تنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين

إعداد

أ. د/ خالد عبد الرازق النجار
أستاذ علم النفس
ورئيس قسم العلوم النفسية
بكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

أ.م. د/ إيمان سعيد عبد الحميد
أستاذ مساعد بقسم العلوم النفسية
بكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

أ/ دعاء إبراهيم محمد حسن الطويل

الملخص:

هدف البحث إلى تنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين، وقد تكونت العينة من (٧) أطفال ذوي إعاقة بصرية تم اختيارهم بطريقة عمدية، وتراوحت أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، ومقياس الذكاء الشخصي والاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وبرنامج لتنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين (إعداد الباحثين). وقد توصلت النتائج إلي: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي عند مستوي ٠,٠٥. كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في اتجاه القياس التتبعي، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة - الذكاء الشخصي - الذكاء الاجتماعي- الإعاقة البصرية- الدمج.

Development of Intrapersonal Intelligence and Social Intelligence to Mainstreamed Children with Visual Impairment in kindergarten

Abstract*:*

The objective of the study to develop Intrapersonal Intelligence and Social Intelligence to Mainstreamed Children with Visual Impairment in Kindergarten. The study sample consisted of visually impaired (7 children) from 5 - 6 years old had been selected in a deliberate manner. The Tools of the Study contained: Stanford Binet Test "fourth edition", some Intrapersonal Intelligence and Social Intelligence Test, and the program of the study. The Results of the study: There are statistically significant differences between the average degrees of the mainstreamed children with visual Impairment pre-and post application of the program on Intrapersonal Intelligence and Social Intelligence Test, in favor of the post measurement at the 0.05 level. There are statistically significant differences between the average degrees of the mainstreamed children with visually Impairment in the post and follow up measurements to the program on Intrapersonal Intelligence and Social Intelligence Test, in favor of the follow up measurement, which shows the continuous effectiveness of the program.

Key words: Multiple Intelligences - Intrapersonal Intelligence - Social Intelligence -Visual Impairment - Mainstreaming

مقدمة البحث:

إن الإعاقة البصرية هي إحدى الإعاقات الحسية التي تؤثر بشكل كبير على شخصية صاحبها، وعلى جميع جوانب النمو المختلفة سواء العقلية أو الحركية أو اللغوية أو النفسية أو الاجتماعية، وكذلك تؤثر على أسرته، حيث تختلف أساليب المعاملة الوالدية ما بين الحماية الزائدة أو الإهمال الزائد، وهذا يؤدي إلى التفريق في المعاملة بين الفرد المعاق وإخوته؛ مما يؤثر سلبيًا على شخصيته، وطرق تفاعله معهم وتفاعلهم معه. كما أن وجهة نظر المجتمع للأشخاص المعاقين نجد أنها تتسم بالتعاطف والشفقة عليهم دائمًا، وكأنهم لا يستطيعون عمل شيء في حياتهم، على الرغم من أنهم لديهم قدرات كثيرة يمكن استغلالها إذا تم تنميتها بشكل جيد، ولذلك يسعي نظام الدمج إلى دمج هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مع الأطفال العاديين؛ لأنهم عندما يكبرون وينمون معًا سوف تختلف وجهة نظر المجتمع لهم، حيث إن نظام العزل كان يحد من فرص التفاعل الاجتماعي للأشخاص المعاقين مع مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

مشكلة البحث:

إن ذي الإعاقة البصرية يعد أقل تكيفًا مع ذاته، وأقل توافقًا مع المجتمع، وبالتالي يكون أقل تقبلاً لغيره من الناس، وأقل شعورًا بالانتماء إلى مجتمع المبصرين (إسماعيل، ٢٠٠٦، ص ٤٩).

ومن خلال عمل الباحثين في مدرسة مطبق بها نظام الدمج للأطفال ذوي الإعاقة البصرية وجدت أنهم يعانون من قلة الثقة بالنفس، كما وجدت لديهم مشكلات في التوافق الاجتماعي، ويغلب عليهم الانسحابية من الأنشطة الجماعية. ومن هنا كانت بداية فكرة الدراسة الحالية.

حيث أن الإعاقة تؤثر على مفهوم الشخص ذي الإعاقة البصرية عن ذاته وتضعف ثقته بنفسهم مما يؤدي إلى الشعور بالنقص وانخفاض مستوي الطموح (سلامة، ٢٠١١، ص ١٥).

ومن الدراسات التي تؤكد على ذلك دراسة محمود (٢٠٠٩) التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين إشباع الاحتياجات النفسية (الكفاءة، الاستقلال،

الانتماء) للطفل الكفيف وكفاءته الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من ٤٨ طفلًا وطفلة من سن (٤: ٧) سنوات مقسمين إلى (٢٤) طفلًا وطفلة مكفوفين و(٢٤) طفلًا وطفلة مبصرين. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين درجات الأطفال المبصرين والأطفال المكفوفين في جميع محاور مقياس الحاجات النفسية لصالح الأطفال المبصرين، ووجود علاقة دالة موجبة وقوية بين أبعاد مقياس الحاجات النفسية والدرجة الكلية وبين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المكفوفين، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة إشباع الحاجات النفسية زادت درجة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المكفوفين.

كما أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية لديهم قصور في الكفاءة الاجتماعية وسوء التوافق الاجتماعي وقصور في المهارات الاجتماعية ومشكلات في التكيف الاجتماعي لديهم مقارنة بذويهم من المبصرين (عودة وشريت، ٢٠١١، ص ٣٢).

ومن الدراسات التي تؤكد على ذلك دراسة Celeste (2006) التي هدفت إلى وصف سلوكيات اللعب والتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية في سن ما قبل المدرسة ، وتكونت العينة من ١٨ طفلًا وطفلة (٧ أولاد. ١١ بنت) في عمر ٤ سنوات ذوي إعاقة بصرية وليس لديهم إعاقات إضافية، وأشارت النتائج التي تم الحصول عليها من ملفات التقييم أنه بالرغم من أن المشاركين كانوا ينمون عند أو فوق مستوي العمر في معظم المجالات، إلا أنها أظهرت سلوكيات اللعب محدودة وندرت التفاعلات الاجتماعية، كما أوصت الدراسة بأهمية العمل على تعزز وتنوع مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. ودراسة حسنين (٢٠٠٧) التي هدفت إلى إعداد وتجريب برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة البصرية. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين أفراد العينة في القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق بين أفراد العينة في القياس البعدي والتتبعي، مما يعني أن البرنامج لازال تأثيره مستمرًا حتى بعد انتهائه بحوالي شهر.

وهذا ما دفع الباحثين إلى إجراء دراسة " لتنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين"، حتى يتم تنمية قدرات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية للتعرف على قدراتهم وإمكانياتهم وجوانب

الضعف والقوة لديهم، وتنمية قدراتهم على التواصل الاجتماعي والتفاعل مع غيرهم من المبصرين وغير المبصرين. ومما سبق تتبلور مشكلة البحث الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الشخصي والاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين؟

أهداف البحث:

(١) تنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين.

