أيضا معظم الباحثين وعلماء النفس، حيث أنهم يرون بأن استفادة الطفل من مرحلة رياض الأطفال تعتمد على كفاءة المعلمة وشخصيتها، فهي العنصر الأهم في هذا المحيط لكونها القائد والموجه، فمهنة التعليم في هذه المرحلة تعد عماد المجتمع، وأساس لبنته الأولى، فالطفل يرى المعلمة مثله الأعلى الذي يحتذي به، فكلما حرصنا على حسن اختيار وتأهيل تلك المعلمة، وخاصة التي تغرس فيهم العادات الطيبة، والأخلاقيات الصالحة والاتجاهات البناءة، والتي تتميز بالتحمل والقدرة على الصبر حتى ترى التغيير والتعديل، كلما أدى ذلك لظهور جيل ومواطنين أكثر كفاءة (الخفاف، ٢٠١٣).

ولقد خطى ميدان التربية الخاصة خطوات رائدة نحو تقديم أفضل الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة، حيث انتشر الدمج في التعليم لجميع أفراد المجتمع وبدأت برامج ذوي الإعاقة تشق طريقها نحو المدارس العادية، وخاصة تلك البرامج المصممة لفئات الإعاقة الفكرية البسيطة (الزوريقات، ٢٠١٢). وتعتبر قضية الدمج الأكاديمي والاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر القضايا إثارة للجدل في أوساط التربية الخاصة، نظرا لتباين الآراء بين مؤيد ومعارض لبرامج الدمج الأكاديمية، وخاصة في العشرين سنة الأخيرة، وقد ظهرت هذه القضية بشكل واضح في التربية الخاصة نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى برامج التربية الخاصة النهارية، حيث أدت تلك الانتقادات والتي تتلخص في عزل الطفل ذو الاحتياجات الخاصة عن العاديين إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج الأكاديمي (الروسان، ٢٠١٣)

ويعد الدمج الشامل أحد هذه الأشكال، وهو كما يعرفه (Farrell, 2010) حصول جميع الأطفال على الخدمات التعليمية معا داخل نفس غرف النشاط ونفس المناهج ونفس الوقت، مع تقديم ذات المبادئ والأساليب التي يتم تقديمها لباقي التلاميذ، حيث يحقق الدمج الشامل عدد من الأهداف، ومنها: إزالة الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة، ويقصد بذلك تخفيف الآثار السلبية الاجتماعية لدى بعض فئات التربية الخاصة وذويهم، والمرتبطة بمصطلح مثل الإعاقة، حيث يعمل الدمج إلى إحساس الطفل بأنه يلتحق بالروضة العادية ولا يلتحق بمركز أو مؤسسة تحمل اسم الإعاقة، مما يترك أثرا نفسيا إيجابيا (الروسان، ٢٠١٣)، وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة سواء في غرفة النشاط أو مرافق الروضة الأخرى، وما تتضمنه من نشاطات تعمل على زيادة تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للعاديين، وهو كذلك يعمل على توفير الفرص التربوية المناسبة للتعلم، حيث أن برامج الدمج تعمل على زيادة فرص التفاعل بالأنشطة بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، فتعمل الأنشطة الصفية والمتمثلة في أساليب التدريس المختلفة وأساليب التقويم على زيادة فرص التعلم الحقيقي وخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وأيضا له دور في توفير التكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز ومؤسسات، فهي تتطلب كلفة اقتصادية عالية تتضمن: البناء المدرسي، أخصائيين، معلمين، مواصلات وتجهيزات خاصة (الروسان، ٢٠١٣)

وقد حظي مفهوم الدمج بقبول أعداد كبيرة من المعلمين حول العالم، وذلك لتوفير بديل للأوضاع التعليمية المعزولة، وذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة على وجه التحديد هم الفئة المستهدفة من ذلك، وكانت الغاية إتاحة الفرص لهم للتفاعل اجتماعيا وأكاديميا مع الأطفال الآخرين (السليم، ٢٠١٣)

ورغم أهمية نظام دمج المعاقين مع أقرانهم الأسوياء إلا أن هذا النظام يواجه بعض الصعوبات في التطبيق، ولا يزال الأطفال المعاقين يواجهون العديد من المشكلات التي تقف حائلاً دون دمجهم في المجتمع، وتجعلهم يشعرون بالإحباط (Angelid,2011)

ونظراً لأهمية موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات العادية فقد أجريت دراسات عديدة للتعرف على فاعلية البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة لرفع كفاءتهم وامكانياتهم الاجتماعية والأكاديمية حتي تستفيد من عملية الدمج.

فقد تناولت دراسة القحطانى(٢٠١١) برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في فصول الدمج وهدفت الدراسة إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى

الأطفال المعاقين عقليًا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج من خلال برنامج تدريبي.وتكونت عينة البحث من (٢٠) طفلًا وطفلة من المعاقين عقليًا في عقليًا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج ، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣،٩: ٧،١٢) سنوات، ومتوسط أعمارهم الزمنية (٩،١٠) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة.واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد رافين، تقنين عماد احمد حسن، ٢٠١٦)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليًا (إعداد الباحث)، وبرنامج تدريبي (إعداد الباحث).وأسفرت النتائج عن تحسين المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

هدفت دراسة Farrell, (2012) إلى التحقق من فعالية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات مهارات الإدارة الذاتية لاكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (٩) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية تنقسم إلى (٤) بنات و(٥) أولاد، وتراوحت أعمارهم الزمنية (١٠:١٢) سنة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي واستمارة جمع البيانات لتحديد أن الطفل اكتسب المهارة بمعدل مقبول، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن التدريب القائم على استراتيجيات الإدارة الذاتية كان له أثر فعال في حل الخلافات دون قتال وحل النزاعات عن طريق التحدث وكذلك اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليًا واستمروا في استخدام هذه المهارات بعد انتهاء البرنامج.

دراسة (Kristyn,2011,Halla han2006) والتي هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى التوحد والإعاقة العقلية من خلال استخدام أسلوب التدريس التفاعلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال يعانون من اضطراب التوحد والإعاقة العقلية وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩:١٥) سنة، واستخدمت الدراسة الحالية أسلوب التدريس التفاعلي من خلال تدريب عينة الدراسة على المهارات الاجتماعية وتكرارها وتقيم آثار أسلوب التدريس التفاعلي، وأسفرت نتائج الدراسة أن أسلوب التدريس التفاعلي أدى إلى اكتساب عينة الدراسة للمهارات الاجتماعية ونقل آثر التعلم وتعميم المهارات الاجتماعية في المواقف المختلفة.

دراسة, Ashfar, (2019) &Farrell(2010)، والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على التعليم المباشر لتعليم المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الفصول العادية على كيفية الاعتذار، وطلب المساعدة، والانتهاء من المهمة في الوقت المحدد، وتكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة العقلية ينقسم إلى طالب في الثانية عشر

من عمره، وطالبتين تتراوح أعمارهم ما بين (١١:١٢) سنة، واستخدمت الدراسة استمارة مقابلة المعلمات، وقائمة المهارات الاجتماعية، وتم عقد جلسات التدريس بشكل منفصل بمعدل ثلاث أيام في الأسبوع، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على التعليم المباشر لتعليم المهارات الاجتماعية للطلاب الثلاثة من ذوي الإعاقة العقلية في غرف النشاط العادية وتعميم هذه المهارات في المواقف المختلفة.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن غالبيتها قد أشارت إلى الأهمية القصوى للتدخل المبكر والفوائد الاجتماعية والتعليمية والنفسية للدمج عموما والشامل خاصة،وكذلك ما اثبتته الدراسة الاستطلاعية التى اشتملت على ٢٠ معلمة من معلمات الدمج من غير عينة البحث الحالية والتى أكدت ماتم الاتفاق علية من الاحتياجات التدريبية للمعلمات وهذا يؤكد وجود اتجاه إيجابي من قبل المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بل وضرورة تدريب المعلمات عينة البحث الحالية بما يرفع كفاءة المعلمات لتحقيق متطلبات الدمج والتغلب علي صعوباته والمعوقات التي تواجهه.

وتأسيسا على ما سبق فقد تحددت مشكلة البحثفيمايحاول البحث الحالى الإجابة على السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي للمعلمات فى تنمية مهارات التواصل لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى فصول الدمج؟

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميتها من تناولها لموضوع حديث الساعة وهو الدمج الشامل في مرحلة هامة من مراحل النمو لذوي الاحتياجات الخاصة وهي مرحلة ما قبل المدرسةنظراً للحاجة إلى زيادة تفاعلات أطفال هذه الفئات الخاصة سواء مع أقرانهم أو مع العاديين، وبرامج ما قبل الروضة قد شهدت في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا، وذلك بهدف إكساب الأطفال المهارات الضرورية لنجاحهم في الروضة وزيادة معدل النمو المعرفي للأطفال، واختيار البدائل التربوية الملائمة، وأخيرا فإن التعليم ما قبل المدرسي ضروري من أجل التفاعل الاجتماعي وتعريض الطفل إلى مواقف اجتماعية أكثر اتساعا. (الويلى ، ٢٠١٤).

وتتبلور أهمية البحثفيما يلي:

الأهمية النظرية:

يتمتع البحث بكونها إضافة علمية وجدة في مجالها وهي ستعد إثراءا للمكتبات العربية والتي ما تزال تفتقر إلى كتب ومراجع ودراسات علمية باللغة العربية تتيح للمهتمين الحصول

على معلومات شاملة عن الدمج الشامل في رياض الأطفال، وهي قد تفضي إلى دراسات أخرى مماثلة تبحث في مسألة البرامج التدريبية وأثرها في تعديل السلوك، ومعرفة المعيقات التي تواجه عملية الدمج الشامل.

