فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي لدى التلاميذ العاديين بخصائص المعوقين وأثره فى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ العاديين نحو دمج المعوقين بمدارس العاديين

د .صبحي سعيد عوض
أستاذ مشارك ورئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة أم القرى

د .جابر محمد عبدالله عيسى
أستاذ بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الطائف

يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير إلى معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي وعمادة البحث العلمي بجامعة أم القرى لتمويلها المشروع البحثي رقم (٤٣٥٠٤٠١١)

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد فعالية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بخصائص ذوي الإعاقة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة وأثره في تنمية اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، وتتكون العينة الأساسية من عينتين فرعيتين بكل منها ثلاثة مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج، كل مجموعة بمدرسة بها دمج إعاقة بصرية أو سمعية أو عقلية (ن = ١٤٩ تلميذًا) ليمثلوا المجموعات التجريبية الثلاث، كذلك تم اختيار ثلاثة مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج عشوائيًا، على أن تكون الإعاقة المدمجة إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية) والذين بلغ عددهم (ن= ١٤٠ تلميذًا) ليمثلوا المجموعات الضابطة الثلاث. أما عينة المدارس غير المدمجة تتكون من ٣ مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس غير دامجة، كل مجموعة بمدرسة يتم توعيتها بالإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية (ن= ١١٢ تلميذًا) ليمثلوا المجموعات التجريبية الثلاث، كذلك يتم اختيار ٣ مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس غير المدمجة (ن= ١٠٣ تلميذًا) والذين يمثلوا المجموعات الضابطة. تم إعداد مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، وكذلك اختبار وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية،اختبار وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، اختبار وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وتم إعداد برنامج إرشادي لتنمية الوعي بخصائص ذوي الإعاقة. وبناء على ذلك تم التوصل للنتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والعقلية) لصالح التطبيق البعدي بالمدارس الدامجة وغير الدامجة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة الثلاث في الوعي بالإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية لصالح المجموعات التجريبية بالمدارس الدامجة وغير الدامجة. وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة المناظرة لها في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية بالمدارس الدامجة وأيضًا بالمدارس غير الدامجة. وتوجد فروق دالة

إحصائيًا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة وأيضًا بمدارس الدمج في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة وأيضًا بمدارس الدمج في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. توجد فروق دالة إحصائيًا فقط بين المجموعة التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية) و المجموعة التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية) في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية). والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج أعلى في الاتجاهات نحو الدمج من المجموعات التجريبية في المدارس غير المدمجة ماعدا المجموعات المدمج بمدارسها إعاقة عقلية لا توجد فروق في الاتجاهات نحو الدمج بين درجات المجموعة التجريبية بالمدرسة الدامجة والمجموعة التجريبية بالمدرسة غير الدامجة. وتوجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بين المجموعة التجريبية المدمج معها بالمدرسة ذوي الإعاقة البصرية والمجموعة التجريبية المدمج معها ذوي الإعاقة الفكرية والفروق لصالح المجموعة التجريبية المدمج معها الإعاقة البصرية.

الكلمات المفتاحية: الدمج، برنامج إرشادي، التلاميذ ذوي الإعاقة، الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة.

Effectiveness of the counseling program to develop the awareness of the ordinary students about characteristics of handicapped students and its impact on development of ordinary students` Positive attitudes towards integrating handicapped in ordinary schools

Dr.Sobhy Saeed Elharthy
Associate professor and head of Special education department
Faculty of education
Omallqra university

Dr.Gaber Mohamed Abdallah
Professor in Special education department
Faculty of education- Taif university

The present study aims to determine the effectiveness of a counseling program to develop the awareness among students of ordinary schools about the characteristics of students with handicapped and its impact on development attitudes of students in ordinary schools towards the integration of handicapped in ordinary school. The sample includes 289 students (three exprimental groups n=149 ,three control groups n= 140) from inclusive primary schools and 215 students (three exprimental groups n=112 ,three control groups n= 103) from non- inclusive primary schools. The sample is from inclusive primary schools distributes on schools that have the integration program of the categories of mental, auditory and visual disabilities. The researcher prepared attitudes scale towards the integration of handicapped in ordinary schools, a counseling program to develop an awareness about disabled characteristics, and a test about disabled characteristics in each category of visual impairment, hearing impairment and mental retardation. Data was analyzed by using statistical methods analysis of variance ANOVA, Scheffe method for multiple comparisons, t-test, mean and standard deviation.The results of the study indicated that: There are significant differences between the pre and post application for the experimental groups in the awareness of the characteristics of the visually impaired, hearing impaired, and mental disability in favor of the post application of inclusive and non-inclusive schools. There are statistically significant differences between the three experimental groups and the three control groups in the awareness of

visual disability and hearing disability and mental disability in favor of the experimental groups in inclusive and non-inclusive schools. There are significant differences between the three experimental groups and the corresponding control groups in the attitudes towards the integration of disabled in ordinary schools in favor of the experimental groups at inclusive schools and also in non-inclusive schools. There are significant differences between the pre and post application n favor of post-application of the three experimental groups in the inclusive schools and also in the non- inclusive schools in attitudes towards the integration of disabled students in ordinary schools. There is no statistically significant differences between the post application and the flow-up for experimental groups at inclusive schools and also at non-inclusive schools in attitudes towards the integration of the disabled in ordinary schools. There are significant differences between the experimental group (which has been aware about visual disability characteristics) and the experimental group (which has been aware about hearing disability characteristics) in their attitudes towards the integration of the disabled in favor of the first experimental group (which has been aware about visual disability characteristics). There are differences between the experimental groups in inclusive schools towards integration from the experimental groups in non inclusive schools, except for the group that integrate own schools mental retardation and the scores of the experimental groupin inclusive schools and experimental group in non inclusive schools attitudes in favour of experimental groups in inclusive schools.There are significant differences in attitudes towards the integration of the disabled students between the experimental group in the school that integrate visually impaired and the experimental group in the school that integrate mental retardatin in favor of the experimental group in the school that integrate visual impairment.

Keywords: integration, councelling program, handicapped students, attitudes

مقدمة البحث:

يعد دمج ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في المدارس من الموضوعات التي نالت اهتمامًا كبيرًا من المتخصصين في مجال رعاية ذوي الإعاقة، وقد جاء الاهتمام بالدمج في الفترة الأخيرة نتيجة فشل البرامج التي سادت خلال فترات سابقة حيث كانت تلك البرامج مبنية على مبدأ عزل ذوي الإعاقة وتخصيص مؤسسات خاصة بهم منغلقة عليهم. ومفهوم الدمج (Integration / inclusion) هو تعليم ذوي الإعاقة في مدارس الدمج Mainstream schools مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة على أن يتم التغيير في النظام بما يلبي جميع حاجات جميع الأطفال، وإعدادهم للعمل في المجتمع مع غير ذوي الإعاقة. هذا البرنامج شغل الكثير من المهتمين والمتخصصين في تربية ذوي الإعاقة وتأهيلهم، لتوفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية لذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة. ولكن Integration تعني الدمج ولكن الحضور مع غير ذوي الإعاقة بعض الحصص، أو وحدات معينة من المنهج (Department for International Development, 2015).

وعلى الرغم من أن قضية تقبل المجتمع للطفل ذي الإعاقة من البداية واندماجه في المجتمع ذات أهمية كبرى إلا أن المجتمع مازال ينظر إلى الطفل ذي الإعاقة على أنه يمثل عبء على المجتمع وأنه عديم الفائدة، ورد الفعل الطبيعي لرفض المجتمع غير المعلن للإعاقة تدفع الأسرة إلى إخفاء طفلها ذي الإعاقة عن المجتمع وما يترتب على ذلك هو إصابة الطفل بالاكتئاب والعزلة ويصبح عدوًا للمجتمع (حجازى، ١٩٩٩).

ولعملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة العديد من الفوائد لذوي الإعاقة أنفسهم منها أنها تمدهم بنموذج شخصي اجتماعي سلوكي للتفاهم والتواصل وتقليل الاعتماد المتزايد على الآخرين، ويضيف رابطة عقلية وسيطة أثناء لعب الطفل ذي الإعاقة ولهوه مع أقرانه غير ذوي الإعاقة، وأيضًا لعملية الدمج فوائد للأطفال غير ذوي الإعاقة حيث إن الدمج يؤدي إلى تعديل اتجاهات الطفل غير ذوي الإعاقة نحو الطفل ذي الإعاقة، إضافة إلى فوائد الدمج للآباء وفوائد الدمج الأكاديمية والفوائد الاجتماعية المتعددة. إذ ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق ذي الإعاقة في إشعاره بأنه إنسان، وعلى المجتمع أن ينظر إليه على أنه فرد من أفراده.

وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبررًا لعزل الطفل عن أقرانه غير ذوي الإعاقة كأنه غريب غير مرغوب فيه بالإضافة إلى أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم توظيفًا أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة.

وقد ثبت أن الكثير من احتياجات هذه الفئة من الممكن توفيرها ضمن إطار المجتمع دون الحاجة إلى العزل ودون تكبد التكاليف الباهظة التي تترتب عليه وعلى الرغم من ذلك تواجه عملية الدمج العديد من التحديات (Singh, 2006).

وتعد الاتجاهات الإيجابية لكل من المدرسين والطلاب نحو الدمج من المقومات الأساسية لنجاح عملية الدمج وتحقيق الأهداف (Avramidis, Bayliss, & Burden., 2000). ومنذ عقد مضى حدث تغير إيجابي في اتجاه المجتمع نحو الأفراد ذوى الإعاقة الفكرية (Rees, Spreen, & Harnadek 1991).