(٢) إعداد مقياس للذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

(٣) إعداد برنامج لتنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين، والتحقق من فاعليته.

أهمية البحث:

(١) إن مجال البحث في رعاية الأطفال ذوي الإعاقة البصرية كليًا المدمجين في مصر لا يزال حديثًا في حدود اطلاع الباحثين، حيث إن قرار الدمج تم إصداره في ٢٠٠٩ ولم يتم تفعيله حتى الآن لهذه الفئة، وبالتالي لم يتم دراسته بالقدر الكافي.

(٢) توجيه الباحثين إلى أهم أنواع الذكاءات المتعددة اللازم تنميتها للأطفال ذوي الإعاقة البصرية الكلية المدمجين مع الأطفال العاديين.

(٣) تعد نتائج البحث وما يتضمنه من برنامج مدخلًا جيدًا لأولياء الأمور والعاملين مع هذه الفئة للمساهمة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لديهم، والتي تساعدهم على التوافق والتكيف مع ظروف البيئة المحيط بهم.

(٤) يساعد هذا البحث واضعي المناهج والخطط التعليمية في وضع البرامج التي تتناسب مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في ضوء نظام الدمج.

(٥) توجه النتائج الباحثين إلى التعرف على أهم الفنيات والاستراتيجيات والأنشطة المناسبة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الكلية المدمجين.

مصطلحات البحث:

الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligences : يري جاردنر أن الإنسان لديه عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبيًا سماها بالذكاءات المتعددة فالذكاء لديه يختلف عن مفهومه التقليدي فهو يعطيه معني إجرائيا عاما. فالذكاء لديه هو القدرة على إيجاد منتج لائق أو مفيد أو عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد. كما يعد الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة (عبد الله، ٢٠١٠، ص ٢٥).

الذكاء الشخصي: Intrapersonal Intelligence: يُعرف إجرائيًا على أنه القدرة على معرفة الذات وتقبلها وتحديد الأهداف وفقًا لهذه المعرفة مما ينمي الثقة بالنفس، وكذلك القدرة على التوجيه الذاتي في المواقف المختلفة وضبط السلوك أثناء الغضب والتصرف بطريقة لائقة.

الذكاء الاجتماعي:Social Intelligence : يُعرف إجرائيًا على أنه القدرة على معرفة وإدراك وفهم مشاعر الآخرين مما ينمي القدرة على التواصل والتفاعل معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة والمشاركة فيها بإيجابية.

ذي الإعاقة البصرية: Visual Impairment: يُعرف إجرائيًا الأطفال ذوي الإعاقة البصرية هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية، وهذا الأمر يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربويًا (خالد، ٢٠٠٦، ص ١٣).

الدمج:Mainstreaming : يعني دمج الطلاب المعاقين في الفصل الدراسي العادي، وذلك لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي والاجتماعي بالمدرسة حيث يتم تكييف البرنامج التعليمي في الفصل الدراسي العادي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية، وكذلك تكييف البرنامج الاجتماعي في المدرسة لتحقيق التفاعل مع الطلاب العاديين وتقبلهم، ويكون معلم الفصل الدراسي العادي مسئولًا عن برنامج الطفل الأكاديمي والاجتماعي، وقد أصبح الدمج عملية ديناميكية ومستمرة تتطلب مشاركة المعلومات بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة وتحتاج الدعم من مسئولي الخدمات المساندة والأسرة (برادلي وكنج وتيسييه، ٢٠٠٦، ص ٦١).

الإطار النظري

تعريف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية Children with Visual Impairment:

هم الأطفال الذين لديهم مشكلات في الإبصار تعوقهم في التعلم، وينقسمون إلى فئتين الفئة الأولي: ذوي إعاقة بصرية جزئيًا يعانون من ضعف في الرؤية وتكون حدة الإبصار ما بين ٢٠/ ٧٠ و ٢٠/ ٢٠٠ (حيث إن حدة الإبصار الطبيعية تكون٢٠/٢٠، على مقياس سنيلين) مع استخدام عدسات التصحيح، ويستطيعون القراءة مع الاستعانة بكتب حروفها كبيرة أو بعدسة مكبرة. والفئة الثانية: ذوي إعاقة بصرية كليًا تقل نسبة الإبصار لديهم عن المعاقين جزئيًا أو لا توجد، ويستخدمون السمع واللمس للتعلم. كما أن ذكاءهم يعمل أكاديميًا بشكل جيد مع تقديم المساعدات والدعم المناسب للتعلم (Santrock, 2007,p. 402) .

الخصائص النفسية لذوي الإعاقة البصرية:

إن ذوي الإعاقة البصرية لديهم قلق نفسي بسبب الشعور بالاختلاف عن أقرانهم المبصرين، كما أنهم يبتعدون عن التجمعات لتجنب الارتباك والشعور بالنقص والتعرض لجرح مشاعرهم بسبب الإعاقة. وتغلب على ذي الإعاقة البصرية الانطواء والذاتية، فهو يركز انتباهه حول نفسه، ويشغل نفسه بأنواع من النشاط لا تجعله في حاجة للاختلاط بالآخرين. ويظهر عليهم الشعور بالخوف وضرورة الاعتماد ولو جزئيًا على الآخرين، لذلك يجب البدء بالعناية بذوي الإعاقة البصرية مباشرة حتى لا تتأصل هذه العادة في نفوسهم، ويزداد الخوف والشك والارتباك غالبًا لدى ذوي الإعاقة البصرية نتيجة المنافسات غير العادلة التي قد يواجهونها في البيت أو المدرسة (عامر ومحمد، ٢٠٠٨، ص ص ٧٣-٧٤؛ مختار، ٢٠١٠، ص ٢١).

ومن الدراسات التي توضح الحاجات النفسية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (المكفوفين، والصم، وسليمي الحواس) وتكونت العينة من (١٥٠) طفلًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية مقسمين إلى ثلاث مجموعات (٥٠) طفلًا من الصم و(٥٠) طفل من المكفوفين و(٥٠) طفلًا من سليم الحواس. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة

دالة إحصائيًا بين درجات أبعاد مقياس الحاجات النفسية ودرجات أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الخصائص الاجتماعية لذوي الإعاقة البصرية:

يعاني ذوي الإعاقة البصرية من مشكلات مرتفعة في السلوك، وأقل من زملاءهم المبصرين في الكفاءة الأكاديمية والعمل التعاوني. وتؤثر أساليب المعاملة الغير سوية للأبناء على أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي، والنضج الاجتماعي لدى الابن ذي الإعاقة البصرية. ويمكن التنبؤ بمستوي الاكتئاب لديهم من خلال التعرف على الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية. ويعاني ذوي الإعاقة البصرية ضعف الانتباه، والقلق، وسوء التوافق الاجتماعي، وقصور الكفاءة الاجتماعية مقارنة بذويهم من المبصرين. ولديهم قصور في المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، ويعانون من مشكلات فني التكيف الاجتماعي (إسماعيل، ٢٠٠٦، ص ٤٩؛ عواد وشريت، ٢٠١١، ص ص ٣٢-٣٣).