الأهمية التطبيقية:

١- تصميم برنامج تدريبي على أساس علمي دقيق من شأنه أن يسهم في تحسين مهارات التواصل لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- يعتبر برنامج البحث الحاليبمثابة نموذج يمكن الاقتداء به في تصميم برامج متنوعة لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج مع أقرانهم العاديين، مع جعل هذه البرامج ضمن البرنامج الخاص برياض الاطفال اليومي، حيث أن ذلك يسهم في نجاح الدمج الاجتماعي، مما يسهم في نجاح الدمج الأكاديمي.

٣- يفيد البحث الحالية من خلال التأكيد على دور الأسرة في توفير الأنشطة المتنوعة لأطفالها، والتي تتيح لهؤلاء الأطفال القدرة على إقامة علاقات وتفاعلات مع أقرانهم العاديين، مما يسهم في تقديرهم لذواتهم، وبالتالي ووقايتهم من الاضطرابات النفسية والسلوكية الناتجة عن انسحابهم من مجتمع العاديين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال اشتراك أولياء الأمور والأشقاء والأقران والمعلمون في تنفيذ البرنامج التدريبي، لما لذلك من أثر إيجابي للبرنامج واستمراره.

مصطلحات البحث :

البرنامج program:

مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة فى ضوء وأسس علمية وتربوية لتقديم التدريبات المباشرة عبر جلسات تتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التى تسير وفق تسلسل منطقى، والتى تُقدم للمعلمات خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم فى تنمية مهارات التواصل لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة".

التواصل (Communication):

يشير مصطلح التواصل communication إلى عملية توظيف وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي لنقل الأفكار والمشاعر والرسائل المختلفة بين المرسل والمستقبل ويعمل

التواصل كوسيط معنوي للتفاعل بين الأفراد لتبادل المعلومات والمعارف المختلفة فيما بينهم ويستخدم الإنسان مهارات التواصل المختلفة في التواصل مع المحيطين به سواء كان ذلك التواصل بشكل لفظي باستخدام الكلام أو بشكل غير لفظي باستخدام إيماءات الوجهوحركات الجسد ولغة العيون، ويجب التكامل بين التواصل اللفظي وغير اللفظي ليسهم في نقل الرسائل والمعلومات بين المرسل والمستقبل بشكل أكثر فاعلية ويعد التواصل عن مؤشر من اللغة (Rousso, 2002: 2)، (الفريونى وأخرون، ٢٠٠٥)،(نصرالله، ٢٠١٦)،(حنفى، ٢٠٠٤)

كما يعرفه (النقيب ، ٢٠١٢) أنه "طريقة أو أسلوب لتبادل المعلومات بين الأفراد حيث أن المعلومات يمكن إرسالها كما يمكن استقبالها بطرق عديدة تتراوح بين الكلمة المنطوقة أو المكتوبة إلى ابتسامة صادقة إلى حركات اليدين إلى تعبيرات الوجه.

وبالتالى نتفق أن التعريف الاجرائى للتواصل انة عملية تتم بين شخصين مرسل ومستقبل وهذه العملية أما أن تكون لفظية أو غير لفظية حيث أن الرسالة اللفظية يعبر عنها بالكلام والرسالة غير اللفظية يعبر عنها بالإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات الجسم واليدين.

تعريف الدمج Mainstreming:

ويرى رافيرتي وزملاؤه (Rafferty, et al, 2003 : 467) أبن الدمج هو عملية وضع الأطفال المعاقين في ذات غرف النشاط الذي يدرس بها أقرانهم العاديين مع إمدادهم بالخدمات الضرورية والدعم اللازم لإتمام عملية التعلم .

ويعرف سيبا Sebba (1996) الدمج بأنه عملية تحاول الروضة من خلالها تلبية احتياجات كل التلاميذ كأفراد وإعادة النظر في تنظيم مناهجها الدراسية والمواد التعليمية . (Hegarty, 2006: 244)

ونتفق ان التعريف الاجرائى للدمج انه تقديم خدمات تعليمية للاطفال المعاقين فى الروضات العادية مع الاطفال العاديين فى نفس غرف النشاط مع دراسة نفس الانشطة وتقبل الاطفال ذوى الاعاقة لاعاقتة بحيث انة لايشعر انة غير مختلف عن الاخرين .

أهداف البحث :

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف علي فاعلية برنامج تدريبي للمعلمات فى تنمية مهارات التواصل لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- اعداد وبناء مقياس للتواصل لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين.

الاطار النظري للبحث:

المحور الاول : الدمج :

نظراً للأهمية البالغة التي يحظى بها موضوع دمج المعاقين في المدارس العادية من قبل الأوساط التربوية ، ونظراً لما ينطوي عليه مفهوم الدمج من مضامين تربوية ونفسية واجتماعية فقط ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم الدمج فمثلما يثار جدلٌ كبير حول منافع وفوائد الدمج ، فإن هناك جدل مماثل حول ماهية الدمج ذاتها .

ويعتبر تعريف هالهان وكوفمان و (Hallhan & Kaufman, 1975 : 3) من أكثر تعريفات الدمج شمولية وشيوعاً ، فهم يرون أن الدمج هو " تلقى الأطفال المعاقين تعليمهم مع أقرانهم دمجاً زمنياً ، تعليمياً ، واجتماعياً وفق خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة وحسب حالة كل طفل على حدة ويشترك فيها وضوح المسئولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم الخاص .

ولعل من الأسباب وراء صعوبة الاتفاق على تعريف للدمج هو تعدد المصطلحات المستخدمة لوصف الدمج، إذ يشيع فى التراث النظرى عدة مصطلحات وهى التكامل Integration، الدمج التعليمى أو الأكاديمى Mainstreaming، الدمج الشامل Inclusion،البيئة الأقل تقييداً Least restrictive environment .

وقد حاول (Lai, 2008)التمييز بين هذه المفاهيم على النحو التالى:

١- **البيئةالأقل تقييداً** :وتعبر عن حق الطفلالمعاق فى تلقى تعليمه فى البيئة التعليمية المشابهة لأقرانهم العاديين والتى يستطيع الطفل النجاح فيها مع تقديم الخدمات التعليمية المساعدة.

٢- **الدمج الأكاديمى** :ويشير إلى وضع الأطفال ذوى الإعاقات فى غرف نشاط العاديين فقط عندما يستطيعون تحقيق المستويات الأكاديمية المتوقعة منهم وبأقل مساعدة ممكنة.

٣- **الدمج الشامل** : والذى نشأ نتيجة رفض الكثير من المعنيين بميدان التربية الخاصة لمفهوم الدمج الأكاديمى الذى يؤكد على ضرورة تحقيق المستويات الأكاديمية وقدَّم هؤلاء مفهوم الدمج الشامل الذى يعبر عن ضرورة تعليم ذوى الإعاقاتمع أقرانهم العاديين سواء حققوا المستويات الأكاديمية أم لا.

يتضح من هذا العرض أن مفهوم البيئة الأقل تقييداً هو مفهوم قانوني يشير إلى حق المعاق في تلقي تعليمه في ذات البيئة التي يتعلم بها الطفل العادي وهو مفهوم أكثر شمولاً لكلا المفهومين ، أما مصطلح الدمج الأكاديمي فينصب تركيزة على الجوانب الأكاديمية ، بينما

يعتبر مفهوم الدمج الشامل رفضاً لمفهوم الدمج الأكاديمي ذلك لتركيزه على ضرورة تعليم ذوي الإعاقات مع أقرانهم العاديين سواء حققوا المستويات الأكاديمية أم لا .

أما عن الفرق بين كل من الدمج والتكامل فقد فرَّق (Haugahn,2009) بينهما بأن التكامل يشير إلى مجرد وضع وإلحاق الأطفال المعاقين بفصول العاديين ولا يتعدى أكثر من ذلك . في حين يشير مصطلح الدمج إلى الاشتراك الكامل والفعال في الحياة المدرسية ، وأن يصبح الطفل ذو الإعاقة عضواً كاملاً يلاقي التقدير الكامل في المجتمع المدرسي

وقد أعلنت الجمعية الدولية لجمعيات الأفراد ذوى الإعاقات العقلية عام ١٩٩٦م أنها قد اقترحت مصطلحاً جديداً وبديلاً عن التكامل ، وهو مصطلح الدمج ، وأعلنتالجمعية أن هذا المصطلح يعبر عن الأمل فى المستقبل، وهو أمل يتعدى بكثير ما يعبر عنه مبدأ التكامل وهو مجرد وضع المعاق بغرف نشاط العاديين، كما أنه ضرورى للتغلب على الماضى الملئ بالعزل.(Toylor, 2012)

وتشيرالفقرة السابقة إلى أن مصطلح الدمج يختلف عن مصطلح التكامل، وبينما يمكننا اعتبار التكامل أولى لبنات الدمج، فإن ظهور مصطلح الدمج يعتبر تطوراً طبيعياً لمصطلح التكامل. كما تشير الفقرة السابقة إلى أن أسباب تبنى المنظمة للمصطلح الجديد هو عدم قناعتها بما يقدمه التكامل من مجرد الحاق المعاق فى غرف نشاط العاديين كما يظهر من عبارة "الماضى الملئ بالعزل".