وتهدف عملية دمج ذوي الإعاقة مع الأسوياء إلى تنمية الجانب الاجتماعي والتفاعل والألفة مع الآخرين من قبل ذي الإعاقة وأيضًا تنمية اتجاهات ايجابية نحو ذي الإعاقة من قبل غير ذوي الإعاقة والقضاء على العزلة التي يعانى منها ذوي الإعاقة، ويذكر Mason أن العزلة تعد سببًا رئيسًا لنشأة السلوك العدواني؛ لأنها تؤدى إلى الإحباط وبالتالي تؤدى إلى مزيد من حدة العدوان (فى: صلاح، ٢٠٠١، ٢٢٥).

وشهدت كثير من المجتمعات نزعة إنسانية للدفاع عن حق الشخص ذي الإعاقة في حياة كريمة في المجتمع، عرفت في البداية باسم مبدأ التطبيع ويقضي بأن يعيش ذي الإعاقة في بيئة تشبه البيئة الطبيعة وأن يحصل علي برامج وخدمات تشبه إلى أقصي حد ممكن تلك التي يتم توفيرها لغير ذوي الإعاقة (الخطيب، ١٩٩٨، ٥٥).

وتزايد اهتمام المجتمعات الحديثة بهذه الفئات الخاصة مع تزايد أعداد ذوي الإعاقة وتنوع الإعاقات بغرض إدماجهم في المجتمع وتهيئة الظروف المناسبة لمشاركتهم وتفاعلهم في بيئات اجتماعية وتعليمية عادية بما يؤدى إلى تعديل الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة والتي تتولد نتيجة عزلهم وسوء فهم أفراد

المجتمع المحيطين بهم. وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة تجعلهم لا يحققون أهدافهم في الحياة (Akrami, Ekehammar, Claesson, & Sonnander, 2006).

ونظرًا لوجود قصور في الاتجاهات الايجابية من قبل غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام فقد يكون القصور في الاتجاهات الايجابية يرجع إلى قصور في معرفة هؤلاء ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم في مدارس التعليم العام ولتنمية هذا الجانب المعرفي يتم تطبيق برنامج إرشادي "معرفي –سلوكي". حيث يعمل الإرشاد النفسي على مساعدة الفرد لتعديل سلوكه وفهم ذاته وتقبلها واحترامها وتنميتها وتحمل المسؤلية وتنمية علاقاته الاجتماعية وغيرها من السمات الايجابية التي تساعد على تحقيق التوافق (أبو زيد، ٢٠١٢، ٢٣٤).

وحدد صادق (١٩٩٢، ٩-١٣) أن الإرشاد النفسي يساعد أخوة وأخوات الطفل ذي الإعاقة وإرشادهم نفسيًا لتقبل حالة أخيهم وذلك بتبصيرهم بخصائص أخيهم ومطالب نموه وتدريبهم على معاملته معاملة حسنة وتكوين اتجاهات نحو أخيهم وزيادة تقبلهم النفسي له.

مشكلة البحث:

لقد نال دمج ذوي الإعاقة اهتمام المسؤولين في التعليم والباحثين اهتمامًا كبيرًا ولكن عملية الدمج لابد أن تقوم على أسس سليمة ومن هذه الأسس أن يزود التلاميذ والمعلمين في مدارس التعليم العام بمعلومات كافية وعقد لقاءات إرشادية عن خصائص وطبيعة الفئة التي سيتم دمجها في مدارسهم ويتم تنفيذ ذلك بالعديد من الطرق منها أن يتم عرض هذه المعلومات من خلال تدريب يتم بالمدرسة وهذا ما أكدت عليه الدراسات في هذا المجال ومنها دراسة Maras & Brown (2000) والتي توصلت إلى أن اتجاهات الأطفال سلبية نحو أقرانهم ذوي الإعاقة بسبب أنه لم يكن لديهم معلومات كافية عن هذه الإعاقات، و أيضًا توصلت دراسة Vignes, et al. (2010) إلى أنه توجد عوامل ترتبط بالاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة منها تكوين صداقة مع الطفل ذي الإعاقة أو جمع معلومات عن الإعاقات. ويمكن تعديل الاتجاهات نحو ذوى الإعاقة عن طريق توفير المعلومات الصحيحة والخبرات الإيجابية عنهم (كرم الدين، ١٩٩٨).

وفي دراسة الصباح وخميس، وشفاء، وعواد، وسعيد (٢٠٠٨) والتي تناولت الصعوبات التي تواجه عملية دمج ذوي الإعاقة بالمدارس الحكومية بفلسطين و من بين هذه الصعوبات عدم تهيئة وتوعية الأقران غير ذوي الإعاقة والمعلمين والأهل والمجتمع المحلي بذوي الإعاقة حتى يكونوا اتجاهات ايجابية نحو دمج ذوي الإعاقة. وعلى الرغم من أهمية المعلومات عن خصائص ذوي الإعاقة التي يمكن تقديمها للتلاميذ غير ذوي الإعاقة لكي يقبلوا دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحوهم؛ إلا أنه توجد ندرة في الدراسات العربية وفي المملكة العربية السعودية التي تناولت تأثير تقديم تدريب إرشادي لتنمية المعرفة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة عن أقرانهم ذوي الإعاقة، لذا تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بمدارس الدمج؟.

(٢) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بالمدارس غير الدامجة؟.

(٣) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية بمدارس الدمج؟.

(٤) هل توجد فروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية بالمدارس غير الدامجة؟.

(٥) هل توجد فروق بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.

(٦) هل توجد فروق بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.

(٧) هل توجد فروق بين القياسين القبلي البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.

(٨) هل توجد فروق بين القياسين القبلي البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.

(٩) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.

(١٠) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟.

(١١) هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (عقلية –سمعية –بصرية)؟.

(١٢) هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا للتوعية بنوع الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية؟.

(١٣) هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي إلى تحديد:

(١) التعرف على الفروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بمدارس الدمج عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج.

(٢) التعرف على الفروق بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بالمدارس غير المدمجة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج.

(٣) التعرف على الفروق بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج والمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

(٤) التعرف على الفروق بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج والمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

(٥) التعرف على الفروق بين التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس الدمج والمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (الإعاقة البصرية –والسمعية – والعقلية).

(٦) التعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

أهمية البحث:

(١) تؤدى الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة إلى عدم قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي حيث تزداد قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي عندما يشعرون بتقبل الآخرين لهم، ويترتب على الاتجاهات السلبية نحوهم: اضطراب صورة الذات والإحساس بالدونية وانخفاض مستوى الطموح، العزلة والتباعد وعدم التوافق، والاكتئاب والانطواء والعدوان

(٢) زيادة عدد ذوي الإعاقة في المجتمع وحاجتهم للاندماج في المجتمع، وتبنى سياسات الدمج في التعليم ورفض عملية عزلهم عن المجتمع، حيث تراوحت نسبة انتشار ذوي الإعاقة ما بين ١٣ ٪ إلى ٣٠ ٪ (Qirbi, 1987). ويقدر العدد الإجمالي للأشخاص ذوي الإعاقة في العالم بحوالي ٦٠٠ مليون إنسان وما يقرب من ٢٥ مليون إنسان معوق في الدول العربية (جمال الخطيب والصمادي، والروسان، والحديدي، ويحيى، والناطور،وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢).

(٣) اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة تؤثر في ثقة ذوي الإعاقة بأنفسهم، وأيضًا يعد التلاميذ غير ذوي الإعاقة فئة من فئات المجتمع الذي تؤثر اتجاهاته نحو ذوي الإعاقة وعلى كم ونوعية الخدمات التي تقدمها الدولة لرعاية ذوي الإعاقة.

(٤) عملية الدمج تقلل التكلفة الاقتصادية للمؤسسات الخاصة بذوي الإعاقة حيث أن عملية الدمج تعد توفير للجانب الاقتصادي.

(٥) أن التأكد من مدى تحقيق الدمج لأهدافه وهو تنمية اتجاهات ايجابية من غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة يقلل من عدوان ذوي الإعاقة. فعدوان الطفل المتخلف عقليًا يتوقف على اتجاهات الآخرين نحوه ولذا الأطفال المدمجون أقل عدوانية من ذويهم ممن لم تشملهم عملية الدمج (عبد الحميد، ٢٠٠٣).

مصطلحات البحث:

١ـ الإعاقة Handicap: مصطلح الإعاقة إلى الأثر الانعكاسي النفسي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو المركب الناجم عن العجز والذي يمنع الفرد أو يحد من مقدرته على أداء دوره الاجتماعي المتوقع منه والذي يمنع الفرد أو يحد من مقدرته على أداء دوره الاجتماعي المتوقع منه والذي يعد طبيعيًا بالنسبة لسنه ونوع جنسه، وتبعًا للأوضاع الاجتماعية والثقافية (القريطى، ٢٠٠٥، ٢٤).

٢ـ الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام Attitudes toward mainstreaming Handicapped in regular schools: هي: "مجموع استجابات تلاميذهم غير ذوي الإعاقة في مدارس الدمج ومدارس ليس بها دمج على مفردات مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة والتي تعبر عن آراء وأفكار ومشاعر الأفراد عينة البحث الحالي".

٣ـ البرنامج الإرشادي: Counseling Program : «هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا لجميع من تضمهم مؤسسة ما، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعى المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها» (زهران، ٢٠٠٢، ٤٩٩).

وسيتم استخدام العلاج المعرفي السلوكي Cognitive- behavior Therapy(CBT): ويعرف بأنه: "أحد تيارات العلاج الحديث والتي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي لاضطرابات الانفعالية والسلوكية لذا لهذه الطريقة جانبين هما علاجية قائمة على نظرية التعلم السلوكية من جهة، وأخرى تركز على الجانب المعرفي والذي يهدف هذا الأسلوب إلي إقناع الفرد أن معتقداته غير منطقية وتوقعاته وأفكاره سلبية والتي تحدث نقص التكيف وذلك بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة وبالتالي هذا المدخل العلاجي لا يستبعد المشكلات وإنما يساعد الفرد على التعامل مع المشكلات بطريقة أكثر إيجابية طبقًا لمفهوم الفرد عن أفكاره ومشاعره ولذا يتم التعامل مع الأفكار والمشاعر السلبية، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وانفعالية وسلوكية لدي الفرد ويعرف إجرائيا بمجموعة من الأنشطة تقدم وينفذها التلميذ لتعديل الجوانب المعرفية المشوهة لديه وتعديلها مما ينعكس ذلك على الاتجاهات والسلوكيات للتفاعل مع التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام".