وأشار Lewis & Norwich, (2005. P. 29) إلى عدم القدرة على ملاحظة ما يفعله الآخرون، وكيفية تعامل الأفراد مع المواقف والأحداث، وما هي ردود البالغين على ما يفعله الزملاء من سلوكيات مختلفة.

ومن الدراسات التي تتفق على انخفاض مستوي المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة البصرية، وتؤكد على أهمية تنميتها، دراسة الحماد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية للأطفال المكفوفين والأطفال ضعاف البصر في مصر والكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طفلًا معاقًا بصريًا مقسمين إلى (١١) طفلًا مكفوفًا بجمهورية مصر و(١٢) طفلًا مكفوفًا بدولة الكويت و(١١) طفلًا ضعيف البصر بجمهورية مصر و(١٠) أطفال ضعاف البصر بدولة الكويت. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين درجات الأطفال المكفوفين ودرجات الأطفال ضعاف البصر على مقياس المهارات الاجتماعية بمصر، وتوجد فروق بين درجات الأطفال المكفوفين بالكويت ودرجات الأطفال ضعاف البصر بالكويت لصالح الأطفال ضعاف البصر، وتوجد فروق بين الأطفال ضعاف البصر بمصر والكويت لصالح الأطفال ضعاف البصر بالكويت.

كما هدفت دراسة عواد والشوارب (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوي المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين ونظائرهم من ذوو الإعاقة البصرية في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال العاديين وذوو الإعاقة البصرية في المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة لصالح الأطفال العاديين. وأيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من عينة العاديين في بعدي إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم والتواصل الاجتماعي لصالح الإناث، وبالنسبة لعينة ذوو الإعاقة البصرية وجدت فروق في بعد التواصل الاجتماعي لصالح الإناث، على حين لم توجد فروق بين الذكور والإناث من العاديين وذوو الإعاقة البصرية في بقية أبعاد المقياس.

الدمج:

إن الدمج يعد أحد النظم الحديثة في التربية الخاصة وله تأثر قوي على الأطفال ذوي الإعاقة، وعلى أسرهم، وعلى نظرة المجتمع لهم، ولذلك صدر قرار وزاري (٢٠٠٨) بشأن لجنة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام. وفي عام (٢٠٠٩) صدر قرار آخر بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة في التعليم العام، وعلى الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم. وبعد ذلك تم تعديله عام (٢٠١١) بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام، ليشتمل على نوعية الإعاقات التي تقبل في الدمج والشروط التي يجب أن تتوافر في كل مدرسة سوف تخضع لنظام الدمج، ورقم هذا القرار (٢٦٤) التابع لوزارة التربية والتعليم.

مفهوم الدمج Mainstreaming:

هو تعليم ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين وإعدادهم للعمل في المجتمع، ويكون بطريقة وأسلوب خاص مدروس بجميع أبعاده التعليمية والمنهجية والاجتماعية والسلوكية والوظيفية والنمائية والتواصلية (السعيد، ٢٠١٢، ص ٢٧).

ويعرَّف كذلك على أنه الممارسة الإدارية لوضع الأطفال المعاقين في فصول المدرسة العادية بدعم من خدمات التربية الخاصة، ويساعد الدمج الأطفال المعاقين في تطبيع حياتهم (Basavanna, 2000, p. 238).

أساسيات التعامل مع الطفل ذي الإعاقة البصرية داخل فصل التعليم العام:

يجب دمج الطفل ذي الإعاقة البصرية مع نظيره المبصر في كل الأنشطة المدرسية. وتشجيع الطفل ذي الإعاقة البصرية على أن يتنافس على المراكز القيادية من خلال استغلاله لقدراته المختلفة وتنمية علاقاته الاجتماعية. ولابد أن يخضع الطفل ذي الإعاقة البصرية لنفس القواعد الانضباطية التي يخضع لها كل الأطفال داخل الفصل. وتشجيع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على الحركة والحصول على أدواتهم بأنفسهم، والسعي إلى توفير الأدوات اللازمة للطفل ذي الإعاقة البصرية داخل الفصل، وإدراك تقبل المعلم للطفل ذي الإعاقة البصرية سيدعم تقبله لنفسه وسيزيد من مدي تقبل الأطفال الآخرين له، وعند الاقتراب من الطفل ذي الإعاقة البصرية عرفه بنفسك ما لم يكن يعرفك جيدًا ولا تعتمد على الصوت فقط أو تختبر فراسته. وإذا كان يوجد في الفصل ضعيف البصر فمن الأفضل أن نضعه في الصفوف الأولي. واستخدام الإشارات اللفظية بدلًا من الإيماءات والإشارات (بطرس، ٢٠٠٩، ص ٢٦٩).

وأشار Gross, (2002, p. 68) إلى أنه يمكن استخدام بدائل لتحسين الوضوح البصري للأطفال ضعاف البصر مثل استخدام الأدوات الملونة، وكذلك إعطائهم وقتًا إضافيًا واستخدام الوسائل الآلية والتكنولوجية.

كما أشار Auchterlonie, (2000, p. 108) إلى أنه ينبغي أن يكون المعلمون على علم بالأثر النفسي للإعاقة البصرية. والصعوبات التي قد تؤدي إلى نقص في الثقة بالنفس والإحباط، فالأطفال يحتاجون إلى الفهم والتشجيع على المشاركة الكاملة في الأنشطة الصفية والمدرسية.

وأكد Chiat, (2000, p. 234) على عدم استخدام الكلمات التي تعبر عن الرؤية مثل: انظر، وشاهد، وهل تري؟ لأن هذه الكلمات غير مفهومة لديه فأحيانًا تعني اكتشف بيديك، كما أنها قد تترك خبرة سلبية لديه حيث تشعره بالعجز عن القيام بهذه الأفعال.

مفهوم الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligence

لقد عرف جاردنر الذكاءات المتعددة عام ١٩٨٣ في كتابه أطر العقل بأنها "القدرة على حل المشكلات، وتشكيل نواتج ذات قيمة في نطاق ثقافة أو أكثر وذلك بناءً على أسس بيولوجية ونفسية". وبعد عامين قدم جادنر تعريفًا آخر للذكاءات على أنها "قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي". (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص ٦٢٧- ٦٢٨؛ جاردنر، ٢٠٠٥، ص ٣٦).

أنواع الذكاءات المتعددة:

إن نظرية الذكاءات المتعددة تركز في الأساس على وجود سبعة أنواع من الذكاءات، وهي الذكاء اللغوي والرياضي والمكاني والحركي والموسيقي والشخصي والاجتماعي، ثم أضاف إليهم الذكاء الطبيعي، وبعد ذلك أضيف إليها ثلاثة أنواع آخري وهي الذكاء الوجودي والروحي والأخلاقي، ثم أضيف إليها الذكاء الوجداني.

الذكاء الشخصي لذوي الإعاقة البصرية:

إن الذكاء الشخصي أمر ضروري لإدارة النفس والوظائف الحيوية، وذلك لتعلم المهارات الشخصية الأساسية مثل احترام الذات، وهذا يكون عاملًا قويًا في تعزيز الثقة بالنفس، والتقدير الذاتي وفاعلية إدارة الضغوط. ولتنميته يجب أن يشعر الفرد بالارتياح مع الحياة والنجاح فيها (Shearer & Fleetham, 2008, p. 21).