وقد شهدت التربية الخاصة منذ ستينات القرن الماضي وحتى الألفية الثالثة تغيرات جذرية وهامة تعكس مدى تأثير الاتجاه الإنساني في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث كان الاتجاه التربوي السائد حتى الستينات هو الاعتقاد بعدم ملائمة الروضات العادية ليدرس بها الأطفال المعاقين، ومن هنا فقد تم عزلهم عن مجتمع العاديين ووضعهم في مدارس خاصة بهم

ولقد تعاظمت الدعوات لتقديم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول الرياض العادية مع زملائهم من الأطفال العاديين، وتم عقد العديد من المؤتمرات الدولية في هذا الإطار منها مؤتمر سلامانكا Salamanca الذي عقد في ١٩٩٤ برعاية اليونسكو، حيث تبنى التعليم الدمجي كإستراتيجية لتطوير التعليم للجميع، وأكد المؤتمر ضرورة وصول جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للمدارس العادية، وأهمية الاستجابة لاحتياجات جميع الأطفال على اختلافها من خلال إستراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطفل.(unitednations, 2012)

وقد أدت هذه الإنجازات والتطورات الكبيرة إلى تعليم الأطفال المعاقين ودمجهم في التعليم العام، ففي القرن الحادي والعشرين، تغيرت النظرة السلبية تجاه المعاقين إلى نظرة تفاؤلية تقوم على الدمج التعليمي لا العزل والفصل في مدارس خاصة، حيث أكدت العديد من الدراسات الحديثة أن المعاقين وخاصة الإعاقات (الجسمية، والسمعية، والبصرية، والعقلية) يتمتعون بقدرات وإمكانيات تؤهلهم للاندماج في التعليم العام مع أقارنهم غير المعاقين، فدمج الأطفال المعاقين في التعليم العام في مرحلة مبكرة، يساعدهم على تطور نموهم، كما أن لهذا الدمج دور فعالاً في تقبل الأطفال الآخرين لهم، ويتيح لهم الحياة في بيئة طبيعية بعيدة عن العزلة والوحدة الاجتماعية (الشخص، ٢٠٠٠)، كما يعتبر الدمج من البدائل التربوية التي يمكن من خلالها تحقيق الحاجات الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يقضي معظم هؤلاء الأطفال جزءاً من وقتهم على الأقل في روضات التربية العامة.(Lucknerj, 2005)

المحور الثانى : مهارات التواصلCommunication skills:

إن عملية التواصل تمثل أهم الظواهر الاجتماعية في حياة الإنسان حيث تستغرق ٧٠% من وقته الذي يقضيه متكلماً ومستمعاً وتنقسم أنواع مهارات التواصل إلى:

١) تواصل لفظي:

والتواصل اللفظي أداته اللغة برموزها وأصواتها وأنواعها ومستوياتها وتعتبر اللغة المنطوقة أو المكتوبة أبلغها أهمية وكأنها الطريقة التي يتواصل بها البشر فالإنسان يستطيع أن ينقل المعلومات للآخرين عن طريق حركاته وأفعاله.

وتتألف اللغة من مجموعة من الرموز والإشارات التي تتضمن علاقة بسيطة مع الأهداف أو الأحداث أو الخصائص التي تمثلها (بطرس، ٢٠٠٩)، (rom, 2012)

والتواصل اللفظي يشتمل على مجموعة من الجوانب منها.

اللغة Language

تعرف بأنها عبارة عن نظام من الرموز تستخدم كوسيلة للتعبير أو للتواصل مع الغير وهي تتضمن لغة لفظية (منطوقة أو مكتوبة أو مسموعة) ولغة غير لفظية (كالإشارة وتهجئة الأصابع وقراءة الشفاه) (جمعيان وأخرون، ٢٠١٣)

الكلام Speech

وهو عملية تشكيل الأصوات اللغوية الشفهية وتسلسلها أثناء التواصل، وينتج من توظيف جهاز الكلام توظيفاً دقيقاً ومتلاحما لإنتاج الكلام، بحيث يتكامل كل جزء مع الأجزاء الأخرى لإنتاج سياقاً ذا معني من الأصوات وينمو الكلام بشكل كبير في السنوات الخمس الأولي من

عمر الطفل (Dockrell & Messer, 2001: 21)، (عبد المعطي ROUSSO,2010

الصوت Voice

والصوت ينتج من تشكيل جريان الهواء عبر الشفاه واللسان والأسنان والفك وتجويف الأنف والبلعوم والحنجرة.

٢- تواصل غير لفظي:

هو عبارة عن مجموعة من المهارات الاتصالية الموجودة لدي كل طفل ولا تتطلب استخدام اللغة المنطوقة إنما تستخدم الإيماءات وحركات الجسم والإيماءات والإشارات ولغة العيون. (حمداوي، ٢٠٠٥: ٢)، (Golden, 2006: 340)(Gayle, Dodie & William, 2008: 402)،

ويسود الاعتقاد بأن التواصل الرئيسي بين البشر هو التواصل اللفظي في حين تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن ما يقرب من ٦٥% من رسائل التواصل المتبادلة بين البشر تتم بواسطة التواصل غير اللفظي وأن أدوات التواصل غير اللفظي تتوفر لدى الطفل منذ ميلاده وتنمو لديه بفعل توظيفها في المواقف الاجتماعية وبفعل النمو في العمر والنضج الاجتماعي وتعتبر أدوات التواصل غير اللفظية من أهم اشكال التواصل خاصه للذين يعانون من مشاكل في التواصل اللفظي والذين يعجزون عن التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بسبب الخجل فنجدهم يعبرون عن الموافقة والرفض بتحريك الرأس وعن الغضب بحركات الجسد وعن السرور بتعبيرات الوجه وعن القلق بنظرات العين وهكذا.(Kong, 2002)،)منى عمر , ٢٠١٣(Adams, 2002: 35-36)،(النجار، ٢٠٠٣: ٦٢)، (شاهين، ٢٠٠٦: ٤) (Xioabin, Wenfu, Chen & House, 2007: 318) (بوكلى ، ٢٠١٠:)

٣- التواصل الاجتماعي:

ويعرفه (عبد الله، ٢٠٠٢: ٣٧-٣٨) بأنه واحد من عمليات التفاعل الاجتماعي حيث تشمل عملية التفاعل الاجتماعي ثلاث عمليات أساسية وهي:

الإقبال الاجتماعي، والاهتمام الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي.. والتواصل الاجتماعي يعني القدرة على إقامة علاقة جيدة وصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها والاتصال الدائم بها ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهن.

وتعني أيضاً مهارة التواصل الاجتماعي عملية تبادل الأفكار باستخدام شبكة من الرموز للتعبير عن الأفكار والمشاعر ومشاركة الآخرين. (الديب، ٢٠١٢: ٩-١١)

ويمثل التواصل الاجتماعي قدرة الطفل على المشاركة والتفاعل في موقف ما مع شخص أو أكثر، مما يترتب عليه التفاهم والتفاعل، وذلك باستخدام رموز مختلفة مشتركة، كاستخدام اللغة في نطاق الموقف الاجتماعي نفسه (إسماعيل، ٢٠١٤: ١٩)

وترى (سكر، ٢٠١١) أن التواصل الاجتماعي عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى إشباع حاجات إنسانية، وتسمى تبادلية التأثير بين المرسل والمستقبل بالتفاعل الاجتماعي، والتواصل الناجح يقود إلى تفاعل ناجح، وهذا التفاعل الاجتماعي الناجح يحسن مهارات التواصل مع الآخرين، وكلما تشبعت مواقف التواصل بعوامل المعني والعاطفة والاهتمام بما يتم إرساله واستقباله، وتكونت قوة كامنة توجه سلوك كل منهما باتجاه الاستمرار أوالانقطاع يسمى التواصل عندئذ "علاقة اجتماعية" لا يمكن أن تتشكل دون عمليات التواصل.

ويعرف (زهران، ٢٠١٣) التواصل بأنه العملية التي تتضمن تبادل المعلومات والمشاعر والأفكار والمعتقدات بين البشر ويتضمن التواصل كلا من الوسائل اللفظية (اللغة المنطوقة والمسموعة والمكتوبة) والوسائل غير اللفظية كلغة الإشارة وتهجئة الأصابع وقراءة الشفاه والإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة العيون وحركات اليدين والرجلين" وتعرفه الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التواصل للأطفال على أبعاد التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي (إعداد الباحثة).

فروض البحث :

ينص الفرض الأول علي أنه "توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التواصل في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج في اتجاه القياس البعدي"

ينص الفرض الثاني علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التواصل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

ينص الفرض الثالث علي أنه "لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التواصل في القياسين البعدي والتتبعي

إجـراءات البحث :

نعرض فيما يلى الإجراءات التى إتبعتها الباحثةمن حيث منهج البحث والعينة والأدوات المستخدمة ووصف لإجراءات البحث يتضمن التطبيق العملى والمعالجات الإحصائية.

١- **منهج البحث** :اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي ذو المجموعتين "التجريبية والضابطة" القائم على تصميم المعالجات "القبلية والبعدية" لمتغيرات البحث ، وذلك لكونه مناسبًا لطبيعة البحث .

مجتمع وعينة البحث :

[أ] عينة البحث الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الإستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة وكذلك البرنامج الإرشادى لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث . ولتحقيق هذه الأهداف تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية فى (٣٠) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم بين (٥-٧) سنوات، ممن تم تطبيق أدوات البحث عليهم بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

[ب] عينة البحث النهائية (الأساسية):

تكونت عينة البحث من (٣٠) معلمة من معلمات رياض الاطفال فى روضة الناصرية (٨ معلمات)، جمال عبد الناصر(١٢ معلمة)، الأوقاف (١٠ معلمات) ممن تراوحت اعمارهم بين ٣٠-٣٥ عاماً بمتوسط ٣٢,٤ وانحراف معياري قدره ٢,١٤ ممن قامت الباحثة باجراء التكافؤ بينهم فى متغيرات العمر والخبرة.قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whiteny وقيمة **(Z)** للمجموعتين فى العمر والخبرة كما يبين جدول(١)

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمني ومستوى الذكاء

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستويالدلالة
العمر	التجريبية	٣٣,٢٦	١,٧٠	١٤,٣٧	٢١٥,٥٠	٩٥,٥٠	٠,٧١٨	غير دالة
	الضابطة	٣٣,٦٦	١,٥٤	١٦,٦٣	٢٤٩,٥٠			
الخبرة	التجريبية	٥,١٣	٠,٨٣	١٦,٠٠	٢٤٠,٠٠	١٠٥,٠٠	٠,٣٣٠	غير دالة
	الضابطة	٥,٠٠	٠,٩٢	١٥,٠٠	٢٢٥,٠٠			

كما تكونت من ٣٠ طفلاً ممن تراوحت أعمارهم بين ٥-٧ أعوام من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى روضة الناصرية، جمال عبد الناصر، الأوقاف والذين تم توزيعهم علي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة الذين اختارتهم الباحثة وفقاً للمعايير التالية:

- أن تقع درجاتهم فى الارباعي الأدني لمقياس مهارات التواصل من اعداد الباحثة
- ألا يعانى الأطفال من اعاقة مزدوجة .
- أن يكون القائم على رعاية الطفل لديه الرغبة في المشاركة وطفله في البرنامج.