الوعي بخصائص ذوي الإعاقة: تعني إلمام وفهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة بالمعلومات والمعارف والخبرات المرتبطة بالإعاقات البصرية، السمعية، والعقلية. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ العادي في اختبار الوعي بالإعاقة البصرية، أو اختبار الوعي بالإعاقة السمعية، أو اختبار الوعيبالإعاقة الفكرية.

الدمج: يعرف الروسان (٢٠٠٦، ٦٠) الدمج مصطلح يطلق علي نظام حديث في التربية الخاصة يتضمن وضع الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف العادية لكل الوقت أو بعض الوقت، وهو نظام له ايجابياته وسلبياته، وتعتبر الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية شكلا من أشكال الدمج». ولكن المطبق في فصول التعليم هو الدمج الجزئي بوضع التلاميذ ذوي الإعاقة بفصول ملحقة بالمدرسة العامة ولكن يشتركوا مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في بعض الأنشطة بالمدرسة.

الإطار النظري:

الطفل ذي الإعاقة:

الطفل ذي الإعاقة هو طفل يعاني من حالة ضعف أو عجز تحد من قدرته على التعلم بالبيئة التربوية العادية، أو تمنعه من القيام بالوظائف والأدوار المتوقعة ممن هم في عمره باستقلالية وبذلك فهو طفل لديه انحراف أو تأخر ملحوظ في النمو جسميًا أو حسيًا أو عقلياُ أو سلوكيًا أو لغويًا وينجم عن ذلك حاجات فريدة تقتضي تقديم خدمات خاصة (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢).

فئات الإعاقة:

تصنف الإعاقة إلى الفئات التالية:

الإعاقة الفكرية: Mental Retardation

دار نقاش وجدل حول مصطلح الإعاقة الفكرية بين مؤيد ومعارض لاستخدام هذا المصطلح، حيث أن مصطلح إعاقة عقلية يحمل جوانب سلبية ولذا فإن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى تم اقتراح تغيير أسمها وحذف كلمات التخلف العقلى Mental Retardation من أسم الجمعية، وكان العديد من المصطلحات التي تم اقتراحها من قبل الباحثين في هذا المجال لتحل محل التخلف العقلى ومنها عدم الإعاقة الفكرية / أو الصعوبات الفكرية /Intellectual Disability Disabilities، وأيضًا الصعوبات النمائية Disabilities Developmental ، وأيضًا التأخر أو الصعوبة المعرفية – التكيفية Cognitive – Adaptive Disability /or Delay ، وإن كانت المجتمعات تختلف في تقبلها للمصطلح الأصلى "تخلف عقلي" حيث أن هذا المصطلح لاقى قبولاً في المجتمعات الأمريكية إلى حد ما على العكس من ذلك لا يلاقى مصطلح التخلف العقلى قبولاً كبيرًا في استراليًا ولذا يفضلوا استخدام Learning Disability ، بينما في اليابان يفضلوا استخدام إعاقة عقلية (Panek & Smith, 2005) Intellectual Disability.

حدثت تغيرات كثيرة ومستمرة على مصطلح الإعاقة الفكرية وكان من بين التعريفات التي لاقت قبولاً تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMR) في عام ١٩٩٢ م حيث يشير المصطلح إلى فئة من الأفراد يكون لديهم قصور وظيفى في القدرة العقلية أدنى من المتوسط ب ٢ انحراف معيارى مع وجود قصور في إثنتين

أو أكثر من مهارات التكيف: الاتصال Communication العناية بالذات – Self Care، المعيشة المنزلية Home-Living والمهارات الاجتماعية Social –Skills الإفادة من المجتمع Community use ، والتوجيه الذاتى Self –Direction والصحة والأمان Health and Safety والجوانب الأكاديمية الوظيفية Functional Academics وقت الفراغ Leisure والعمل Work ويظهر هذا القصور قبل سن ١٨ سنة (Kiarie, 2006).

الإعاقة البصرية: Visual impairment

تشمل الإعاقة البصرية العمى (فقدان البصر الكلي) وضعف البصر (فقدان البصر الجزئي) ومن الناحية الطبية / القانونية يعتبر الطفل كفيفًا إذا كانت حدة بصره أقل من ٢٠/ ٢٠٠ وذلك بعد الإجراءات التصحيحية سواء باستخدام العدسات أو النظارات الطبية أو الجراحة ومن الناحية التربوية فالطفل يعتبر كفيفًا إذا لم يكن باستطاعته التعلم من خلال حاسة البصر واعتمد على طريقة برايل أما الضعف البصري بين ٢٠/ ٧٠ إلى ٢٠ / ٢٠٠ وفقًا للتعريف القانوني (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧، ١٣).

الإعاقة السمعية Hearing Impairment

تشمل الإعاقة السمعية الصمم والضعف السمعي والأصم هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يزيد عن ٩٠ ديسبل، أما الشخص ضعيف السمع فهو الذي يتراوح مدى الفقدان السمعي ٢٥- ٩٠ ديسبل، وتصنف الإعاقة السمعية إلى إعاقة سمعية قبل تطور اللغة وإعاقة سمعية بعد تطور اللغة، وتصنف تبعًا لموقع الإصابة إلى: فقدان سمعي توصيلي، فقدان سمعي حس عصبي، فقدان سمع مختلط، و فقدان سمعي مركزي (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧، ١٥). وتنتشر إعاقة السمعية في مدى ٠,٥ – ١ ٪ (الروسان، ٢٠٠١، ١٧٢).

دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

يقصد بالدمج: Mainstreaming

بدأ مفهوم الدمج Mainstreaming منذ أكثر من ٣٠ عامًا وحاليًا عرف الدمج Inclusive بأنه وضع الأطفال ذوي الإعاقة والأفراد الصغار في مدارس التعليم العام مع التعديل في بيئة التعلم بما يتوافق مع ظروف الإعاقة

(Monsen & Frederickson, 2004). كما ذكر Ridgeway (1986) أن مفهوم الدمج Mainstreaming يستخدم مساويًا لمفهوم البيئة الأقل قيودًا Least restrictive environment على أن يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في فصول غير ذوي الإعاقة على أن يتم تعديل بيئة التعلم بما يتوافق مع ظروف الإعاقة و يتم تقديم مكافئة مالية للمعلمين ، ومنذ ١٩٧٣ م حتى الثمانينات حدث نمو في معدلات الدمج حيث بلغت نسبة ٦٠ ٪ من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بمدارس التعليم العام.

عرف Gottlib عام ١٩٨١ الدمج بأنه وضع الطفل ذي الإعاقة مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي لمدة ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمى والمقرر الدراسى ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة من تعاون التربويين في نظامى التعليم الخاص والتعليم النظامى من أجل رعاية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية والقابلين للتعلم أثناء وقت الدمج في بيئة التعليم النظامى (في: بخش، ٢٠٠٠، ١٩٠).

إن مصطلح الدمج الكلي Mainstreaming / inclusion يبدو أنهما متشابهان جدا لبعضها البعض، و في الواقع غالبًا ما تستخدم بالتبادل. إلا أنه توجد بعض الاختلافات الرئيسة بين هذين المصطلحين. وعلى الرغم من أن مصطلح الدمج mainstreaming" تم استخدامه أولاً قبل "inclusion" إلا أنه يمكن أن استخدامهما بالتبادل في بعض الأحيان، وهما في الواقع مختلفين، فالدمج الكلي Mainstreaming مقابل الدمج الجزئي inclusion ينبع من الاختلاف في فهم لماذا الطالب ذو الإعاقة يجب أن ينضم إلى الفصول الدراسية في التعليم العام عندما يكون ذلك ممكنا. ويستند مفهوم الدمج الكلي Mainstreaming على حقيقة أن الطالب ذو الإعاقة قد يستفيد من تواجده في صف التعليم العام، سواء أكاديميًا واجتماعيًا. قد يكون للطالب المدمج تعديلات طفيفة في الكيفية التي يتم بها التقييم، لكنه في الغالب يتعلم نفس المادة ويجب أن تظهر أنها تكتسب من تواجده في فصوله الدراسية. ويستند مفهوم الدمج الجزئي inclusion على فكرة أن الطلاب ذوي الإعاقة لا ينبغي عزلهم، ولكن ينبغي أن يتم دمجهم في الفصول الدراسية مع

أقرانهم غير ذوي الإعاقة نمائيًا. الطالب في الفصول الدراسية التي بها دمج عادة ما يحتاج فقط لإظهار أنه لا يخسر من تواجده في الفصول الدراسية الموجود بها، حتى وإن كان لا يعد من الضروري أن تكون المكاسب كبيرة. لا ينطبق هذا البيان على كافة مواقف الدمج، ولكن مؤيدى الدمج يميلوا إلى التركيز على الإعداد للحياة والمهارات الاجتماعية أكثر من التركيز على اكتساب المهارات الأكاديمية على المستوى المناسب (Stattler, 2011).

وعملية الدمج تتطلب تعديل وتغيير في المناهج وتقييم Curriculum and Assessment Changes بناء على هذه الاختلافات الكامنة بين الدمج الكلي الدمج الجزئي والجوانب الفنية للتعليم والتقييم تختلف تبعًا للمصطلح الذي يتم استخدامه، والطفل الذي يتم دمجه عادة ما يتوقع أن يواكب التدريس في الفصل الدراسي، على الرغم من بعض التعديلات المسموح بها. على سبيل المثال، إذا كان الفصل يتعلم عن أسماء وعواصم الولايات بالولايات الأمريكية، فالطالب الذي تم دمجه قد يحتاج إلى معرفة فقط أسماء الولايات، بالإضافة إلى عاصمة الولاية التي يعيش بها في بيئة الدمج، كما انه قد تلقي التعليم من قبل أحد المساعدين من أجل تحقيق هذا الهدف ويتم التقييم بناء على ما تم تعليمه. وغالبا ما يعاد كتابة المناهج تماما للطالب الذي تم دمجه حتى يكون له القدرة على اجتياز عمليات التقييم واكتساب الثقة في مهاراته، حتى لو كان لا يؤدي أداء قريب من مستوى أقرانه (Perles, 2012).