ويتمثل هذا النوع من الذكاء في قدرة الفرد على التخطيط الفعال لتحقيق الأهداف الخاصة، فهو يتضمن التأمل والتركيز في أفكار الفرد ومشاعره وتنظيمها بصورة مجدية... والقدرة على توجيه الذات في العلاقات الخارجية، والسلوك الشخصي المؤثر في هذه العلاقات. فهذا الذكاء عبارة عن قدرة الفرد على فحص وتحليل ومواجهة المشكلات بصورة مستقلة، فقد يتمعن الفرد نفسه لتحديد مشاعره أو دوافعه.

ومن الدراسات التي توضح أهمية تنمية الذكاء الشخصي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية دراسة صالح (٢٠١٠) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكاري وتأكيد الذات لدى الأطفال المكفوفين، وقد تكونت العينة

من (٦٠) طفلاً كفيفًا تتراوح أعمارهم من ٩ - ١٢ سنة، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على قدرات التفكير الابتكاري وعلى اختبار تأكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين قدرات التفكير الابتكاري وتأكيد الذات لدى عينة الدراسة.

الذكاء الاجتماعي لذوي الإعاقة البصرية:

في نطاق هذا الذكاء، يمكن توضيح نمو الفرد في أي نشاط، في سلسلة من المراحل تقودنا من العمل المستجد حتى التمرين العملي وصورته بالتمرس. فالنبوغ لدى الأطفال يمكن أن يمر سريعًا بهذه الخطوات فلكي يصلوا لهذا النبوغ يحتاجون مستويات عالية من الاستعداد الفطري. وجرعات كبيرة من التحفيز من قبل الوالدين والمعلمين. وثقافة أو مجتمع يرعي الاستعدادات وينميها (فيشر، ٢٠٠٩، ص ص ٥٧-٥٨).

ويقوم المعلم ببناء الشعور بالانتماء للمجتمع الذي يتشارك فيه الأطفال بالأنشطة، وتكون هناك فرصة لتشكيل الطريقة التي يتم بها تنظيم الأمور. حيث إن نمو المعرفة ينطوي على العمليات الفردية والاجتماعية. (Lucas & Claxon, 2010, p. 118).

ومن الدراسات التي اتفقت على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية كأحد أبعاد الذكاء الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية دراسة محمد (٢٠٠٦) ودراسة Celeste (2007) ودراسة فرحات (٢٠٠٨)، حيث هدفت محمد (٢٠٠٦) إلى قياس مدي فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لفئة الذكور من المكفوفين والتي تتراوح أعمارهم من (٩-١٢) سنة. وتكونت العينة من (٦٠) طفلاً من مدرسة النور. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق في فعالية الاتصال والمهارات الاجتماعية لأفراد العينة من المكفوفين قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق لصالح القياس البعدي. وهدفت دراسة Celeste(2007) إلى قياس فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة البصرية. وتكونت العينة من ١٨ طفلاً وطفلة (٧ أولاد و١١ بنت) ذوي إعاقة بصرية وليس لديهم إعاقات آخري في عمر ٤ سنوات، وقد أسفرت النتائج عن نجاح البرنامج في زيادة قدرة

الأطفال على التفاعل الاجتماعي. كما هدفت دراسة فرحات (٢٠٠٨) إلى التعرف على مدي إمكانية تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية والذين يتصفون بالسلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنه. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين درجات الأطفال في المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

وكما أن شخصية الفرد يتكون جزء كبير منها في مرحلة الروضة من (٤- ٦) سنوات، وبالتالي يجب تنمية العادات الإيجابية من خلال تنمية الذكاء الشخصي حيث يتعرف الفرد على قدراته ونواحي القوة والضعف لديه وبالتالي يستطيع تحديد أهدافه وتحقيقها وضبط سلوكه ومشاعره. ويمكن تنمية الذكاء الشخصي من خلال الأنشطة التي تعتمد على العصف الذهني حيث الحوار والمناقشة بما يتناسب مع خصائص الأطفال في هذه المرحلة وقدراتهم العقلية. والألعاب التي تتطلب مستويات عمليات المعرفية العليا كحل المشكلات، مثال على ذلك وضع بطل القصة في مشكله ما وعليه إيجاد حل لها حتى تنتهي القصة نهاية جميلة. كما أن الذكاء الشخصي يعد مدخلًا مهمًا لتنمية الذكاء الاجتماعي حيث إذا كان لدى الفرد ضعف في الذكاء الشخصي بالتالي سوف يكون لديه ضعف في الذكاء الاجتماعي. وتضيف الباحثين أن المسابقات تعد أحد الأنشطة الفعالة لتنمية الذكاء الاجتماعي.

فروض البحث:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، في اتجاه القياس البعدي.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، في اتجاه القياس التتبعي.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث: اعتمدت الباحثين في بحثها على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت التصميم الشبه تجريبي المجموعة الواحدة، والذي يتم فيه القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مجموعة واحدة وذلك للتحقق من أثر البرنامج المستخدم باعتباره المتغير المستقل.

ثانيًا: عينة البحث: بعد أن قامت الباحثين باستبعاد كل ممن لم يتوافر فيه الشروط أصبح عدد العينة سبعة أطفال مقسمين إلى أربعة أولاد وثلاث بنات ذوي إعاقة بصرية كليًا تابعين للمركز التنموي لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة (DAESN) ومدمج منهم خمسة أطفال في مدرسة ليسيه الحرية بباب اللوق، وطفل وطفلة في مدرسة كلية رمسيس الجديدة بغمرة. وقد تم التطبيق فى المركز التنموي لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة

تكافؤ العينة: قامت الباحثين بإيجاد التكافؤ بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين من حيث (العمر الزمني – ومعامل الذكاء العام) باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح في جدول (١)

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين من حيث العمر الزمني والذكاء العام (ن = ٧)

المتغيرات	المتوسط بالشهور (م)	الانحراف المعياري (ع)	كا٢	مستوي الدلالة
العمر الزمني	٦٨	٣,٤٤	١,٢٠٨	غير دالة
الذكاء العام	٨٩	٥	١,٩٦٥	غير دالة

كا٢ = ١٣,٣ عند مستوي ٠,٠١ كا٢ = ٩,٥ عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين من حيث العمر الزمني بمتوسط (٥ سنوات و٨ شهور) وانحراف معياري (٣,٤٤)، والذكاء العام بمتوسط (٨٩) وانحراف معياري (٥) في القياس القبلي، مما أشار إلى تكافؤ أفراد العينة.