وقامت الباحثة بأجراء عملية التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)قبل تطبيق البرنامج وذلك فى متغيرات العمر الزمني، نسبة الذكاء، الدرجة علي أبعاد مقياس التواصل، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار مان–ويتني Mann-Whiteny وقيمة **(Z)** للمجموعتين فى المتغيرات المشار إليها. وتعرض الباحثة التكافؤ بين المجموعتين فيما يلي:

أولاً: التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى المتغيرات الديموجرافية:

قامت الباحثة بالتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)قبل تطبيق البرنامج وذلك فى متغيرات العمر الزمني، نسبة الذكاء. ويوضح جدول (٢)متوسطات ومجموع الرتب وقيمة **(Z)** ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات العمر الزمنى، الذكاء.

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمني ومستوى الذكاء

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستويالدلالة
العمر	التجريبية	٧١,٤٠	٦,٨٠	١٠,٣٠	١٠٣,٠٠	٤٨,٠٠	٠,١٥٢	غير دالة
	الضابطة	٧١,٨٠	٦,٥٢	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠			
الذكاء	التجريبية	٧٥,٢٠	٢,٠٤	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٣٨٧	غير دالة
	الضابطة	٧٥,٤٠	٢,٠١	١١,٠٠	١١٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاءغير دالة إحصائياً مما يشير إلي عدم وجود فروق بين المجموعتين،وبالنظر فى الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى كل من العمر الزمني، ونسبة الذكاء.

ثانياً: التكافؤ فى أبعاد مقياس مهارات التواصل:

كما قامت الباحثةبتكافؤ المجموعتين فى أبعاد **مهارات التواصل والدرجة الكلية** –لدي المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٣)

جدول (٣) متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة(Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى أبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية .

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
التواصل اللفظي	تجريبية	٩,٧٣	١,٤٣	١٥,٠٣	٢٢٥,٥٠	١٠٥,٥٠	٠,٢٩٧	غ.د
	ضابطة	٩,٨٦	١,٣٠	١٥,٩٧	٢٣٩,٥٠			
التواصل غير اللفظي	تجريبية	١٠,٢٦	١,٥٧	١٦,٣٧	٢٤٥,٥٠	٩٩,٥٠	٠,٥٥٥١	غ.د
	ضابطة	٩,٩٣	١,٢٧	١٤,٦٣	٢١٩,٥٠			
التفاعل الاجتماعي	تجريبية	٩,٧٣	١,٣٨	١٤,٧٧	٢٢١,٥٠	١٠١,٥٠	٠,٤٦٩	غ.د
	ضابطة	١٠,٠٠	١,٥١	١٦,٢٣	٢٤٣,٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٩,٧٣	٢,٧٨	١٦,٣٣	٢٤٥,٠٠	١٠٠,٠٠	٠,٥٢٦	غ.د
	ضابطة	٢٩,٨٠	١,٥٦	١٤,٦٧	٢٢٠,٠٠			

يتضح من جدول(٣) عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية فى القياس القبلي وهو ما يؤكد علي تكافؤ المجموعتين.

- أدوات البحث :

أعتمد البحث الحالى على الادوات التالية .

١) اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن

٢) مقياس مهارات التواصل(اعداد / الباحثة).

٣) البرنامج التدريبي للمعلمات (إعداد الباحثة)

وتعرض الباحثةفيما يلي وصفاً لهذه الأدوات وطرق بنائها وخصائصها السيكومترية:

١) أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن:

يُعد اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظى، واعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلى العام ,Anstasi) (1982، ويعد الاختبار المعيارالأساس الذي انطلق منه رافن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة)؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية ، وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) إلى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الإختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية –النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ،وقد تم تقدير معاملات الإرتباط بين مصفوفات رافن وكل من اختبار وكسلر للأطفال وكذلك اختبار

ستانفورد بينيه وتراوحت قيم معاملات الإرتباط بين (٠,٣٢) إلى (٠,٦٨) وجميعها دالة احصائيا عند مستوي (٠,٠١)

وصف المقياس :

يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات وهي:

مجموعة (A) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على اكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير النمط من اتجاه واحد إلي اتجاهين في نفس الوقت.

مجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على ادراك الاشكال المنفصلة في نمط كلي على اساس الارتباط المكاني.

مجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الاشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التاليه الأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خطأ منسقا من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتي يصلوا الى المرحلة التي يستخدمون فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة، وهذا ما يجعل متوسط الاداء لطفل (٨) سنوات قريباً من اداء شخص في ال (٨٠) من عمره، كما يلاحظ أن البطاقات صممت بالوان مختلفة حتي تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص بأكبر قدر ممكن بدلاً من تشتت انتباهه بأشياء اخرى.

طريقة تصحيح الاختبار:

- بعد انتهاء المفحوص من الاجابة على الاسئلة يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الاجابة منه.
- يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (١) درجة، والسؤال غير المجاب عنه يضع له (٠) صفر.
- لمعرفة الاجابة الصحيحة يكون هناك مفتاح تصحيح داخل الكراسة.
- تجمع الدراجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص في الاختبار لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالي:

أولاً: الصدق: قامت الباحثة في البحث الحالى بإستخدام **صدق المحك الخارجي**وذلك بحساب معامل الارتباط بين أداء عينة من (٣٠) طفلاً علي المقياس وأداؤهم عليإختبار رسم الرجل

(محمد فرغلى، صفية مجدى، محمود عبد الحليم،٢٠٠٤) حيث بلغ معامل الصدق (٠,٨٥) وهو دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) مما يؤكد علي صدق الاختبار وصلاحيته للاستخدام فى البحث الحالية.

ثانياً: الثبات: كما قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام ثبات اعادة التطبيق علي (٣٠) طفلاً بفاصل زمني قدره شهر وبلغ معامل ثبات اعادة التطبيق(٠,٧٤) وهو معامل ثبات مرتفع يعزز الثقة فى المقياس.

٢) مقياس مهارات التواصل لطفل الروضة: اعداد الباحثة

قامت الباحثة باعداد مقياس مهارات التواصل لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى فصول الدمج من خلال الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس:مر بناء المقياس بعدة خطوات:-

الخطوة الأولى : اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظربودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبيةوالآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التى تناولت **مهارات التواصل** منأجلالتعرفعلىطرق والأدوات المستخدمة فى قياس **مهارات التواصل** والاستفادةمنالمقاييسالعامةفيصياغةالعباراتالتيتناسبكلبعدمنالأبعاد

- كما قامت الباحثة بالاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والمرتبطة بها.وكذا الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت عن **مهارات التواصل** كما قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي أتيحت للباحثة وتناولت **مهارات التواصل،** أو التي تضمنت بنود أو عبارات قد تسهم في بناء مقياس الدراسة الحالية.

- مقياس مهارات التواصل لدي طفل الروضة. (إعداد أمال عبد العزيز مسعود ٢٠١٨)
- مقياس التواصل اللفظي لدي المعاقين عقليا القابلين للتعلم(اعداد ايمان فوزي واخرون ٢٠١٥)
- مقياس التواصل الشامل. (إعداد/ باظة، ٢٠١١)
- استمارة ملاحظة التواصل اللفظي والاجتماعي لطفل الروضة. (إعداد/ محمد، ٢٠١٢)
- مقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي للفئات الخاصة والأسوياء. (إعداد/ عبد الفادي، ٢٠٠٦)
- مقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي. (إعداد/ مرفت صبري محمد ، ٢٠١٤)

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التى عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم ،قامتالباحثةببناءالصورةالمبدئيةلمقياس**مهارات**

التواصل(٢٤) عبارة موزعين علي ثلاثة أبعاد ويوضح جدول(٤) الأبعاد الرئيسة لمقياس مهارات التواصل.

جدول(٤)

الأبعاد الرئيسة لمقياس مهارات مهارات التواصل اعداد الباحثة

الأبعاد الرئيسية	عدد العبارات
التواصل اللفظي	٨
التواصل غير اللفظي	٨
التواصل الاجتماعي	٨
الاجمالي	٢٤

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٢٤ بنداً) بناءعلى مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس(ملحق رقم ٢) إضافة إلى الأساتذة المشرفين مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان الدراسة وهدفها، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول

- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.