الأهداف العامة لدمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

(١) تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى غير ذوي الإعاقة نحو التلاميذ ذوي الإعاقة من خلال عملية الدمج.

(٢) تحقيق قيم العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع.

(٣) اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل مع المجتمع.

(٤) اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة المهارات الأكاديمية وفقًا لاستعداداتهم وقدراتهم.

(٥) إثارة الدافعية لدى ذوي الإعاقة للتعلم أسوة بأقرانهم غير ذوي الإعاقة.

(٦) تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة على الاستقلالية وتحمل المسئولية.
(٧) التأكيد على المكانة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة بين أفراد المجتمع.
(٨) تدريب التلاميذ غير ذوي الإعاقة على كيفية التعامل والتواصل مع أقرانهم ذوي الإعاقة (القرشى، ٢٠٠٥).

وتعد عملية الدمج ذات عائد اقتصادي حيث تم حساب متوسط تكلفة تعليم الطفل ذي الإعاقة البصرية في عام ١٩٨٢ م في مدارس خاصة بالإعاقة البصرية بكاليفورنيا لرياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر هي ٥-٨ آلاف دولار سنويًا، بينما عندما يتم الدمج تقل التكلفة كثيرًا (Ridgeway, 1986).

ويرى Madden & Slavin (2006) أن من آثار وضع الطلاب ذوي الإعاقات الأكاديمية البسيطة بدوام كامل قي فصول التربية الخاصة ودوام جزئي في الفصول العادية مع تقديم الوسائل المساندة، و بدوام كامل في الفصول العادية. كما يستعرض البحث آثار البرامج والتي تهدف إلى تحسين التحصيل، والتكيف الاجتماعي، الانفعالي، والقبول الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة أكاديميا من قبل زملائهم غير ذوي الإعاقة. توجد دراسات كافية عن الموضع الصفي للطلاب ذوي الإعاقة حيث تشير بعض النتائج أن وضعهم في فصول التربية الخاصة بدوام كامل لم تحصل علي أي نتائج هامة. تفضل البحوث وضعهم في الصفوف العادية باستخدام التعليم الفردي أو تكملها برامج مصممة تصميمًا جيدًا مع الوسائل المساندة على جوانب عديدة منها: التحصيل، والثقة بالنفس، والسلوك، والتكيف العاطفي للطلاب ذوي الإعاقة أكاديميًا. وتشير البحوث التجريبية أن التعلم التعاوني وبرامج التعليم الفردي يمكن أن يحسن من تصورات الذات وسلوك الطلاب ذوي الإعاقة أكاديميًا والقبول من قبل زملائهم غير ذوي الإعاقة.

وتتأثر نتائج عملية الدمج بمدى ما يتم تقديمه من تهيئة للطلاب والمعلمين والإداريين بالمدرسة عن ذوي الإعاقة واحتياجاتهم الخاصة وتشير إحصائيات هيئة اليونيسف إلى أنه يفتقر المعلمين إلى المعرفة الأساسية عن ذوي الإعاقة وكيفية عمل المعدات المطلوبة للأطفال ذوي الإعاقة والذين يحتاجون إلى المساعدات وبشكل متباين، وتشير البيانات إلى ٣٥,٥ ٪ فقط من المعلمين لديهم معرفة عن كيفية تشغيل الوسائل أو المعدات التي يحتاجها ذوي الإعاقة ونقص المعرفة يعوق تحقيق الدمج لنتائجه (Unicef-Government Of The Gambia,2000, 1)

ومن طرق تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة يكون من خلال تضميم معلومات عن ذوي الإعاقة في كتب الأطفال التي تعد محببة لديهم في القراءة وتم تطبيق ذلك على أطفال الصف الخامس الابتدائي على أن تتم عملية مناقشة أثناء عملية القراءة ولكن نتائج الدراسة أكدت لم ترتفع الاتجاهات الايجابية ارتفاع دال إحصائيًا من خلال قراءة كتابين من كتب الأطفال ولكن عند المزيد من القراءة يؤدي إلى زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة (Smith-D'Arezzo & Moore-Thomas, 2010).

الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

الاتجاهات هي مجموعة مركبة من المعتقدات والمشاعر، القيم والتصرفات التي تصف الطريقة التي نفكر بها أو الشعور نحو أشخاص أو مواقف، و اتجاهات الناس هي نتاج تجارب الحياة، بما في ذلك العلاقات التي تم بنائها مع الناس من حولنا، على سبيل المثال، اتجاهات شخص تجاه شخص معوق واحد يمكن أن تتشكل من خلال تجربتهم الشخصية لمعرفة شخص معاق آخر. وهذه المواقف غالبا ما تؤثر على الطريقة التي يتصرف بها الناس على وجه الخصوص المواقف أو تجاه الآخرين (Aiden, & McCarthy, 2014, 6).

الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة هو مجموعة استجابات الفرد للمواقف المختلفة التي توضح آراءه وأفكاره وميله للسلوك نحو ذوي الإعاقة (ليلى كرم الدين،١٩٩٨). كما أننا نجد ما يؤثر على تطور خصائص شخصية ذي الإعاقة ليس الإعاقة ذاتها فقط وإنما بعواقبها الاجتماعية واتجاهات الأسوياء – السلبية أو توقع ظهور اتجاهات سلبية نحوه (عبيد، ٢٠٠٠، ٢١٠).

ويتم استخدام العديد من الطرق لتغيير اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة وقبول دمجهم معهم في المدارس العادية منها: استخدام المناهج وهو أن يتم تضمين مناهج غير ذوي الإعاقة معلومات عن ذوي الإعاقة وقد تتمثل في بعض الأنشطة لتدريس غير ذوي الإعاقة بعض الجوانب عن الإعاقات المختلفة مثل أسبابها وسمات ذوي الإعاقة، ثم ندع التلاميذ غير ذوي الإعاقة يفصحوا عن مشاعرهم نحو الأطفال ذوي الإعاقة، أيضا من طرق تغيير الاتجاهات استخدام العرائس ولها إعاقات مختلفة ثم يتم تقديم مفاهيم بسيطة عن الإعاقات المختلفة وكذلك استخدام أسلوب المحاكاة (Wesson & Mandel, 1989).

كما أن اتجاهات غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة يمكن أن تتحسن من خلال إظهار بعض الأداءات من قبل ذوي الإعاقة مثل أن يقوم الكفيف بالمشي بمفرده أو أن يقوم بتزيير ملابسه أو أن يقوم ببعض الأداء المعرفي أمام غير ذوي الإعاقة الذي يجعل لديهم قناعات بقدرة ذوي الإعاقة على الاستقلال وأن لديهم الكثير من الإمكانيات التي يمكن استغلالها، وعلى الرغم من أن العديد من المدارس استخدمت مواد التي من شأنها تدريس الأطفال غير ذوي الإعاقة عن التلاميذ ذوي الإعاقة إلا أن القليل من الجهود التي تم تنفيذها لتقويم تطوير المناهج بانتظام في هذا المجال (Hallahan &Kaufman, 1991, 62).

وقد أجريت دراسات عديدة تناولت الآثار الإيجابية للدمج، فقد أكدت دراسة شونج (Cheung ,1990) علي أن دمج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي في أنشطة اللعب مع الأطفال غير ذوي الإعاقة كان له أثر إيجابي في زيادة التفاعل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليًا. وأظهرت نتائج دراسة (Laura & Jodie ,2000) إلى أن الأطفال المتخلفين عقليا حافظوا علي العديد من السلوكيات الاجتماعية المرغوبة التي اكتسبوها من أقرانهم الأسوياء أثناء ممارستهم للأنشطة.

وبالرغم من المزايا العديدة التي يجنيها الطفل المتخلف عقليًا ووالديه من البقاء داخل الفصول الملحقة بالمدارس العادية إلا أن هناك من يعترض علي إلحاق الطفل المتخلف عقليًا بهذه الفصول، وفي هذا يشير (Macmillan ,1982, 519) إلي أن الآباء غالبًا ما يصابون بالقلق عندما يجدون أبناءهم المتخلفين عقليًا يناضلون من أجل إتقان استخدام الألوان، في الوقت الذي نلاحظ أن أقرانهم الأسوياء قد قطعوا شوطًا لا بأس به في القراءة والكتابة. ويتعرض الطفل المتخلف عقليًا للإحباط والاستهجان من التلاميذ غير ذوي الإعاقة والإهمال من المعلمين، ويجعله يدرك عدم التقبل، وينمي عنده العداوة والخوف من الفشل والقلق. (مرسي، ١٩٩٦، ٣٦١) وأظهرت دراسة (Muscott, 1995) أن الأطفال المتخلفين عقليًا الذين تم دمجهم مع أقرانهم الأسوياء في المدارس العادية يعانون من العزلة الاجتماعية. وأشارت دراسة Vaughn et al.,(1996) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكونوا مرفوضين من أقرانهم الأسوياء.وأظهرت دراسة إيمان كاشف وعبد الصبور منصور (١٩٩٨) أن التلاميذ غير ذوي الإعاقة يرفضون وجود أقرانهم ذوي الإعاقة معهم بالمدرسة حيث تعد اتجاهاتهم نحوهم سلبية.