ثالثًا: أدوات البحث:

(١) مقياس الذكاء «استانفورد بينيه الصورة الرابعة»

- **الهدف من تطبيق مقياس الذكاء العام**: هو التأكد من أن عينة الدراسة لا تضم أطفالًا لديهم إعاقات آخري (إعاقة عقلية) دون الإعاقة البصرية.
- **وصف مقياس الذكاء**: مقياس الذكاء المستخدم في هذه الدراسة هو مقياس استانفورد بينيه الصورة الرابعة، إعداد لويس كامل مليكه، ترجمة مصري حنورة، يتكون المقياس من أربعة مجالات (الاستدلال اللفظي، الاستدلال البصري، الاستدلال الكمي، الذاكرة قصيرة المدي)، المجالات مقسمة على خمسة عشر مقياسًا فرعيًا.
- **اختيار صور مقياس الذكاء**: وفقًا للخصائص النمائية لعينة الدراسة تم اختيار ثلاثة مقاييس فرعية وهي (المفردات، الفهم، ذاكرة الجمل) أما باقي صور المقياس فيشترط: استخدام حاسة البصر مثل (السخافات، تحليل النمط، النسخ، الحساب، ذاكرة الخرز)، وأيضًا المرحلة العمرية مثل (العلاقات اللفظية، المصفوفات، طي وقطع الورق، سلاسل الأرقام، ذاكرة الأشياء، بناء المعادلات).
- **تطبيق مقياس الذكاء**: تم تطبيق ثلاثة مقاييس فرعية من المقياس على عينة الدراسة (٧) أطفال ذوي إعاقة بصرية مدمجين بمتوسط عمر زمني (٥ سنوات و٨ شهور)، ومتوسط الدرجات (٨٩) وبذلك فإن الأطفال لا يوجد لديهم أي إعاقة عقلية تبعًا لمقياس استانفورد بينيه.

(٢) مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية:

قامت الباحثين بالاطلاع على الأطر النظرية والمراجع العربية والأجنبية وعلى الدراسات السابقة والبحوث والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة والمقاييس التي تناولت الذكاءات المتعددة ومن أهم هذه المراجع: قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة، وقائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة (محمد، ٢٠٠٦)، واختبارات الذكاء (أبو حماد، ٢٠١١)، واختبارات القياس النفسي (كارتر وراسل، ٢٠٠٨)، (Fleetham, 2006)، ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٣)، ودراسة (صالح، ٢٠١٢)، ودراسة (عويس، ٢٠٠٨).

وصف المقياس: يتكون المقياس من بعدين وهما: الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وكل بُعد يتكون من (١٣) عبارة. بإجمالي عدد العبارات للمقياس (٢٦) عبارة.

تطبيق المقياس وتصحيحه: تقوم الباحثين بسؤال المعلمة عن كل طفل، وتقوم الباحثين باختيار استجابة واحدة من ثلاثة بدائل للتعبير عن مستوي الطفل في إدراكه لهدف العبارة المذكورة وهذه البدائل هي (نعم – أحيانا – لا) وتعطي الدرجات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب.

الخصائص السيكو مترية لمقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي:

معاملات الصدق: **الصدق الظاهري** (**صدق المحكمين**)

قامت الباحثين بعرض المقياس على عدد من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية، وقد اتفق الخبراء على صلاحية العبارات وبدائل الإجابة للغرض المطلوب، وتراوحت معاملات الاتفاق للمحكمين بمعادلة "لوش" Lawshe بين ٠,٩٢ & ١,٠٠ مما أشار إلى صدق العبارات.

الصدق العاملي: قامت الباحثين بإجراء التحليل العاملي التحققي لبنود مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها. (١٥٠) طفلاً، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن الجذر الكامن للعاملين وهما (٣,٨٥ – ٥,١١) وهي دالة إحصائيًا حيث قيمة كل منها أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر، ثم قامت الباحثين بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (٢&٣) التشبعات الخاصة بهذه العوامل بعد التدوير.

جدول (٢)

للتشبعات الخاصة بالذكاء الثالث (الذكاء الشخصي)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١	يعبر عن رأيه في الأنشطة المقدمة له.	٠,٥٧
٢	يذكر الأنشطة التي يحبها.	٠,٧٤
٣	يعبر عن قدراته (أي ما يستطيع عمله) في نشاط محبب له.	٠,٨٢
٤	يفضل اللعب بالألعاب الجديدة.	٠,٥٤
٥	يعبر عن أهدافه التي يريد تحقيقها.	٠,٧٥
٦	يشعر بثقة كبيرة في نفسه أثناء النشاط.	٠,٦١
٧	يختار النشاط الذي يقوم به وقت اللعب الحر.	٠,٥٧
٨	يحاول عدة مرات حتى ينجح في النشاط الذي يقوم به.	٠,٦٥
٩	يعبر بدقة عما يشعر به.	٠,٦٦
١٠	يتحدث مع المعارف الجدد دون قلق.	٠,٦١
١١	يحل المشكلات التي تواجهه.	٠,٦٨
١٢	يحسن التصرف عند الغضب.	٠,٤٧
١٣	يهتم بنفسه من حيث النظافة.	٠,٥٩
	الجزر الكامن	٥,١١

يتضح من جدول (٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٣)

للتشبعات الخاصة بالبعد الرابع (الذكاء الاجتماعي)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١	يكون صداقات بسهولة مع زملاءه الجدد.	٠,٧٩
٢	ينتبه لتغيير الحالات المزاجية للآخرين.	٠,٤٢
٣	يتعاون مع أصدقائه في أداء النشاط.	٠,٧٩
٤	يلعب مع صديق واحد على الأقل في معظم الأنشطة.	٠,٦٨
٥	يشارك أصداقاءه في لحظات الحزن.	٠,٣٥
٦	يساعد الآخرين في الأنشطة التي يقومون بها.	٠,٤٩
٧	يتعلم أفضل عندما يتفاعل مع الآخرين.	٠,٥٠
٨	يستمتع بالألعاب الجماعية عن الألعاب الفردية.	٠,٥٥
٩	يشارك في المناقشات الجماعية مع الأصدقاء.	٠,٥٦
١٠	يحسن التصرف في المناسبات الاجتماعية مثل الحفلات.	٠,٤٥
١١	يحب الاشتراك في رحلات الروضة.	٠,٥١
١٢	يجذب انتباه الناس حوله عند الحديث.	٠,٦٥
١٣	يحل المشكلات التي تحدث بين أصدقاءه.	٠,٧٤
	الجزر الكامن	٣,٨٥

يتضح من جدول (٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

ثبات المقياس: قامت الباحثين بإيجاد معاملات الثبات بطريقة كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق وذلك على عينة قوامها ٣٠ طفلًا وذلك كما يلي:

١ـ إيجاد معاملات الثبات بطريقة كرونباخ: قامت الباحثين بإيجاد معاملات الثبات بطريقة كرونباخ، وذلك على عينة قوامها ٣٠ طفلا، وذلك كما يتضح في جدول (٤)

جدول (٤)

معامل الثبات α بطريقة كرونباخ

المتغيرات	معامل الثبات
الذكاء الشخصي.	٠,٨٧
الذكاء الاجتماعي.	٠,٨٨
الدرجة الكلية	٠,٨٨

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات α مما يدل على ثبات الاختبار.