الخطوة الرابعة: قامتالباحثةبدراسةاستطلاعيةبتطبيقالمقياسعلىعينةمنالأطفال وعددهم (١٥)من غير عينة البحث للتعرف علي أهم الصعوبات أو العوائق التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق المقياس ووضع بعض التعديلات لحلها أو تفاديهاوكذا لمعرفةمدىملائمةالأنشطةلأفرادالعينة وكذا لمعرفة مدى مناسبتها للمستوى اللغوي لهم. وقد روعي أثناء التطبيق تدوين الملاحظات التي أبداها الأطفال والتي تبدو في عدم فهم معاني بعض الكلمات وقد تم تعديلها بالصورة المناسبة حتى يسهل عليهم فهمها والإجابة عليها بسهولة. وقد حققت التجربة الاستطلاعية الأهداف التالية:

- مناسبة المقياس لعينة الدراسة من حيث المحتوي المقدم في المقياس
- مناسبة عدد البنود
- التعرف علي مدي ملائمة العبارات .
- تحديد الأدوات اللازمة للتطبيق وكذا تحديد المكان المناسب والزمن المناسب للتطبيق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس **مهارات التواصل** منها صدق المحكمين الذي تم عرضه فى خطوات اعداد المقياس. كما قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس **مهارات التواصل** ليناسب عينة البحث الحالي وذلك على النحو التالي:

صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بايجاد معاملات الارتباط بين مقياس مهارات التواصل ومقياس مهارات التواصل الشامل (إعداد أمال باظة، ٢٠١١)كمحك خارجى كما يتضح فى جدول(٥)

جدول (٥)

معاملات الصدق لمقياس مهارات التواصل

الأبعاد	معاملات الصدق
التواصل اللفظي	٠,٧٨
التواصل غير اللفظي	٠,٧٦
التواصل الاجتماعي	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٠,٨٢

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الصدق مرتفعة مما يدل على صدق المقياس

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مهارات التواصل باستخدام الطرق التالية:

(أ) **معادلة ألفا كرونباخ:** وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول(٦)

جدول (٦)
معاملات الثبات بطريقة ألفا ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ
التواصل اللفظي	٠,٧٨٥
التواصل غير اللفظي	٠,٧٩٤
التواصل الاجتماعي	٠,٧٨٨
الاجمالي	٠,٨٤١

(ب) **طريقة اعادة التطبيق:** قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذان تما بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة البحث الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة فى جدول(٧)

جدول (٧)
معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ
التواصل اللفظي	٠,٧٦٥
التواصل غير اللفظي	٠,٧٦١
التواصل الاجتماعي	٠,٧٥٣
الاجمالي	٠,٨٢٩

الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٤) بند فرعي موزعة على الأبعاد الرئيسية للمقياس (التواصل اللفظي – التواصل غير اللفظي – التواصل الاجتماعي) ويطبق هذا المقياس على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥–٧ سنوات).

جدول (٨)

يوضح بنود المقياس على الأبعاد الفرعية

أبعاد المقياس	عدد البنود	رقم البند	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمي
التواصل اللفظي	٨	١–٨	٨	٢٤
التواصل غير اللفظي	٨	٩–١٦	٨	٢٤
التواصل الاجتماعي	٨	١٧–٢٤	٨	٢٤
الدرجة الكلية	٢٤		٢٤	٧٢

تصحيح المقياس:

تعطي الباحثة المفحوص درجة على كل بند حسب استجابته وتتدرج درجات كل بند من (١-٣) فإذا كان مستوى أداءه دائماً يأخذ ٣ درجات وإذا كان نادراً يأخذ (درجتين) و إذا كان ابداً يأخذ (درجة واحدة) وفي النهاية تجمع الدرجات التي يحصل عليها الطفل، ويكون مجموعها هو درجة الطفل على المقياس كله بحيث تكون أعلى درجة للمقياس (٧٢) وأقل درجة (٢٤)، وكلما زادت درجة الطفل دل ذلك على تحسين تواصله وإذا انخفضت دل ذلك على قصور مهارات التواصل لديه.

- التواصل اللفظي: تعرفه إجرائياً بأنه مجموعة من المهارات التي يستخدمها الطفل في التواصل مع من حوله والتعبير عن احتياجاته عن طريق استخدام اللغة المنطوقة.
- التواصل غير اللفظي: تعرفه إجرائياً بأنه مجموعة المهارات التي يستخدمها الطفل في التواصل مع من حوله والتعبير عن احتياجاته دون استخدام اللغة والمتمثلة في (التواصل البصري – لغة الجسد والتعبيرات الوجهية – الإشارات– الصور).
- التفاعل الاجتماعي: تعرفه إجرائياً بأنه قدرة الطفل على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين والاشتراك في الأنشطة الجماعية والتصرف بشكل لائق اجتماعياً.

٢- البرنامج التدريبي للمعلمات:

أولاً: تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

يلزم عند تصميم أي برنامج تدريبي تحديد الأهداف العامة التي يسعي البرنامج إلى تحقيقها من خلال دراسة موضوعاته المختلفة على أن تكون تلك الأهداف واضحة وقابلة للتحقيق وقد تمثلت الأهداف العامة للبرنامج فيما يلي:

- تثقيف المعلمات حول أسلوب الدمج وأهم المعلوات التاريخية ومتطلبات نجاح عملية الدمج.
- تنمية معارف ومهارات المعلمات المسئولات عن الأطفال ودمجهم في البيئة التعليمية العادية بما يسهم في تنمية مهارات التواصل لديهم.
- تبادل الخبرات العملية والمهنية بين المعلمات.
- إرشاد المعلمات إلى بعض الأنشطة التربوية التي يمكن تنفيذها لتنمية مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

وقد انبثقت من هذه الأهداف العامة السابقة الأهداف الإجرائية الآتية لجلسات البرنامج بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تستطيع المعلمات المتدربات أن :

١- تذكر المعلمات أشكال الدمج المختلفة وأهميته ومتطلباته.

٢- تتعرف المعلمات على أهم السمات الشخصية الواجب توافرها في معلمة الدمج.

٣- تتذكر المعلمات مدى اهمية مفهوم التواصل عند الأطفال وأشكاله وكيفية تحسينه بالطرق المختلفة.
٤- تناقش المعلمات أهم المشكلات الخاصة بالتواصل لدي الأطفال وكيفية تعديلها.
٥- تقارن المعلمات بين كيفية تنظيم البيئة التعليمية في نظام الدمج وكيفية تحديد أدوار فريق العمل المشاركين في عملية الدمج.
٦- تتمكن المعلمات على كيفية توظيف الدمج في تنمية مهارات التواصل لدي الأطفال.

ثانياً: تحديد فلسفة البرنامج:

يشير (Meng, 2000, p.213) إلى أن الإيمان بأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون ويستحقون فرصاً حقيقية ليتعلموا جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين هو الشكل الفلسفي الذي يجب أن تتبناه المؤسسات التعليمية والمعلمات المشاركين في برنامج الدمج

حيث أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان قد نص على أهمية التعليم للجميع وأن لكل شخص الحق في أن يعبر عن رغباته وأن يتمتع بالتربية والتعليم والتأهيل كلاً حسب قدراته البدنية والنفسية والعقلية وعدم التقليل من حق أي إنسان فقد جاء هذا الإعلان ليؤكد قاعدة في غاية الأهمية وهي:

"إعداد الخدمات التعليمية بما يتلاءم مع الطفل بدلاً من إعداد الطفل ليتلاءم مع الخدمات التعليمية المتاحة"

ثالثاً: تحديد أسس بناء البرنامج :

روعي في بناء البرنامج التدريبي مجموعة من الأسس :

- التركيز في تضمين محتوى البرنامج التدريبي القضايا والموضوعات التي تغير من المعتقدات السلبيه لمعلم وفريق الدمج تجاه إمكانية تعليم الطفل في فصول العاديين.
- أن يشتمل التدريب على كلاً الجانبين النظري والذي يتمثل في الجانب المعرفي للبرنامج والعملي من خلال ورش العمل وعرض الفيديوهات والبيان العملي والتطبيق الفعلي لبعض المهارات.
- أن يتم تقديم وحدات البرنامج في تسلسل مع مراعاة المرونة في التطبيق.
- مشاركة المعلمات في الجلسات التدريبية من خلال الفنيات التدريبية القائمة على الحوار والمناقشة والعصف الذهني وورش العمل والعصف الذهني.

- التركيز خلال الجلسات على واقع المشكلات التي يتعرض لها الأطفال في بيئة الدمج وكيفية إزالة بعض المعوقات لتيسير عمل المعلمة.
- مراعاة حق المعلمات في إبداء رغبتهن في الاشتراك في البرنامج التدريبي حيث تم اختيار المعلمات اللاتي لديهن رغبة حقيقة ودافع قوي للاشتراك في البرنامج التدريبي.

رابعاً: مصادر إعداد البرنامج

من المصادر الأخرى التي ساعدت الباحثة في تحديد محتويات البرنامج التدريبي من المصادر الآتية:

١- الإطار النظري للبحث والذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة الخاصة بمتغيرات الدارسة.
٢- دراسات سابقة ذات علاقة بمتغيرات البحث الحالي والتي أطلعت عليها الباحثة.
٣- الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية والتدريبية حول متغير أو أكثر من متغيرات الدراسة ومن هذه البرامج.