وقد يتم تقديم المعرفة للتلاميذ غير ذوي الإعاقة عن أقرانهم ذوي الإعاقة من خلال توصف كتب الأطفال بالشخصيات التي لديها إعاقات كوسيلة لتعريف الأطفال عن أقرانهم ذوي الإعاقة. وقد اقترح المتخصصين في أدب الأطفال أن استخدام هذه الكتب قد يؤدي إلى موقف أكثر إيجابية من جانب الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة،ومن خلال العمل مع الأطفال بالصف الخامس في بيئة المدرسة الحضرية حيث عقدت مجموعات مناقشة منظمة أثناء القراءة لاثنين من الكتب التي تحتوي على الشخصية الرئيسة من ذوي الإعاقة، وتم التوصل إلى أن هذه الكتب سوف تؤدي إلى تحسين مواقف الأطفال الايجابية تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة (Smith-D'Arezzo; Moore-Thomas, 2010)

الاتجاهات الرئيسة نحو سياسة الدمج:

الاتجاه الأول: يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشده فكرة الدمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنًا وراحة لهم وهو يحقق أكبر فائدة.

الاتجاه الثاني: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته وطموحه ودافعيته، أو على الأسرة أو المدرسة، أو المجتمع بشكل عام.

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن من المناسب المحايدة والاعتدال وعدم تفضيل برنامج على آخر، بل يرى أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة، وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدا (الاعتمادية ومتعددي الإعاقات) (الصباح و آخرون، ٢٠٠٨).

العلاج المعرفي السلوكي

يركز العلاج المعرفي السلوكي على دور التفكير والتوقعات والمعتقدات في تطوير الاضطرابات واستمرارها، وبالتالي يعمد إلى تغييرها باستخدام الإجراءات المستمدة من نظريات التعلم المبنية على التعلم بالملاحظة والعمليات المعرفية (بلحسيني وردة،٨٥،٢٠١١)

كما يهدف العلاج المعرفي السلوكي إلي المساعدة علي النمو وتطور المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات، تصحيح المعتقدات الخاطئة) من خلال إعادة البناء المعرفي بالإضافة إلي ممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال الأساليب الأخرى (لعب الدور – الواجب المنزلي) وبذلك فهو يهدف للتعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد ويتميز هذا العلاج بأنه لا يحتاج إلي فترات طويلة ويمكن استخدامه لمدة قصيرة من الزمن (Beck, 1995).

تعريف العلاج المعرفي السلوكي

يشير مصطلح معرفي Cognitive إلى النشاط العقلي المتصل بالتفكير وما يرتبط به من تذكر وإدراك واستدلال وحكم ووعي للعالم الخارجي، وتداول المعلومات وتخطيط أنشطة العقل البشري....، وغير ذلك. ويشتمل السلوك المعرفي على الأفكار والمعتقدات والتي يظل كثير منها خصوصية ذاتية (عبد الخالق، ٢٠٠٦، ١١٢).

واليوم أصبح العلاج المعرفي – السلوكي مصطلح يشتمل على العديد من العلاجات المختلفة والمدعومة تجريبيًا، والتي تشترك في المبادئ الأساسية للعلاج المعرفي – السلوكي، ومع ذلك فإن العلاج المعرفي – السلوكي لا يناسب كل أنواع المشكلات، فهناك فروقًا واضحة في الاستراتيجيات التي تستهدف مشكلات بعينها، ولكن على الرغم من هذه الفروق إلا أن الاستراتيجيات تأصله في مدخل العلاج المعرفي – السلوكي وتحديدًا في الارتباط السببي بين المعارف اللاتكيفية، والانفعالات والسلوكيات والفيزويولوجيا، وأن تصحيح المعارف اللاتكيفية ينتج عن محو للمشكلات النفسية بوجه عام، ولقد تم الحصول على أدلة علمية قوية عن هذا النموذج العام من مجال علم الأعصاب الانفعالي، وبحوث التنظيم الانفعالي (هوفمان، ٢٠١٢، ٢٧).

مبادئ العلاج المعرفي السلوكي:

إن ما يميز العلاج المعرفي – السلوكي هو صبغته التعليمية التي تظهر من خلال سيرورة العمل العلاجي بدء بالتعليم النفسي للمريض واقناعه بمنطق العلاج ومسؤوليته فيه، وتوضيح العلاقة بين الاعتقادات اللاعقلانية وما يعانيه من اضطراب، ويتم هذا في إطار علاقة تعاونية مهنية توجهها مجموعة من الضوابط تمثل صميم مبادئ المنحى العلاجي المعرفي –السلوكي وهي:

أ. يرتبط كل من المعرفة و السلوك ببعضهما البعض.
ب. تعلم معظم البشرية يتم من خلال الجانب المعرفي.
ج. إن الاتجاهات و الإسهامات المعرفية هي محاور هامة في فهم الفرد وسلوكه
د. والتنبؤ به من أجل دمج المعرفة والسلوك لظهور فنيات علاجية ناجحة.
هـ. التركيز على فهم الفرد للجزء الم ا رد تعديله.
و. يعمل كل من العميل والأخصائي بشكل متعاون لتقدير المشاكل ووضع الحلول.
ز. تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية حيثيستطيع الكثيرون من الأفراد التأثير في سلوك الآخرين من خلال الكلمة والمعلومة وردود أفعالهم تجاه المواقف، وبذلك يمكن تقديم الخبرة المتكاملة (أباظة، ١٩٩٩، ٢٧٣).

دراسات سابقة

تنقسم إلى مجموعتين:-

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر وفاعلية برامج التدريب على الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة:

استهدفت دراسة Milgram(1980) التعرف فاعلية التدريب لمعلمين الصف العادي للعمل مع ذوي الإعاقة في مدارس الدمج، تكونت عينة الدراسة ٨٠ معلمًا ومعلمة الذين تبلغ أعمارهم ٢٠-٢٥ سنة في مستوى السنة الثالثة أو الأخيرة في الجامعة في برنامج إعداد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الأطفال غير ذوي الإعاقة قبل وبعد البرنامج التدريبي وتضمن التدريب تعريف عينة البحث بأربع فئات من ذوي الإعاقة وهى المتخلفين عقليًا، والمضطربين انفعاليًا وذوي الإعاقة جسميًا وذوى صعوبات التعلم، كما تم استفتاء عينة البحث عن تفضيلهم للعمل مع ذوي الإعاقة ومن نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي أدى إلى زيادة المعرفة عن ذوي الإعاقة لعينة البحث التجريبية، كما أدى إلى تحسن الاتجاه الايجابى نحو ذوي الإعاقة، وأن المجموعة التي تلقت تدريبًا كانت أعلى تفضيلاً للعمل مع ذوي الإعاقة.

دراسة (Dip, et al.(1983 والتي تناولت تغيير الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضًا هدفت لمعرفة هل يؤثر تدريس مقرر عن الإعاقة الفكرية للمعلمين بمدارس الدمج في تحسين اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة الفكرية، بلغت عينة الدراسة ١٧٠ معلمًا درسوا مقرر عن الإعاقة الفكرية وتمت عملية القياس القبلي والبعدي وأيضًا المقارنة بمجموعة ضابطة، ومن نتائج الدراسة أن دراسة مقرر عن الإعاقة الفكرية أدى إلى زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة الحارونى، وفراج (١٩٩٩) والتي تناولت اتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة وفاعلية برنامج في تنميتها، بلغت عينة الدراسة ٣٨٢ طالبًا وطالبة من ثلاث كليات بجامعة حلوان بالفرقتين الأولى والثالثة (١٨١ ذكور، ٢٠١ إناث)، تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، ومن نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي كان فعال في زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة.

دراسة بخش (٢٠٠٠) والتي تناولت فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج المتخلفين عقليًا معهم بالمدرسة وأثره على السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقليًا، وبالتالي تهدف هذه الدراسة إلى تعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم المتخلفين عقليًا المدمجين معهم بالمدرسة وذلك من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم مما يساهم إلى حد كبير في اكتساب الأقران المتخلفين عقليًا المدمجين معهم بالمدرسة السلوك التكيفي، إذ أثبتت الدراسات السابقة أن اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو الدمج تعد اتجاهات سلبية وما هو قد يعوق تحقيق المتخلفين عقليًا للتوافق الاجتماعي ومن ثم السلوك التكيفي وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلة من الأطفال العاديات الملتحقات بالروضة بمدينة جدة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث اختيرت الضابطة من روضة أخرى بالإضافة إلى مجموعة أخرى من المتخلفات عقليًا المدمجات مع أطفال المجموعة التجريبية في المدرسة (ن = ١٠ طالبات)، وتمت المجانسة بين العاديات في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والاتجاه نحو الدمج وتمت المجانسة بينهن وقريناتهن المتخلفات عقليًا في العمر العقلي، وتم استخدام مقياس ستانفورد-بينيه، ومقياس تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومقياس اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية، مقياس السلوك التكيفي

والبرنامج الإرشادى ومن نتائج الدراسة أنه حدث تحسن في الاتجاهات الايجابية نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة وأيضًا حدث تحسن في السلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة Laws & Kelly (2005) والتي تناولت تنمية اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الجسمية والعقلية، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ٢٠٢ طفلاً من الأطفال وتتراوح أعمارهم ٩-١٢ سنة في فصول الدمج بانجلترا، وتم تناول تأثير المعرفة عن الإعاقات على الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة حيث تم التحكم في عما إذا كان الطفل تلقى وصف عن الطفل الذي يعاني من صرع أو معاق عقليًا ولدية من سمات داون قبل وبعد الاستجابة لمقياس الاتجاهات، ومن نتائج الدراسة أن الاتجاهات أكثر إيجابية نحو ذوى الإعاقات العقلية لدى الأطفال الذين تلقوا معلومات عن أعراض داون، اتجاهات أكثر سلبية نحو الإعاقات الجسمية.