٢ـ إيجاد معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثين بإيجاد معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة قوامها ٣٠ طفلا، وذلك كما يتضح في جدول (٥)

جدول (٥)

معامل الثبات بطريقة اعادة التطبيق

المتغيرات	معامل الثبات
١- الذكاء الشخصي.	٠,٩٥
٢- الذكاء الاجتماعي.	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٠,٩٣

يتضح من جدول (٥) ارتفاع قيم معاملات الثبات مما يدل على ثبات الاختبار

(٣) برنامج تنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين:

الوصف العام للبرنامج: محتوي البرنامج:

يقوم البرنامج على عدد من الجلسات التي تعتمد على تنوع الأنشطة وذلك بما يتلاءم مع هدف كل جلسة من جلسات البرنامج، بحيث يتكون البرنامج من (٤٤) جلسة منهم جلسة للتمهيد والتهيئة، وجلسة ختامية، و(٤٢) جلسة لمحتوي البرنامج. ويشمل البرنامج الحالي وحدتين رئيسيتين: عشرون جلسات للذكاء الشخصي، وعشرون جلسات للذكاء الاجتماعي، وبعد كل وحدة يوجد جلسة للتقويم المرحلي، كما أن كل جلسة تحتوي على تقويم من خلال التطبيق التربوي وبذلك نجد أن التقويم داخل البرنامج يكون بشكل دائم.

المدي الزمني للبرنامج: يتكون البرنامج من (٤٤) جلسة يتم تنفيذها بواقع ثلاثة أيام أسبوعيًا، وتستغرق الجلسة حوالي ساعة، ويسبق تطبيق البرنامج القياس القبلي باستخدام مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وبعد تطبيق البرنامج يتم استخدام مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي للقياس البعدي وذلك للتعرف على مدي فاعلية البرنامج، ثم استخدامه بعد فترة زمنية للمعرفة مدي استمرارية تحقق الهدف العام للبرنامج.

نتائج البحث:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي». وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثين باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال كما يتضح في جدول (٦)

جدول (٦)

الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال (ن=٧)

المتغيرات	القياس القبلي- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الذكاء الشخصي	الرتب السالبة. الرتب الموجبة. الرتب المتساوية. إجمالى	- ٧ - ٧	- ٤	- ٢٨	٢,٤١٤	دالة عند مستوي ٠,٠٥	في اتجاه القياس البعدي
الذكاء الاجتماعي	الرتب السالبة. الرتب الموجبة. الرتب المتساوية. إجمالى	- ٧ - ٧	- ٤	- ٢٨	٢,٣٧١	دالة عند مستوي ٠,٠٥	في اتجاه القياس البعدي
الدرجة الكلية	الرتب السالبة. الرتب الموجبة. الرتب المتساوية. إجمالى	- ٧ - ٧	- ٤	- ٢٨	٢,٣٩٣	دالة عند مستوي ٠,٠٥	في اتجاه القياس البعدي

Z = ٢,٥٨ عند مستوي ٠,٠١ Z = ١,٩٦ عند مستوي٠,٠٥

كما قامت الباحثين بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال كما يتضح في جدول (٧)

جدول (٧)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال

المتغيرات	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلي	نسبة التحسن
الذكاء الشخصي	٣٢,١٤	٢٢,٢٨	٪٢٩,٨٧
الذكاء الاجتماعي	٣٢,٦٥	٢١,٧١	٪٣٣,٥٠
الدرجة الكلية	٦٤,٧٩	٤٣,٩٩	٪٣١,٦٨٥

في ضوء الجدولين السابقين اتضح أن:

المتغير الاول (الذكاء الشخصي): يتضح أن قيمة Z بلغت ٢,٤١٤ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠٥ لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس البعدي ٣٢,١٤ في حين بلغ متوسط درجات القياس القبلي ٢٢,٢٨، مما أشار إلى فاعلية الإجراءات التجريبية في إحداث فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي حيث إن نسبة التحسن ٢٩,٨٧ ٪.

وهذا يعني أن البرنامج كان ذا فعالية في تنمية الذكاء الشخصي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين حيث اعتمدت جلسات البرنامج في هذه الوحدة على تنمية القدرة على معرفة الذات وتقبلها؛ مما يساعد على تنمية الثقة بالنفس لدى الطفل، وتنمية القدرة على التوجيه الذاتي حيث تحديد الأهداف وحل المشكلات وتنمية القدرة على ضبط السلوك وحسن التصرف في المواقف المختلفة. ولقد أكد على أهمية تنمية هذه القدرات كلٌ من (Shearer & Fleetham, 2008: 21)، (قاسم، ٢٠٠٨: ٤٨-٤٩).

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي أكدت على أهمية التعرف على الحاجات النفسية وأساليب مواجهة الضغوط لدى الأطفال المكفوفين، واتفقت مع دراسة محمود (٢٠٠٩) التي أكدت على أهمية التعرف على طرق إشباع الاحتياجات النفسية (الكفاءة، الاستقلال، الانتماء) للطفل الكفيف وتأثير ذلك على شخصية وكفاءته الاجتماعية.

واتفقت أيضًا مع دراسة صالح (٢٠١٠) التي أكدت على فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكاري وتأكيد الذات لدى الأطفال المكفوفين. كما اتفقت مع دراسة محمد (٢٠١٠) التي أكدت على أهمية معرفة الضغوط النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين جزئيًا ومدي تأثيرها على التوافق النفسي والتفاعل الاجتماعي.

كما أن الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في هذه الجلسات كان لها دور كبير في نجاحها، ويؤكد (الشريف، ٢٠٠٧: ٢١٠-٢١١) على ضرورة زرع الثقة في نفسه عن طريق التعزيز المستمر والتشجيع المتواصل لكل ما يحققه من إنجازات، وقد يكون التعزيز بالكلمة المشجعة أو بالتعزيز المادي. ولقد كانت الباحثين تستخدم

التعزيز باستمرار، وكان يتنوع بين التعريز المادي والمعنوي مثل كلمات التشجيع فتقول للطفل: أنت شاطر، وهتعرف تعمل هذا النشاط لأنك بتعرف تعمل حاجات كتير، وأنت بدأت وهتقدر تخلصه للنهاية، وفي نهاية البرنامج كان الطفل يقول لمعلمة الظل الخاصة به اتركيني أمشي بمفردي فانا أعرف الطريق وكذلك في جميع الأنشطة.