- برنامج إرشادي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية التواصل اللفظي والاجتماعي وخفض السلوك العدواني، إعداد: فلافيا محمد عثمان، ٢٠١٢: ١٨٦-٢٤٩.
- برنامج تدريبي لفريق العمل بروضات الدمج في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطفل التوحدي من مرحلة ماقبل المدرسة، إعداد سماح قاسم سالم، ٢٠١٢: ٢٧٥-٣٠١.
- برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية وأثره على أساليب مواجهتهم للمشكلات المهنية إعداد: سماح صالح محمود، ٢٠١٤: ٢٣٥-٢٨٢.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة البرنامج الاحصائي SPSSالإصدار الثاني والعشرون للعام ٢٠١٣ بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ α-chronbach coefficient. ومعاملات الارتباط
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار ويلكوكسونWilcoxonوذلك لحساب الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة (المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي).
- اختبار مان ويتني Mann Whitneyوذلك لحساب الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة (المجموعة التجريبية والضابطة فى القياسين القبلي والبعدي).
- نسبة الكسب المعدلة ل بليك Modified Blake's Gain Ratio

نتائج البحث :

١- التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول علي أنه "توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التواصل في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج في اتجاه القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس **مهارات التواصل**، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية، **وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول(٩).**

جدول رقم (٩) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي
لأبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
التواصل اللفظي	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٣,٤١٩	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				
التواصل غير اللفظي	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٣,٤٢١	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				
التواصل الاجتماعي	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٣,٤٤١	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٣,٤١١	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي علي التوالي(-٣,٤١٩، -٣,٤٢١، -٣,٤٤١ ، -٣,٤١١) وهي قيم دالة عند مستوي (٠,٠١)، مما يشير إلي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلي من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا علي فاعلية

البرنامج المستخدم في **تنمية مهارات التواصل** لدي أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار الارتفاع في أبعاد **مهارات التواصل** ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى لمتوسطات درجات **الأطفال** وذلك باستخدام **نسبة الكسب المعدل لبليك**

نسبة الكسب المعدل = ص− س + ص− س

د− س د

حيث ص: متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي. ، س: متوسط درجات الأطفال في التطبيق القبلي.د: القيمة العظمي لدرجة البعد. **والجدول التالي يوضح ذلك.**

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التواصل والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البعد	قبلي		بعدي		حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التواصل اللفظي	٩,٧٣	١,٤٣	٢١,٨٠	٢,٠٠	٠,٩٥	١,٣٤	أعلي من ١,٢
التواصل غير اللفظي	١٠,٢٦	١,٥٧	٢٢,٢٦	١,٩٠	٠,٩٦	١,٣٧	أعلي من ١,٢
التواصل الاجتماعي	٩,٧٣	١,٣٨	٢٢,٤٦	١,٥٩	٠,٩٤	١,٤٢	أعلي من ١,٢
الاجمالي	٢٩,٧٣	٢,٧٨	٦٦,٥٣	٥,١٦	٠,٩٧	١,٣٨	أعلي من ١,٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي ارتفاع **الدرجة علي مقياس مهارات التواصل** لدي أفراد المجموعة التجريبية، كما وهذا يعد مؤشراً علي فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية مهارات التواصل لدي أفراد المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر دال كما أن نسبة الكسب المعدل تراوحت بين ١,٣٤ إلى ١,٤٢ ووفقا للمعادلة فإن القيمة التي تزيد عن ١,٢ تكون دالة وبالتالي هي دالة احصائياً.

كما قامت الباحثة بحساب حجم **الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlation)** والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$r_{brb} = 1 - \frac{4T}{N \times N+1}$$

حيث (T) مجموع الرتب ذو الاشارة السالبة لأن البرنامج يؤدي الي خفض العدوان

و (N) تعني حجم العينة

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

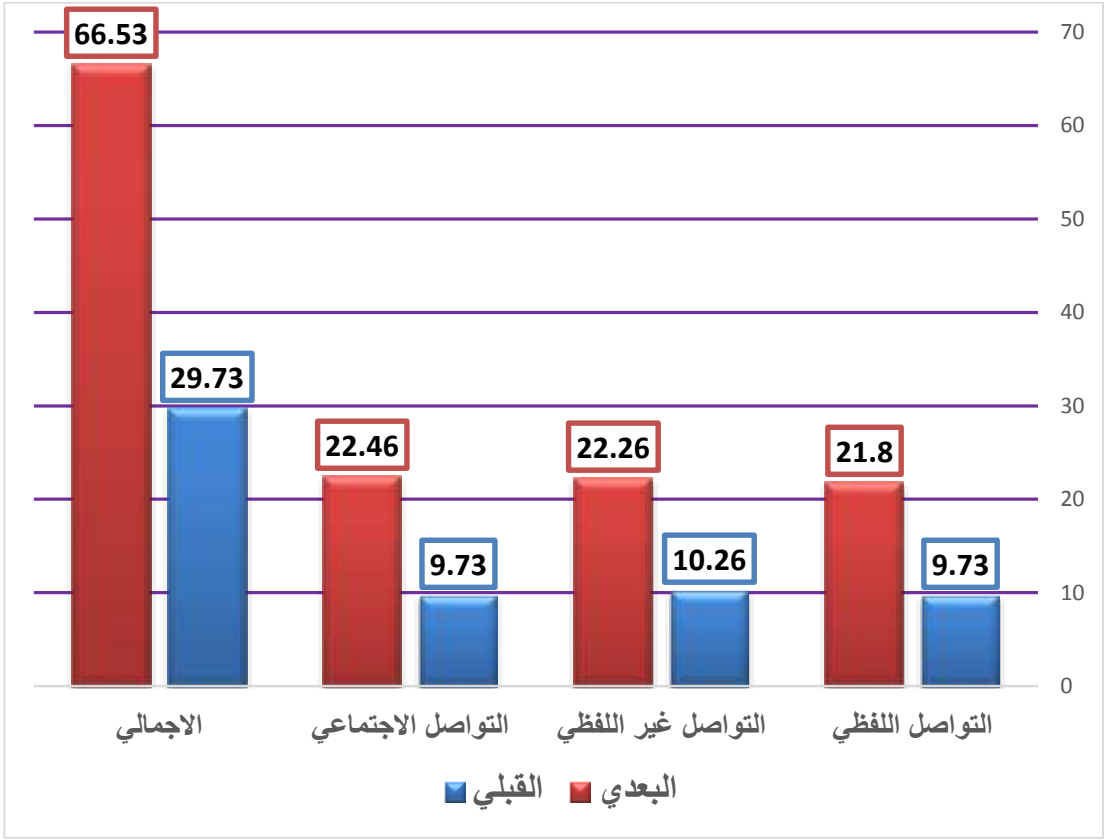
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١,٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.

كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى لمتوسطات درجات **الأطفال** وذلك باستخدام **نسبة الكسب المعدل لبليك**

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص}_{-}\text{س} + \text{ص}_{-}\text{س}}{\text{د}_{-}\text{س}}$$

حيث ص: متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي. ، س: متوسط درجات الأطفال في التطبيق القبلي.د: القيمة العظمي لدرجة البعد. و يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تراوحت بين ١,١٠ إلى ٢,٠٠ ووفقا للمعادلة فإن القيمة التي تزيد عن ١,٠٠ تكون دالة وبالتالي هي دالة احصائياً.



شكل(١)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فى أبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تقديم برامج تدريبية التي قدمت للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مباشر أو قدمت إلى معلميهم وباستخدام التدريس التفاعلي. ويلاحظ أن البحث الحالي تصدت لتقديم برنامج يزيد من كفاءة المعلمات باعتبارهن الوسيط الذي يتم من خلاله تنمية مهارات التواصل لدي الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تعتبر متطلباً أساسياً من متطلبات نجاح عملية الدمج. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة حسام عابد (٢٠١٦) التي أجريت علي الأطفال المعاقين عقلياً في فصول الدمجوأسفرت النتائج عن تحسين المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٣- التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشتها :

ينص الفرض الثاني علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التواصل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس **مهارات التواصل** والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي مقياس مهارات التواصل

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
التواصل اللفظي	تجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٨٧-	٠,٠١
	ضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			
التواصل غير اللفظي	تجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٩٥-	٠,٠١
	ضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			
التواصل الاجتماعي	تجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٩٥-	٠,٠١
	ضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٨٧-	٠,٠١
	ضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت علي الترتيب (-٤,٦٨٧، -٤,٦٩٥، -٤,٠٦٧، -٤,٦٨٧) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين المجموعتين،

ولمعرفة اتجاه الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية علي مقياس مهارات التواصل للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	التجريبية		الضابطة		حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التواصل اللفظي	٢١,٨٠	٢,٠٠	١١,٢٠	١,٦٩	١,٠٠
التواصل غير اللفظي	٢٢,٢٦	١,٩٠	١٠,٣٣	١,٢٣	١,٠٠
التواصل الاجتماعي	٢٢,٤٦	١,٥٩	١٠,٥٣	١,٥٠	١,٠٠
الاجمالي	٦٦,٥٣	٥,١٦	٣٢,٠٦	١,٩٤	١,٠٠

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما أن حجم التأثير مرتفع وهو ما يدل علي يفاعلية البرنامج. كما أن حجم الأثر قريب من الواحد الصحيح وهو ما يدل علي فاعلية البرنامج.

كما قامت الباحثة بحساب **حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial Correlation)** والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

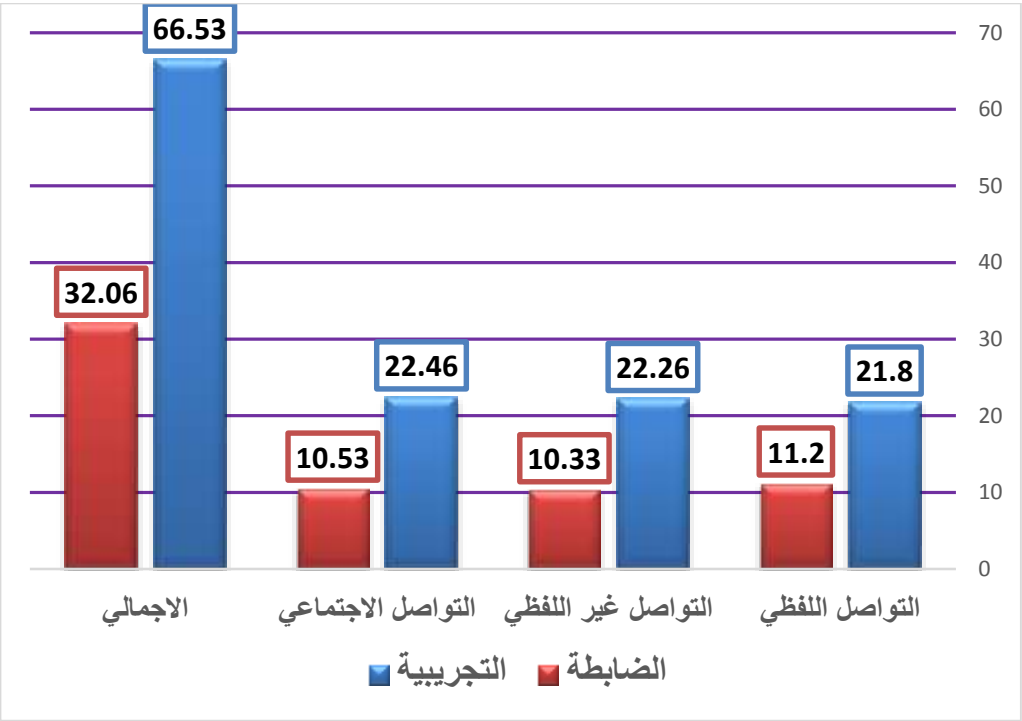
$$r_{brb} = \frac{2(MR1-MR2)}{N1+N2}$$

حيث (MR1) متوسط رتب المجموعة الأولي ، بينما (MR2) تعني متوسط رتب المجموعة الثانية و (N) تعني حجم العينة

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى البحث الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١,٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.