دراسة Seccombe (2007) والتي هدفت إلى دراسة أثر التعامل مع ذوي الإعاقة على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب بمدرسة التمريض نحو ذوي الإعاقة بنيوزلاند وأثر تضمين مناهج طلاب التمريض وحدة عن ذوي الإعاقة على اتجاهات طلاب مدارس التمريض، ومن نتائج الدراسة ان عملية التعامل مع ذوي الإعاقة أثناء الدراسة أدت إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة، كما أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

دراسة Triliva, et al. (2009) والتي تناولت تأثير تقديم معلومات للتلاميذ غير ذوي الإعاقة معلومات عن ذوي الإعاقة أثناء دراستهم لموضوعات في كتاب القواعد النحوية وأثره في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، تكونت العينة من ٢٢٠ تلميذًا من تلاميذ المدرسة الابتدائية بالاضافة إلى ٥ تلاميذ من ذوي الإعاقة بالإضافة إلى بعض المعلمين، توصلت الدراسة للعديد من النتائج ومنها أن المعلومات أدت إلى زيادة الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة وفهم أعلى لطبيعة الإعاقة نفسها كما أن التواصل مع ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاه الايجابي نحو ذوي الإعاقة.

دراسة Georgiadi, et al. (2012) والتي تناولت نوع المدرسة بها دمج أم لا على اتجاهات طلابها نحو ذوي الإعاقة بلغت عينة الدراسة ٢٥٦ تلميذ من تلاميذ المدرسة الابتدائية باليونان تتراوح أعمارهم من ٩-١٠ سنوات، تم اختيارهم من مدرستين إحداهما بها دمج ١٣٥ تلميذًا، والمدرسة الثانية ليس بها دمج تم اختيار ١٢١ تلميذًا، طلب من المجموعتين الاستجابة لاستبيان عن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة الفكرية، وطلب منهم رسم الطفل ذي الإعاقة عقليًا، ومن نتائج الدراسة أن الأطفال في مدارس الدمج كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو ذوي الإعاقة وكانت رسومهم أكثر موضوعية في وصف ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة Olufemi & Olufemi (2014) شهد مجال التربية الخاصة تغيرات هائلة. الاتجاه الآن هو نحو إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في نفس الصف مع غير ذوي الإعاقة. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في بعض المدارس الثانوية في ولاية أويو *Oyo State* بنيجريا. تصميم البحوث لهذه الدراسة هو الوصفي المسحي. وقد تم اختيار ١٤٨ طالبًا من الطلاب في الفصول الدراسية التي تعمل بنظام الدمج. شارك طلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة في الدراسة. أداة البحث الرئيسة المستخدمة في هذه الدراسة هو استبيان لقياس الاتجاهات نحو الدمج وهو مكون من ٢٠ بندًا. وكشفت الدراسة أن الطلاب ربما لن يستطيعوا استيعاب الطلاب ذوي الإعاقة، على الرغم من أنها تريد أن تكون متكاملة مع الطلبة المنتظمين. وأشارت الدراسة إلى أن العلاقة بين الطلاب غير ذوي الإعاقة والطلاب ذوي الإعاقة ضعيفة. كما أن اتجاهات الطلاب غير ذوي الإعاقة نحو الدمج لذوي الإعاقة سلبية والتي يمكن أن تعرقل بشكل خطير سير دمجهم في المدارس العادية. هناك حاجة لرصد تغير الموقف الاجتماعي والسلبية نحو ذوي الإعاقة.

ثانيًا: دراسات تناولت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ودمجهم في مدارس التعليم العام:

دراسة Ridgeway(1986) والتي هدفت معرفة اتجاهات الإداريين ومعلمي الفصول العادية ومدرسي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وآباء ذوي الإعاقة البصرية نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام،

وبلغت العينة ٨٦ ليمثلوا الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من عمر ٥-١٨ عام، ومن نتائج الدراسة وجود تباين بين اتجاهات الفئات الأربعة نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام وكانت اتجاهات معلمي ذوي الإعاقة البصرية أكثر الفئات سلبية نحو الدمج، وبعمل مقابلات مع العينة كانت من أكثر المشكلات لعملية الدمج نقص جودة التعليم، وعدم التعاون بين الآباء ومعلمي الفصول العادية ومعلمي التربية الخاصة.

دراسة Kyle & Davies (1991) والتي تناولت اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية بانجلترا نحو ذوي الإعاقة الفكرية، بلغت عينة الدراسة ٥٣ طالبًا تتراوح أعمارهم ١٣-١٥ سنة، بالمدرسة الثانوية، ومن نتائج الدراسة أن الطلاب لديهم سوء فهم (تداخل أو خلط) للعديد من فئات التربية الخاصة ومنها الإعاقة الجسمية، والإعاقة الفكرية، والمرض العقلي وأسباب الإعاقة الفكرية، أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة Gash & Caffey (1995) والتي تناولت المؤثرات على الاتجاهات نحو الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية تمت المقارنة بين مجموعتين من الإناث في مدرستين للعاديين إحداهما بها فصلين لذوى الإعاقة الفكرية والمدرسة الثانية ليس بها فصول لذوي الإعاقة وتمت المقارنة بين اتجاهات الطالبات نحو ذوي الإعاقة في المدرستين، ومن نتائج الدراسة أن اتجاهات الطالبات بالمدرسة التي تضم فصول ذوي الإعاقة (الدمج) أكثر ايجابية مقارنة بطالبات المدرسة التي ليس بها دمج، كما أن عامل النضج يجعل التلاميذ أكثر فهمًا للإعاقة العقلية.

ودراسة Maras & Brown (1996) والتي تناولت تأثير الدمج على الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ٢٦ تلميذًا من تلاميذ مدارس الدمج (مجموعة تجريبية)، ٢٤ تلميذًا من مدارس ليس بها برنامج الدمج، ومن نتائج الدراسة أن مجموعة التلاميذ الذين تم دمجهم في مدارس ذوي الإعاقة أصبحت اتجاهاتهم أكثر إيجابية.

دراسة Maras & Brown (2000) والتي تناولت تأثير التواصل أثناء عملية الدمج على الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ٢٥٦ تلميذًا عاديًا

(١٢٨ ذكور، ١٢٨ إناث) تتراوح أعمارهم ٥-١١ عام، والتي توصلت إلى أن اتجاهات الأطفال سلبية نحو أقرانهم ذوي الإعاقة بسبب أنه لم يكن لديهم معلومات كافية عن هذه الإعاقات وأن التواصل مع ذوي الإعاقة وتوفير المعلومات أدى إلى زيادة الاتجاهات الايجابية.

دراسة Seccombe (2007) والتي هدفت إلى دراسة أثر التعامل مع ذوي الإعاقة على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب بمدرسة التمريض نحو ذوي الإعاقة بنيوزلاند وأثر تضمين مناهج طلاب التمريض وحدة عن ذوي الإعاقة على اتجاهات طلاب مدارس التمريض، ومن نتائج الدراسة ان عملية التعامل مع ذوي الإعاقة أثناء الدراسة أدت إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة، كما أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

دراسة Kalyva & Agaliotis (2009) والتي هدفت إلى استكشاف عادة تطوير فهم الأطفال واتجاهاتهم نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية (PD) في فصول الدمج. بلغت عينة الدراسة ٦٠ طفلاً الذين شاركوا في الدراسة بالصف السادس في مدرستين ابتدائيتين من مدارس الدمج (٣٠ طفلاً في اتصال مع الطفل ذو الإعاقة الجسدية و٣٠ طفلاً بدون هذا الاتصال). استجابوا لبنود استبيان لقياس فهم الإعاقة واحد لاستكشاف الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة جسديًا. وكشفت التحليلات أن الأطفال الذين على اتصال مع الطفل ذو الإعاقة الجسدية لديهم فهم أفضل للمشاكل العاطفية والاجتماعية المرتبطة بوجود الإعاقة الجسدية من المجموعة المقارنة. وعلاوة على ذلك، أعرب الأطفال الذين هم على اتصال مع الطفل ذو الإعاقة الجسدية اتجاهات أكثر إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية، مقارنة بالأطفال الذين ليس لديهم مثل هذا الاتصال.

ودراسة Ouellette-Kuntz, et al. (2010) والتي تناولت اتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة الفكرية وذوي صعوبات التعلم وذوى الإعاقات النمائية، تم اختيار عينة قوامها ١٠٠ طالب، ومن نتائج الدراسة أن التواصل والمعرفة عن ذوي الإعاقة الفكرية يؤدى إلى اتجاهات إيجابية نحوهم.

ودراسة Vignes, et al. (2010) التي من نتائجها أنه توجد عوامل ترتبط بالاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة لدى الإناث وهى تكوين صداقة مع الطفل ذي الإعاقة أو جمع معلومات عن الإعاقات من خلال الآباء أو وسائل الإعلام.

دراسة الصمادي (٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، ومن أجل ذلك تم تطبيق استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد (النفسي والاجتماعي والأكاديمي) وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الاستجابات على أبعاد المقياس.

دراسة Litvack; Ritchie and Shore (2011) والتي تناولت اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة سواء مرتفعي أو متوسطي التحصيل نحو أقرانهم ذوي الإعاقة في مدارس الدمج، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطي ومرتفعي التحصيل في اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة، ولكن كان الإناث أكثر إيجابية في تقبل ذوي الإعاقة ودمجهم مقارنة بالذكور، كما أظهرت عينة الدراسة اتجاهات إيجابية نحو أصدقائهم في الفصل من ذوي الإعاقات الذهنية مقارنة بذوي الاضطرابات في التعلم والاضطرابات السلوكية أو الإعاقة الفكرية الحادة، وقرر المجموعتين متوسطي ومرتفعي التحصيل أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يستمتعون بالأنشطة مثلهم مثل غير ذوي الإعاقة وإن كانوا يظهرون بعض السلوكيات غير اللائقة، وعند المقابلات مع العينة قرروا أن التعلم عن ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحوهم وتعديل اتجاهات غير ذوي الإعاقة، كما أكد التلاميذ مرتفعي التحصيل أن يتعلمون أقل بسبب دمج ذوي الإعاقة معهم.