المتغير الرابع (الذكاء الاجتماعي): يتضح أن قيمة Z بلغت ٢,٣٧١ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠٥ لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس البعدي ٣٢,٦٥ في حين بلغ متوسط درجات القياس القبلي ٢١,٧١، مما أشار إلى فاعلية الإجراءات التجريبية في إحداث فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي حيث إن نسبة التحسن ٣٣,٥٠ ٪

وهذا يعني أن البرنامج كان ذا فعالية في تنمية الذكاء الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين حيث اعتمدت جلسات البرنامج في هذه الوحدة على تنمية القدرة الوعي الاجتماعي حيث فهم مشاعر الآخرين في الموافق المختلفة والقدرة على تحديد الاتجاه الاجتماعي ومستوي الاهتمام بالآخرين وتكوين صدقات جديدة والقدرة على المشاركة الاجتماعية من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة المختلفة والقدرة على حل المشكلات. ولقد أكد أهمية على تنمية هذه القدرات كلٌ من، (Goleman,,, (Lewis & Norwich, 2005: 29) (إسماعيل، ٢٠٠٦: ٤٩) 2007: 84) (فيشر، ٢٠٠٩: ٥٧-٥٨)، (Lucas & ، (Willis, 2009: 40-41) Claxon, 2010: 118)، (عواد وشريت، ٢٠١١: ٣٢-٣٣)، ودراسة فرحات (٢٠٠٨) التي أكدت على أهمية التعرف على مدي إمكانية تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية والذين يتصفون بالسلوك العدواني. ودراسة الحماد (٢٠٠٩) التي اهتمت بالتعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية للأطفال المكفوفين والأطفال ضعاف البصر في مصر والكويت، ودراسة عواد والشوارب (٢٠١٢) التي اهتمت بالتعرف على مستوي المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين ونظائرهم من ذوو الإعاقة البصرية في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات.

ومن خلال هذه الجلسات استطاع الطفل إدراك أهمية العمل الجماعي وفهم مشاعر الآخرين والمشاركة في المناقشات الجماعية والتفاعل في الأنشطة المختلفة، ولقد كان لذلك أثر في شخصية الطفل حيث أصبح يريد الاشتراك مع زملائه المبصرين في جميع الأنشطة المقدمة بل ويريد أن يكون قائدًا عليهم فهو يقول لمعلمة الفصل أنا هغني وأصحابي هيغنوا ورائي.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية هذا النوع من الذكاء لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية ومن هذه الدراسات دراسة Celeste (2006) التي أوصت الدراسة بأهمية العمل على تعزيز وتنويع مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. ودراسة محمد (٢٠٠٦) التي أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لفئة الذكور من المكفوفين. ودراسة حسنين (٢٠٠٧) التي أكدت على أهمية إعداد وتجريب برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة البصرية. ودراسة Celeste (2007) التي أكدت على فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة البصرية. ودراسة محمد (٢٠١٠) التي أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية كليًا وجزئيًا

كما أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت أيضًا مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة ومنها: دراسة صالح (٢٠٠٦)، ودراسة عثمان (٢٠٠٦)، ودراسة محمد (٢٠٠٧)، ودراسة حنا (٢٠٠٨)، ودراسة والي (٢٠٠٨)، ودراسة الصايغ (٢٠١٠)، ودراسة بكري (٢٠١٠)، ودراسة محمد (٢٠١٠).

ثانيًا: عرض نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي فى اتجاه القياس التتبعي». وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثين باستخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين

في القياس التتبعي على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال كما يتضح في جدول (٨)

جدول (٨)

الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال، ن=٧

المتغيرات	القياس البعدي – التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الذكاء الشخصي	الرتب السالبة. الرتب الموجبة. الرتب المتساوية. إجمالي	- ٧ - ٧	- ٤	٢٨	٢,٢٧١	دالة عند مستوي ٠,٠٥	في اتجاه القياس التتبعي
الذكاء الاجتماعي	الرتب السالبة. الرتب الموجبة. الرتب المتساوية. إجمالى	١ ٥ ١ ٧	٤ ٣,٤	٤ ١٧	١,٩٨٥	دالة عند مستوي ٠,٠٥	في اتجاه القياس التتبعي

Z = ٢,٥٨ عند مستوي ٠,٠١ Z = ١,٩٦ عند مستوي٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت ٢,٤٩٢ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠٥، مما يدل على وجود فروق بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لصالح التطبيق التتبعي، وهذا يؤكد على مدي استمرارية نجاح وفاعلية برنامج المقدم لتنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لأطفال ذوي الإعاقة البصرية المدمجين، فقد كانت الجلسات المقدمة في البرنامج مناسبة إلى حد كبير لطبيعة الأطفال، وأن تأثير البرنامج لم يكن وقتيًا فقد استمر هذا التأثير مدة شهر بعد الانتهاء من التطبيق البعدي. كما أنه ساعد على تطوير مهارتهم وزيادة قدراتهم.

وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي اكدت على تطور قدرات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وأن تنمية استعداداتهم للتعلم يكون بمثابة حافز لهم على التعديل من سلوكياتهم ورغبة في حب الاستطلاع وزيادة القدرات والمفاهيم الأدراكية والمعرفية، ومن هذه الدراسات دراسة عبد الحميد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التحقق من مدي فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم الإدراكية للألوان لدى الطفل

الكفيف. وتوصلت نتائجها إلى نجاح البرنامج في تنمية المفاهيم الإدراكية للألوان للطفل الكفيف، مما أدي إلى تنمية الإبداع لديه، كما استمر مفعول البرنامج إلى القياس التتبعي.

كما أن هذه النتيجة تتفق على ما تؤكد عليه نظرية الذكاءات المتعددة علي أن جميع أنواع الذكاءات المتعددة يمكن تنميتها إذا توافرت البيئة المحفزة والمشجعة والموجهة حيث الإثراء التعليمي المناسب، وتستدل الباحثين بدراسة صالح (٢٠١٢) ودراسة عبد الحميد (٢٠١٣) واللاتي أتفقن على أن كل فرد يمكن تنمية ذكاءته إذا هيئة له فرص المناسبة للتعلم والتشجيع من قبل الأسرة والمدرسة.

وتوصلت نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠١٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاءات المتعددة لطفل الروضة في اتجاه القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للذكاءات المتعددة على مقياس الذكاءات المتعددة على مقياس الذكاءات لطفل الروضة في القياس التتبعي. كما توصلت نتا ئج دراسة صالح (٢٠١٢) نجاح البرنامج في تنمية الذكاء الشخصي والاجتماعي والوجداني لطفل الروضة حيث كان له تأثير إيجابي على الأطفال، كما استمر هذا الأثر إلى القياس التتبعي فأكدت النتائج على وجود فروق بين كل من القياس البعدي والقياس التتبعي لصالح القياس التتبعي، وهذا يؤدي إلى إعادة النظر في تخطيط برامج طفل ما قبل المدرسة باستخدام الذكاءات من أجل الوصول إلى أفضل مستوي من التمكن تصل إليه قدرات الطفل.

ولقد كان لمعلمات الظل أثر كبير في زيادة فاعلية نجاح البرنامج واستمراره حيث أنهم حرصين على حضور الأطفال جميع الجلسات وهم كانوا يحضروا ايضًا، واستمروا في تطبيق بعض الجلسات للأطفال بعد انتهاء البرنامج حيث أرادوا أن يزيدوا من قدرات الأطفال، كما تغيرت وجهة نظر المعلمات والمعلمين الذين يعملون مع الأطفال وشعروا بأن قدرات الاطفال يمكن أن تختلف وتتطور للأحسن وبدأوا في أن يشركوا الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في جميع الأنشطة مع الأطفال العاديين وأصبح الطفل يجلس مع زملائه علي منضدة واحدة ويتحدث معهم ويتفاعل

بإيجابية في معظم الأنشطة، بعد أن كان يجلس داخل الفصل ولكنه في مكان منفرد بعيد عن باقي زملائه في قاعة النشاط حيث تقوم معلمة الظل فقط بالتفاعل معه.