شكل(٢)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية

كما تتفق مع نتائج دراسة Avcioglu, (2012) التي توصلت الي فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات مهارات الإدارة الذاتية لاكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وكذا نتائج دراسة Leaf, &Hui Shyuan Ng, Schulze, Rudrud, (2016)، والتي هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى التوحد والإعاقة العقلية من خلال استخدام أسلوب التدريس التفاعلي،

التحقق من صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث علي أنه "لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التواصل في القياسين البعدي والتتبعي " وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس **مهارات التواصل**، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد والدرجة الكلية، **وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول(١٣).**

جدول رقم (١٣) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي

لأبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
التواصل اللفظي	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	١٣				
	المجموع	١٥				
التواصل غير اللفظي	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	١٤				
	المجموع	١٥				
التواصل الاجتماعي	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٠٠٠	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	١٣				
	المجموع	١٥				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٣٢	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوى	١٣				
	المجموع	١٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد هي على التوالي(-١,٤١٤، -١,٣٤٢، -١,٠٠٠ ، -١,٣٤٢ ،-١,٤١٤، -١,٤١٤ ،-٢,٤١٤) وهي قيم غير دالة احصائياً فيما عدا الدرجة الكلية لمهارات التواصلحيث كانت دالة عند مستوي ٠,٠٥

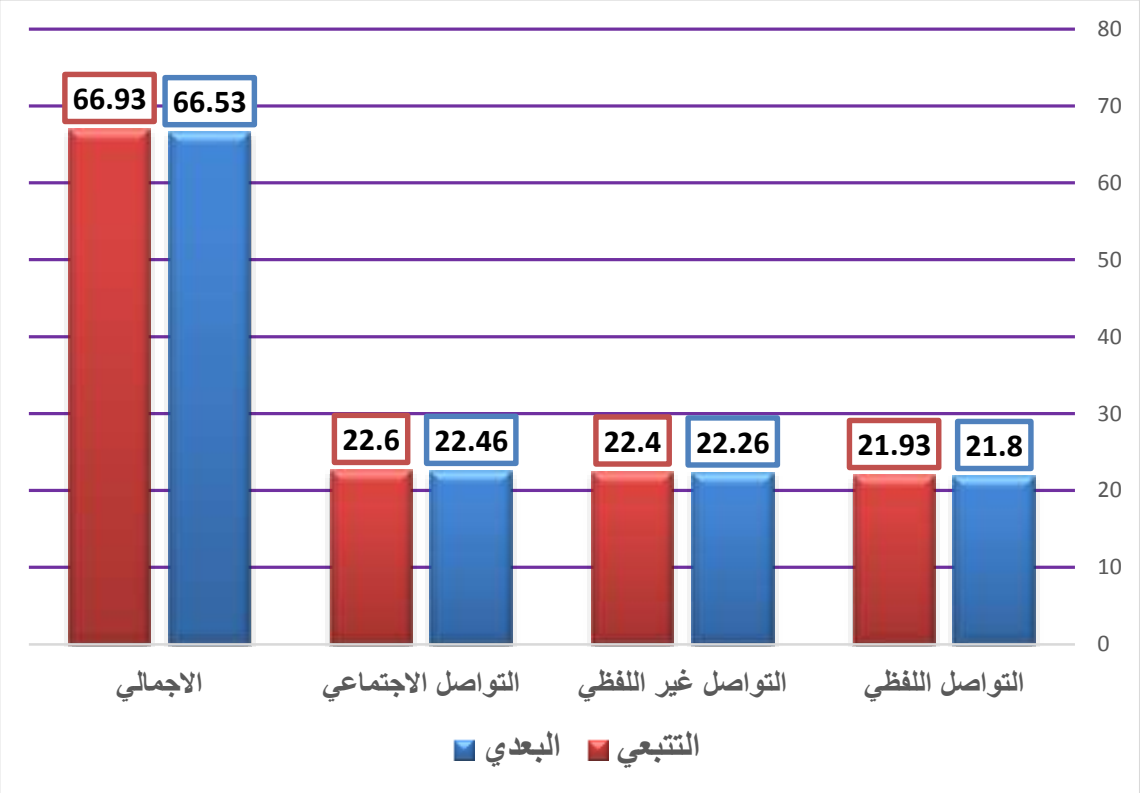
كما قامت الباحثة بحساب الفروق في أبعاد **مهارات التواصل والدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية** من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، **والجدول التالي يوضح ذلك.**

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التواصلوالدرجة الكلية والاضطرابات السلوكية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	البعدي		التتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التواصل اللفظي	٢١,٨٠	٢,٠٠	٢١,٩٣	١,٨٣
التواصل غير اللفظي	٢٢,٢٦	١,٩٠	٢٢,٤٠	١,٦٣
التواصل الاجتماعي	٢٢,٤٦	١,٥٩	٢٢,٦٠	١,٥٤
الاجمالي	٦٦,٥٣	٥,١٦	٦٦,٩٣	٤,٧٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي يقترب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي استمرار فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية مهارات مهارات التواصل لدي أفراد المجموعة التجريبية.



شكل(٣)

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي فى أبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية

وفي هذا الاطار كانت نتائج دراسة,Ozyurek, (2017) &Ozokcu, Akcamete، والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على التعليم المباشر لتعليم المهارات الاجتماعية للطلاب. وتكشف هذه النتائج فى مجملها عن حاجة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى فصول الدمج إلى التدريب علي المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل. يتضح من عرض الدراسات السابقة أن غالبيتها قد أشارت إلى الأهمية القصوى للتدخل المبكر والفوائد الاجتماعية والتعليمية والنفسية للدمج عموما والشامل خاصة، وكذلك إلى وجود اتجاه إيجابي من قبل المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بل وضرورة تدريب المعلمات بما يرفع كفاءة المعلمات لتحقيق متطلبات الدمج والتغلب علي صعوباته والمعوقات التي تواجهه. ويلاحظ أن الدراسة الحالية تميزت بأنها ضمت مجموعات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة بعكس معظم هذه الدراسات التي تناولت الاعاقة العقلية بشكل أساسي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد المعلم الذي سوف يتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال دورات تقيمها وزارة التربية والتعليم والتي تؤكد من خلالها دور المعلم الفعال في نجاح هذه العملية أو هدمها.
- تهيئة الروضات التي سيتم فيها الدمج من خلال الروضة الفعّاله الذي يخدم الأطفال من غير ذوي الاحتياجات الخاصة ويسهل حركتهم، والعمل على توعية جميع العاملين فيها وفي مقدمتهم المعلمات لقبول فكرة الدمج وكل ما يتعلق بنجاحها، وتغير أو تعديل الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات إيجابية ما أمكن.
- تهيئة الأطفال من غير ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم على تكوين اتجاهات إيجابية صحيحة اتجاه أقرانهم من الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مساعدة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة على تقبل عملية الدمج.
- تأكيد مسئولية وزارة التربية والتعليم حول عملية الدمج وإزالة جميع العوائق التي تحول دون تطبيقها مثل إيجاد نوع من المرونة في **المنهج، إعداد المعلم للتعامل مع الأطفال ذوي** الاحتياجات الخاصة داخل غرف النشاط العادية العادي.
- تشجيع معلمي غرف النشاط للعمل مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال الدعم المادي والمتمثل بالحوافز والمكافآت، والدعم المعنوي والمتمثل في إبراز الدور التربوي والإنساني الكبير الذي تقوم به المعلمة.