دراسة Chang-Ming and Wu-Ying(2012) والتي تناولت علاقة اتجاهات المعلمين نحو الدمج التربوي وسمات الشخصية والخلفية المهنية ومحتوى أو سياق برنامج الدمج، تمت الاستجابة لاستبيان من عينة الدراسة وهم المدرسين والذين بلغ عددهم ١٣٠ معلمًا والذين يقوموا بتدريس الأطفال في مرحلة ما قبل

المدرسة من أسر منخفضي الدخل ومن نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين إيجابية أعلى من المتوسط قليلاً لذا يمكن القول أن اتجاهات المعلمين ايجابية متوسطة نحو الدمج التربوي، لا يعد أى من المتغيرات الديموجرافية منبئ بالاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، ولكن المتغيرات المهنية الخبرة والعمل السابق مع ذوي الإعاقة منبئ بالاتجاهات نحو الدمج، دور المعلم في البرنامج مؤثر في الاتجاهات نحو الدمج فالمعلم الاساسي أكثر ايجابية من المعلم المساعد.

دراسة Georgiadi; Kalyva; Kourkoutas & Tsakiris(2012) والتي بحثت تطور اتجاهات الأطفال نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة الذهنية، مع الأخذ في الاعتبار نوع المدرسة المنضمين بها (بها دمج، ليس بها دمج) و المواد والطرق، بلغت عينة الدراسة ٢٥٦ طفلاً من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٩-١٠ من اليونان (١٣٥ طفلاً من الأطفال في مدارس الدمج)، أكملوا طلاب العينة الاستبيان وقائمة من الصفات، وطلب من كل طفل أن يرسم وجه الطفل ذو الإعاقة الذهنية، معلقًا أيضًا على رسوماتهم، ومن نتائج الدراسة: أوضح الأطفال عن تطوير الاتجاهات الايجابية نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة الذهنية. نوع المدرسة مؤثر في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ، حيث أظهر الأطفال من مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة الذهنية واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس ليس بها دمج، الطالبات والطلاب الذين عبروا عن المواقف الاجتماعية والعاطفية واتجاهاتهم عمومًا أكثر إيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية اختارت الصفات أكثر إيجابية لوصف الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، ووجد أيضا أن الأطفال من مدارس الدمج الذين طلب منهم رسم وجه الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على أنها أكثر مماثلة لطفل متلازمة داون مقارنة مع الأطفال من مدارس ليس بها دمج، الاستنتاجات: فعالية عملية الدمج ينبغي أن تنمي وتسرع وتعزيز القبول الاجتماعي للطلاب غير ذوي الإعاقة لأقرانهم ذوي الإعاقة الذهنية.

دراسة Olaleye, et al. (2012) والتي هدفت إلى وصف اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة وتأثير النوع (ذكور، إناث) والتواصل الشخصي مع ذي الإعاقة سواء أصدقاء أو أقارب على الاتجاهات نحو هؤلاء ذوي

الإعاقة، بلغت عينة الدراسة ١٠٧ تلميذًا من التلاميذ بالمدرسة الثانوية في مدارس الدمج بنيجيريا، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، ومن نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب غير ذوي الإعاقة إيجابية نحو أقرانهم ذوي الإعاقة، وأن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من الذكور، وأن التواصل يؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة كما أن الإناث أعلى تواصلاً مع ذوي الإعاقة من الذكور.

دراسة Hsieh & Hsieh (2012) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين اتجاهات معلمي الطفولة المبكرة في المناطق الحضرية "نحو الدمج في التعليم والخصائص الشخصية والخلفية المهنية، تم تطبيق الاستبيانات على عينة من المعلمين (ن = ١٣٠) معلمًا الذين يدرسون الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المقام الأول ذات الدخل المنخفض والأحياء الحضرية، وكانت تقييمات الاتجاهات أعلى من المتوسط قليلاً، مما يشير إلى أن المعلمين عموما لهم اتجاهًا ايجابيًا متوسطًا نحو الدمج في التعليم، تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي لدراسة العوامل المحتملة التي تؤثر على تصنيفات التعليم الشامل (دمج ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في التعليم) وأشارت النتائج إلى أن أيا من المتغيرات المتعلقة بالتركيبة السكانية والشخصية تكون منبئة بالاتجاهات نحو الدمج، بينما المتغيرات التي تتعلق بالخلفية المهنية، حيث كانت الخبرات الإيجابية الماضية مع الأطفال ذوي الإعاقة تؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو عملية الدمج، كما توقع دور المعلمين في إطار البرنامج منبئ بالاتجاهات الايجابية نحو عملية الدمج، كما أن المعلمين الأساسيين كانت اتجاهاتهم نحو الدمج أكثر إيجابية من المدرسين المساعدين.

دراسة Mavropoulou & Sideridis (2014) والتي هدفت إلى قياس الآثار المترتبة على اتصال الطلاب غير ذوي الإعاقة في الدمج مع الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) على المعارف والمواقف والتعاطف مع هؤلاء الأطفال (ن = ٢٢٤) طفلاً من الصف ٤-٦ ولديهم اتصال بأطفال التوحد، مجموعة مقارنة من الأطفال (ن = ٢٥١) طفلاً ليس لديهم اتصال مع أقرانهم ذوي طيف التوحد، أكملت العينة تطبيق جميع الأدوات تقرير ذاتي، وأشارت النتائج أن عملية التواصل من خلال الدمج للتوحديين مع غير ذوي الإعاقة لها تأثير على معرفة غير ذوي الإعاقة وله تأثير إيجابي على الاتجاهات والتعاطف نحو ذوي اضطرابات طيف التوحد.

دراسة النجار، الجندي (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، على عينة مكونة من (٢٢٢) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الأساسية العليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم كانت بشكل عام متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والحالة الإجتماعية وسنوات الخبرة.

دراسة Hong; Kwon and Jeon (2014) والتي هدفت إلى تحيد الارتباطات بين الاتصال السابق للأطفال غير ذوي الإعاقة مع الأشخاص ذوي الإعاقة والأبعاد الثلاثة لاتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة: فهم الأطفال غير ذوي الإعاقة ومشاعرهم نحو الأطفال ذوي الإعاقة، والنوايا السلوكية معهم و اتخاذ قرارات الدمج معهم، بلغت العينة ٩٤ طفلاً عاديين نمائيًا من مرحلة ما قبل المدرسة ٤-٥ سنوات، ومن نتائج الدراسة أن فهم الأطفال غير ذوي الإعاقة للإعاقة والاتصال السابق بهم يرتبط ايجابيًا بمشاعرهم تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة واتخاذ قرارات قبول الدمج مع غير ذوي الإعاقة، تستفيد مرحلة ما قبل المدرسة من وجود المزيد من الاتصال المنظم مع الأشخاص ذوي الإعاقة لتطوير المشاعر الإيجابية تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة، والذي يرتبط أيضًا بفهمهم للإعاقة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف فبعض الدراسات هدفت لتحديد فاعلية برنامج إرشادي عن خصائص الإعاقة لتنمية اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة أو نحو دمجهم في مدارس التعليم العام ومن هذه الدراسات (Milgram, 1980; Dip, et al., 1983 ; الحارونى، وفراج ،١٩٩٩، وبخش ٢٠٠٠ ؛ Triliva, et al. 2009)،Georgiadi, et al. 2012 ، بينما البعض الآخر من الدراسات

تناولت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ودمجهم في مدارس التعليم العام ومن هذه الدراسات (Kyle and Davies, 1991, Gash and Caffey,1995 ;Maras and Brown ,1996 ; Maras and Brown ,2000; Seccombe,2007; Ouellette-Kuntz, et al., 2010;Vignes, et al.,2010) تباينت الدراسات السابقة من حيث العينة التي يتم تطبيق الدراسة عليها فبعض الدراسات كانت تستهدف المعلمين أو الممرضين والبعض الآخر تم اختيار العينة من التلاميذ.

أما نتائج الدراسات السابقة تؤكد الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة أو دمجهم مع غير ذوي الإعاقة، وأيضًا المدارس التي يوجد بها برنامج دمج تلاميذها أعلى اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

فروض الدراسة: في ضوء نتائج الدراسات السابقة تم وضع الفروض التالية:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بمدارس الدمج لصالح التطبيق البعدي..

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج بالمدارس غير المدمجة لصالح التطبيق البعدي..

(٣) توجد فروق دالة إحصائيًا بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بمدارس الدمج عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة بالمدارس غير المدمجة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية.

(٥) توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج في

اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية.

(٦) توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية.

(٧) توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح القياس البعدي.

(٨) توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح القياس البعدي.

(٩) لا توجد فروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

(١٠) لا توجد فروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

(١١) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية).

(١٢) لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا للتوعية بنوع الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية.

(١٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة والمجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: يتم اتباع المنهج شبه التجريبي لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة وهو فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي لدى تلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة وأثره على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

متغيرات الدراسة: البرنامج الإرشادي متغير مستقل، وتنمية الوعي لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة متغير وسيط، تنمية الاتجاهات الايجابية نحو ذوي الإعاقة متغير تابع.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة بتلاميذ المدارس العامة للعاديين في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج، والمدارس العامة للعاديين في المرحلة الابتدائية بمدارس لا يطبق بها الدمج.