وتؤكد الباحثين على أهمية عمل دورات تدريبية للمعلمات الفصول التي سوف يتم بها الدمج، وهذا يتفق مع دراسة Sprowl-Loftis (2013) التي هدفت إلى تحسين اتجاهات معلمات مراحل التعليم العام "والمفاهيم نحو الدمج". وتكونت العينة من (١١) معلمة من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الخامس. وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج ساهمت في تحديد نقص التدريب والمعرفة والخبرة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٩). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

أبو حماد، ناصر الدين (٢٠١١). **اختبارات الذكاء**. عمان: عالم الكتب الحديث.

إسماعيل، نبيه (٢٠٠٦). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحماد، جاسم (٢٠٠٩). **المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المكفوفين وضعاف البصر بدولتي مصر والكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

السعيد، هلا (٢٠١٢). **الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيقية للفصول وغرف المصادر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، عبد الفتاح (٢٠٠٧). **التربية الخاصة في البيت والمدرسة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصايغ، ياسمين (٢٠١٠). **فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في تنمية الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

برادلي، ديان، وكنج، سيرز، وتيسييه، أسوايتلك (٢٠٠٦). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة**. (ترجمة: زيدن السرطاوي وعبد العزيز الشخص وعبد العزيز العبد الجبار). العين: دار الكتاب الجامعي.

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

بكري، سهام (٢٠١٠). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة بدولتي مصر والإمارات "دراسة عبر ثقافية"**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض أطفال، جامعة القاهرة.

جاردنر، هوارد (٢٠٠٥). **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**. (ترجمة: عبد الحكم الخزامي). القاهرة: دار الفجر.

حسنين، إسراء (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى بعض الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

حنا، دميانة (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج لتوظيف الأغاني والأناشيد في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

خالد، فواز (٢٠٠٦). **التربية العملية للمكفوفين ورعايتهم وتعليمهم**. عمان: دار أسامة.

سلامة، مرفت (٢٠١١). **الإعاقة البصرية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

شاهين، (هالة (٢٠٠٨). **الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (المكفوفين والصم والعاديين)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

صالح، إسراء (٢٠١٢). **استخدام بعض أساليب ومهارات التواصل الفعال في تنمية الذكاء الشخصي والاجتماعي والوجداني لطفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض أطفال، جامعة القاهرة.

صالح، أسماء (٢٠١٠). **فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكاري وتأكيد الذات لدى الأطفال المكفوفين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

صالح، صفاء (٢٠٠٦). **مدي فاعلية برنامج بورتاج في تنمية الجوانب الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عامر، طارق، ومحمد، ربيع (٢٠٠٨). **الإعاقة البصرية**. القاهرة: مؤسسة طيبة.

عبد الحميد، إيمان (٢٠٠٩). **برنامج لتنمية المفاهيم الإدراكية للألوان وعلاقتها بالإبداع لدى الطفل الكفيف**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

عبدالحميد، (إيمان (٢٠١٣). تنمية الذكاءات المتعددة لطفل الروضة باستخدام أنشطة اللعب. **المؤتمر الدولي الثالث (السنوي العاشر)، رؤي مستقبلية لإعداد طفل الروضة في ضوء المستجدات المعاصرة**، جامعة القاهرة، ٧١- ١٠٨.

عبد الله، نفين (٢٠١٠). **تنمية الذكاء عند الأطفال**. القاهرة: دار نهضة مصر للنشر.

عثمان، عزة (٢٠٠٦). **فعالية برنامج لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عواد، أحمد، والشوارب، إياد (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصريًا في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، ١ (٢٨)، ١٨٣-٢٢٢.

عواد، أحمد، وشريت، أشرف (٢٠١١). **دليل الأسرة والمعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عويس، عفاف (٢٠٠٨). التأهيل النفسي والتربوي لذوي الإعاقات بناء على نظرية الذكاءات المتعددة. **المؤتمر الدولي السادس " تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة : رصد الواقع واستشراف المستقبل"**، جامعة القاهرة، ١١٩ -١٤٤.

فرحات، سعاد (٢٠٠٨). **مدي فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل الكفيف بالجماهيرية الليبية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

فيشر (روبيرت (٢٠٠٩). تعليم الأطفال أن يفكروا. (ترجمة: محمد مخيمر وفوقية عبد الفتاح). غزة: دار الكتاب الجامعي.

قاسم (ناجي (٢٠٠٨). الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

كارتر، فيليب، وراسل، كين (٢٠٠٨). **اختبارات القياس النفسي**. (ترجمة: مكتبة جرير). القاهرة: مكتبة جرير.

محمد، أمل (٢٠١٠). **الضغوط النفسية لدى الأطفال المكفوفين جزئيًا وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد، حسام (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لمجموعة من الأطفال المكفوفين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد، زيزت (٢٠٠٧). **مدي فاعلية برنامج البورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من ٥ إلى ٦ سنوات**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد، عادل (٢٠٠٦). **قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل (٢٠٠٦). **قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، هناء (٢٠١٠). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوك الانجاز لدى عينة من أطفال الروضة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمود، إلهام (٢٠٠٩). **الاحتياجات النفسية للطفل الكفيف وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

مختار، وفيق (٢٠١٠). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار غريب.

والي، فتحية (٢٠٠٨). **أثر برنامج قصصي مقترح في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). **قرار قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام**. القاهرة.

Auchterlonie, A. (2000). Meeting the needs of Visually Impaired pupils. In Benton, P. &O'Brien, T. (Eds.), Special Needs and the Beginning Teacher. (pp. 100-110). London: Continuum.

Basavanna, M. (2000). Dictionary of Psychology. New Delhi: Allied Publishers limited.

Celeste, M. (2006) Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice. Journal of Visual Impairment & Blindness, 100 (2), 75-90.

Celeste, M. (2007). Social Skills Intervention for a Child Who Is Blind. journal of Visual impairment & Blindness, 101 (9), 521-533.

Chiat, S. (2000). Understanding Children with Language Problems. New York: Cambridge University Press.

Goleman, D. (2007). Social Intelligence. New York: Bantam Dell.

Gross, J. (2002). Special Educational Needs in The Primary School. Buckingham: Open University Press.

Lewis, A. & Norwich, B. (2005). Special Teaching for Special Children. NewYork: Open University Press.

Lucas, B. & Claxon, G. (2010). New Kinds of Smart. New York: Open University Press.

Santrock, J. (2007). Children. New York: McGraw-Hill.

Shearer, B. & Fleetham, M. (2008). Creating Extra-Ordinary Teachers. New York: Network Continuum.

Sprowl-Loftis, P. (2013). General education teachers' attitude towards inclusion and factors that contribute to their attitude. D.Ed, Capella University, United States: ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2013. 3568679.

Willis, C. (2009). Creating Inclusive Learning Environments for Young Children. California: Corwin Press.