- توجيه المعلمات والمعلمات بأهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأسوياء ولاسيما في الأنشطة الرياضية والفنية وعقد ندوات ودورات تأهيله للمعلمين والمعلمات بغية تنمية اتجاهاتهم نحو الدمج.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتدريب معلمات رياض الأطفال على إكسابهن المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة داخل نظام الدمج الشامل، وفهم خصائص هذه الفئة، للمشاركة في تحديد وتطبيق البرامج الملائمة للتعامل معهم.
- من الضرورة تسهل عملية التواصل بين معلمات رياض الأطفال ومعلمات التربية الخاصة، لتبادل الخبرات وفتح النقاشات البناءة للرفع من مستوى عملية الدمج الشامل لهذه الفئة.
- التركيز في مقررات الجامعة في كليات التربيةوخاصة قسم رياض الأطفال وكليات التربية للطفولة المبكرة على تأهيل المعلمة بكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة داخل نظام الدمج الشامل لهذه الفئة، مع تعزيز هذا المفهوم لديهن وتبني مواقف إيجابية تجاه هذه الفئة.
- أن تكثف الجامعات ممثلة بقسم التربية الخاصة ورياض الأطفال عقد المؤتمرات وورش العمل عن الدمج الشامل وكذلك لتصحيح المفاهيم تجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، للارتقاء بمستوى المعلمات في هذه المرحلة، ولتعديل اتجاهات أولياء أمور الأطفال العاديين لتقبل وجود أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عقد دورات وندوات للأسر والأقران والمعلمات لتعريفهم بأهمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليًا، والفنيات والتدريبات المستخدمة لتحسين المهارات الاجتماعية.
- اختيار المعلمات الذين تتوفر فيهم الكفايات المهنية والشخصية التي تؤهلهم للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير اعتماد عالمية معتمدة من قبل الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة.
- تزويد المعلمه الغير مؤهله للعمل في روضات الدمج بالدورات والبرامج التدريبية المتخصصة تحت إشراف الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ لتتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تشجيع مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في التوعية بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والتأثير السلبي لاتجاه العزل على جوانب حياة الأطفال وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تفعيل الأنشطة اللاصفية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعتبر الأنشطة اللاصفية أداة علاجية مهمة ومحفزة لجميع الأطفال، وفرصة لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم الكامنة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. اسماعيل، غادة عبد اللطيف. (٢٠١٤). إساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية بمملكة البحرين.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

٢. التميمي، أحمد بن عبد العزيز. (٢٠٠٦). وجهات نظر المعلمات نحو الأطفال ذوي متلازمة داون: التوقعات النمائية والانطباعات السائدة والاتجاهات نحو الدمج التربوي في مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر السنوي الثالث عشر –الإرشاد النفسي من أجل التربية المستدامة –مصر مج ١، ١٧١ –٢٠٧.

٣. الخطيب، جمال (٢٠١٢). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. عمان: دار وائل للنشر.

٤. الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠٠٨).تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة والمجتمع. عمان: دار وائل للطباعه و النشر.

٥. الخطيب، فريد مصطفى (٢٠٠٧). دراسة تعرف اتجاهات الكوادر العاملة في المدارس الابتدائية نحو دمج الأطفال المعاقين عقليا إعاقة بسيطة في مدارس العاديين بمملكة البحرين.

٦. الخفاف، إيمان. (٢٠١٣). السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس –السعودية، ع ٤٢، ١، ٢٣٧ –٢٦٧.

٧. الديب، راندا مصطفي. (٢٠١٢). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية (جامعة بنها)، ٤٠٢-٤٩٣.

٨. الروسان، فاروق (٢٠١٣). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

٩. الروسان، فاروق ،(٢٠١٠)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر ،عمان، الأردن .

١٠. الروسان، فاروق، (١٩٩٤م)، رعاية ذوي الحاجة الخاصة، جامعة القدس.

١١. الروسان، فاروق، (٢٠٠٨)، اساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الطبعة الرابعة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

١٢. الزريقات، إبراهيم (٢٠١٢). متلازمة داون، الخصائص والاعتبارات التأهيلية. ط ١. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٣. السليم، بشار. (٢٠١٣) درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للثقافة التربوية وبعض المهارات السلوكية ذات الصلة بالإبداع. المجلة التربوية –الكويت، مج ٢٧، ع ١٠٨، (٢٠١٣)، ٣٠٣ –٣٤٤.

١٤. الشطي، فرح جمال. (٢٠١٤). العلاقة بين سلوك إيذاء الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة في دولة الكويت(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

١٥. القحطاني، فلاح شائع. (٢٠١١) الصعوبات التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية وسبل علاجها. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك خالد.

١٦. القريوتي، إبراهيم يوسف و الخطيب، جمال محمد و البسطامي، غانم جاسر. (٢٠٠٣). معوقات إندماج الأفراد ذوي الإعاقة السمعية في أسرهم. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ٢: ٤١–٦٨.

١٧. الموسى، ناصر بن علي. (٢٠٠٨).مسيره التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل لى الدمج. دبي: دار القلم.

١٨. النصر الله، شريفة جاسم عبد الرحمن، نصار، سامي محمد، عبد الحكيم، فاروق جعفر (٢٠١٦). فلسفة دمج الفئات الخاصة بالمدارس في ضوء خبرات بعض الدول. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية –المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية – مصر، ع ٩، ج ٣، ١٨٧–١٦٧

١٩. النقيب، إيمان العربي محمد (٢٠١٢). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال –جامعة الإسكندرية) –مصر، مج ٤، ع ١١، ٣٣٩ –٣٧٦.

٢٠. الوابلي، عبد الله محمد (٢٠١٤). الأسباب المساهمة في حوادث الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر، مج ١، ع ٣، ٣٠

٢١. بطرس، حافظ بطرس. (٢٠٠٩) سيكولوجيه الدمج في الطفولة المبكرة . عمان: دار المسيرة.

٢٢. بني عمر، ختام أحمد جميل. (٢٠١٣). درجة مراعاة قصص المنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن للخصائص المميزة لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمات الرياض في محافظة جرش. الثقافة والتنمية –مصر، س ١٣، ع ٦٦، ١ –٣٤.

٢٣. بوعلي، أروى. (٢٠١٠). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في المملكة العربية السعودية(رسالة

ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

٢٤. جمعيان، إبراهيم فالح، الشهوي، عبد الله أبو عراد (٢٠١٣). اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية: دراسة عبر ثقافية في البيئتين الأردنية والسعودية. المجلة التربوية الكويت، مج ٢٧، ع ١٠٧، ٢٧٣ –٣٠٨.

٢٥. حنفي،على عبدالنبي.(٢٠٠٤). مدى فاعلية العلاج الأسرى في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية،(رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

٢٦. زهران، أيمن رمضان. (٢٠١٣). فاعلية التكامل بين الإرشاد النفسي والإرشاد المدرسي في دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية والسلوك التكيفي لهم . مجلة الإرشاد النفسي ٣٤، ٣١٦–٣٤٤.

٢٧. سكر، ماجد رجب. (٢٠١١). التواصل الاجتماعي: نواعه – ضوابطه – آثاره – ومعوقاته.(رسالة ماجستير غير منشورة) غزة: الجامعة الإسلامية.

٢٨. عبد السلام، زروال (٢٠١٥). حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في إطار اتفاقية الأمم المتحدة. مجلة جيل حقوق الإنسان –مركز جيل البحث العلمي – الجزائر، مج ٦، ع ٧، ١٥٥ –١٧٠

٢٩. عبدالله، احمد محمد (٢٠١١). فاعلية اللعب الجماعي بنظامي الدمج والعزل على تنمية التفاعلات الاجتماعية والبدنية لدى أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم. مجلة العلوم البدنية والرياضة (كلية التربية الرياضية –جامعة المنوفية) –مصر، ع ٢٠، ٩١ – ١٢٠.

٣٠. عساف، محمود عبد المجيد (٢٠١٤). تقويم برامج رياض الأطفال بمحافظات غزة في ضوء حقوقهم المشروعة من وجهة نظر مدرائها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية –فلسطين، مج ٢، ع ٥، ٣٤٩ –٣٨٠.

٣١. مصطفى، علي، عبد الظاهر، عبد الله (٢٠١٣). التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج. الرياض: دار الزهراء.

٣٢. هارون، صالح (١٩٩٥م)، "توقعات معلمي الفصول العادية نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً بالمدارس العادية بمدينة الرياض"، التربية المعاصرة.

٣٣. وزارة التربية بالبحرين.(٢٠١٣). إصدارات قسم التربية الخاصة. المنامة:

وزارة التربية.

ثانياً: المراجع الأجنبي

34. Angelid. P., Aravi, C. (2011). A comparative perceptive on the experiences of deaf and hard of hearing individual students at mainstream and specials schools. American Annals of the Deaf, 151(5), 476-487.
35. Annette. (2013). Learning to read in Williams syndrome and Down
36. Ashfaq, S., Saeed, T. & Jahangir, F. (2009). Behavior management of children with autism / learning disability through parents training: An exploratory study. Journal of Social Sciences, 3(1), 1-
37. Bertoli, M., Biasini, G., & Calignano, M. T. (2011) Needs and Challenges of Daily Life for People with Down Syndrome Residing in the City of Rome. Journal of Intellectual Disability Research, v55 n8 801-820.
38. Fareo, D. (2013). Special schools and mainstreaming programme in Nigeria and lessons for 21 ST century Y. Life PsychologLA, 20, 1-17
39. Farrell, M. (2010). Debating special education. London & New York:
40. Hallahan. D. & Kauffman, J. (2006). Exceptional children: An introduction to Special Education. Boston: Allyn & Bacon.
41. Haugann, E. (2009). Visually impaired students in higher education in Norway, Journal of Visual Impairment and Blindness, 81(10), 482-484.
42. Heward, W. L. (2007). Exceptional children: An introduction to special education. Upper Saddle River: New Jersey.

43. Katie. G.J. and Ron, F. (1995). "Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students".perceptual and motor skills.70,p.p.
44. Kristyn, C. (2011). Mainstreaming: The special child goes to school. Available: http://www.families.com.
45. Lai, Y. and Ishiyama, F. (2008). Involvement of immigrant Chinese Canadian mothers of children with disabilities. Exceptional Children, 71, 97-108.
46. Lucknerj. Goodwin, M., Jennifer, J.et al., (2005): An examination of the research and training needs in the field of deaf education, American annals of the deaf Washington* falI2005. Vol. l50,Iss.4; pg.358,369
47. Rom, M.. Silvestre, N. (2012) The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates [Las relaciones sociales entre adolescentes sordos y sus companeros de clase oyentes] Infancia y Aprendizaje, 35 (1), pp. 5-22.
48. Rousso, H. (2010). Education for All: A gender and disability perspective. Disabilities Unlimited, p. 2, Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education.Routledge
49. Taylor, J., Baskett, M. & Wern, C. (2012). Teaching H. E students with emotional and behavioral difficulties, Education & Training, 50(3), 231- 243.
50. United Nations: (2012).General Assembly: Human Rights Council. Available: www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability /A.HRC