عينة البحث السيكومترية: بلغت (١٥٠) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية موزعين على ثلاثة مدارس والتي تطبق برنامج الدمج بحيث يكون في إحدى المدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٥٠ تلميذًا)، وفي المدرسة الثانية بها دمج الإعاقة السمعية (ن = ٥٠ تلميذًا)، وفي المدرسة الثالثة بها دمج الإعاقة الفكرية (ن= ٥٠ تلميذًا)، وتم اختيار العينات من الصفوف الخامس والسادس والذين تتراوح أعمارهم ما بين ١١-١٤ سنة بمتوسط ١٢,٨٢٦ عام وانحراف معياري ع=٠,٧٨٥

عينة البحث الأساسية:

(١) العينة من مدارس الدمج:

تم اختيار ثلاثة مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج عشوائيًا، كل مجموعة بمدرسة بها دمج لذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية (١٤٩) تلميذًا ليمثلوا المجموعات التجريبية الثلاث من مدارس مدينة الطائف (مدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية، مدرسة حطين المتوسطة، مدرسة دار التوحيد الابتدائية) وتم اختيار مدرسة متوسطة بها دمج إعاقة بصرية نظرًا لعدم وجود مدرسة ابتدائية بها دمج للإعاقة البصرية ولكن تم اختيار عينة مكافئة في العمر الزمني من المجموعة الضابطة، كذلك تم اختيار ٣ مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج عشوائيًا والذين بلغ عددهم ١٤٠ تلميذًا

من مدارس مدينة الطائف (مدرسة اجنادين الابتدائية، مدرسة الملك فيصل الابتدائية، مدرسة الثقافة الابتدائية) ليمثلوا المجموعات الضابطة. وتوزيع العينة طبقًا لفئة الدمج بالمدارس كما هوموضح في الجدول التالي:-

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة الأساسية بمدارس الدمج من التلاميذ غير ذوي الإعاقة طبقًا لفئات الإعاقة المدمجة بمدارسهم

المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية	
المدرسة المدمج بها	عدد عينة التلاميذ غير ذوي الإعاقة	المدرسة المدمج بها	عدد عينة التلاميذ غير ذوي الإعاقة
إعاقة بصرية	٥٠	إعاقة بصرية	٥١
إعاقة سمعية	٥٠	إعاقة سمعية	٤٩
إعاقة عقلية	٤٠	إعاقة عقلية	٤٩
المجموع	١٤٠	المجموع	١٤٩

(٢) **العينة من المدارس غير الدامجة**:

تم اختيار بطريقة عشوائية ٢١٥ تلميذًا من مدارس ليس بها دمج لذوي الإعاقة من مدارس (العزيزية الابتدائية، سفيان الثقفي، الإمام حفص) الابتدائية وتم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات ضابطة لا يطبق عليه البرنامج، وثلاثة مجموعات تجريبية يطبق عليها برنامج التوعية بالإعاقة بحيث تطبق على المجموعة برنامج التوعية بنوع واحد من الإعاقة وتوزيع العينة طبقًا لبرنامج التوعية بالإعاقة بالمدارس كما هوموضح في الجدول التالي:-

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة الأساسية بالمدارس غير المدمجة من التلاميذ غير ذوي الإعاقة طبقًا لفئة الإعاقة التي يتم التوعية بها

المجموعات طبقًا لبرنامج التوعية	المجموعات التجريبية	المجموعات الضابطة	المجموع
بالإعاقة بصرية	٤٠	٤٠	٨٠
بالإعاقة سمعية	٤١	٣٣	٧٤
بالإعاقة عقلية	٣١	٣٠	٦١
المجموع	١١٢	١٠٣	٢١٥

جدول (٣)

التصميم التجريبي للدراسة

المقارنات	المجموعات التجريبية	المجموعات الضابطة	النتيجة
١	مجموعات بمدارس الدمج ويتم تقديم البرنامج الإرشادي	مجموعات بمدارس الدمج (الضابطة)	١-تعطي أثر البرنامج في تنمية الوعي بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة (عقليًا – سمعيًا – بصريًا). ٢-أثر البرنامج الإرشادي على الاتجاهات نحو دمج كل إعاقة (عقلية – سمعية – بصرية)
٢	مجموعات بمدارس غير دامجة ويتم تقديم البرنامج الإرشادي	مجموعات بمدارس غير دامجة (الضابطة)	١-تعطي أثر البرنامج في تنمية الوعي بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة (العقلية – السمعية – البصرية). ٢-أثر البرنامج الإرشادي على الاتجاهات نحو دمج كل إعاقة (عقلية – سمعية – بصرية).
٣	المجموعات التجريبية بمدارس الدمج مقارنة بالمجموعات التجريبية بالمدارس غير الدامجة		أثر الدمج على الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

يتم استخدام تحليل التباين ANOVA، اختبار ت T-test، المتوسط والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط.

أدوات البحث:

١ ـ مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (إعداد: الباحثان).

تم إعداد المقياس بعد الرجوع إلى العديد من المقاييس في هذا المجال سواء كانت تقيس الاتجاهات نحو عملية الدمج ومن هذه المقاييس: Ridgeway (1986)وهو مقياس اتجاهات الآباء، المعلمين، الإداريين نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام، Attitudes toward mainstreaming scale (ATMS) developed by Berryman et al., (1980)، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج Yuen,M. & Westwood ,P. (2001)، ومقياس Monsen &Frederickson (2004) لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي

الإعاقة داخل الفصول العادية ؛ ومقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة بالصفوف الثلاثة الأولى بالمدرسة الابتدائي (الصمادي، ٢٠١٠). أو مقاييس تقيس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ومن هذه المقاييس: مقياس اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة (Olaleye, et al., 2012)، ودراسة Vignes, Coley, Grandjean, Godeau, Arnaud, (2008) التي تم مراجعة عدة مقاييس لقياس اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة، ودراسة Bossaert & Petry (2013) والتي تناولت بالتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، ودراسة Yuker , Block, Youinng (1970) والتي تم فيها تصميم مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة. ودراسة Armstrong (1986) والتي تناولت إعداد مقياس للاتجاهات نحو الاطفال ذوي الإعاقة والذي يتضمن ثلاثة أبعاد (وجداني، معرفي، وسلوكي).

وبناءً على الاطلاع على المقاييس السابق ذكرها واطرها النظرية وجد أن المقاييس المعروضة تقيس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة أنفسهم أو الاتجاهات نحو إعاقة معينة، بينما تناول البعض الآخر من المقاييس الاتجاهات نحو الدمج والتي لا تناسب عمر الفئة التي يطبق عليها البحث الحالي لذا تم إعداد مقياس مكون من ٣٤ مفردة في صورته الأولية تبعًا لطريقة ليكرت، وهذا المقياس مدرج ثلاثي الاستجابة (موافق، إلى حد ما، أرفض) على أن تكون الدرجات (٣، ٢، ١) في المفردات الموجبة والتي تحمل الأرقام (١، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩،١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣٠،٢٩)، ويتم عكس الدرجات بحيث تصبح (١، ٢، ٣) في حالة المفردات السالبة والتي تحمل الأرقام (٢، ٣، ٥،٦، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٢٧).

بعض الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

أ- صدق المقياس:

(١) **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة لتحديد مدى ملائمة المفردات لقياس الاتجاهات نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وبناء على هذا الإجراء تم حذف ٤ مفردات وتعديل البعض الآخر لذا أصبح المقياس في صورته قبل النهائية مكون من ٣٠ مفردة.

(٢) صدق البناء أو صدق التكوين:

وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذى يتضح فيما يلى:

جدول (٣)

معاملات ارتباط درجات المفردات بالدرجة الكلية لمقياس اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (ن = ٥٠ تلميذ)

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٨××	١١	٠,٤١٠××	٢١	٠,٤٩٩××
٢	٠,٤٤٣××	١٢	٠,٤٠٢××	٢٢	٠,٥٣٨××
٣	٠,٤٣٠××	١٣	٠,٣٦٧×	٢٣	٠,٤٧٠××
٤	٠,٤١٠××	١٤	٠,٤٦٣××	٢٤	٠,٥٥٣××
٥	٠,٣٩٠××	١٥	٠,٦٠٦××	٢٥	٠,٥١٥××
٦	٠,٣٥٥×	١٦	-٠,١٤٦	٢٦	٠,٥٨٦××
٧	٠,٤٢٦××	١٧	٠,٤٨٢××	٢٧	٠,٤٧٢××
٨	٠,٥٠٧××	١٨	٠,٤١٠××	٢٨	٠,١٢٣
٩	٠,٣٥٩×	١٩	٠,٣٨٥×	٢٩	٠,٤٤٠××
١٠	٠,٤٧٧××	٢٠	٠,٥٠٦××	٣٠	٠,٤١٥××

×× دالة عند مستوى ٠,٠١، × دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول (٣) أن للمفردات معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بالدرجة الكلية للمقياس ما عدا المفردات (١٦، ٢٨) لها معاملات ارتباط غير دالة إحصائيًا وبالتالي أصبح عدد مفردات المقياس (٢٨) مفردة وبناءً على ذلك تعد معاملات الارتباط دليل على صدق المقياس.

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما حساب قيمة الفاكرنباخ (α=٠,٧٦٢) وكذلك بالتجزئة النصفية (معامل الثبات =٠,٨٣٣)، وبالتالي المقياس له معامل ثبات مرتفع مما يتيح استخدامه في البحث الحالي.

معنى الدرجة على المقياس: زيادة الدرجة على المقياس تعني أن التلميذ له اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة داخل المدارس العادية والدرجة المنخفضة تعني وجود اتجاهات سلبية نحو دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

والدرجة القصوى للمقياس هي ٢٨ × ٣ = ٨٤ درجة والدرجة الدنيا ٢٨ × ١ =٢٨، ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية م =٦٣، ع = ٨,٤٤٢.

والمفردات بعد حذف مفردتين تصبح كالتالي: المفردات الموجبة والتي تحمل الارقام (١، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧،١٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤،٢٧،٢٨)، ويتم عكس الدرجات بحيث تصبح (١، ٢، ٣) في حالة المفردات السالبة والتي تحمل الأرقام (٢، ٣، ٥،٦، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٦).

٢ـ اختبارات الوعي بخصائص ذوي الإعاقات(العقلية، السمعية، والبصرية) (إعداد الباحثان).

لإعداد ثلاثة نماذج من هذا الاختبار نموذج (١) يقيس الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، نموذج (٢) يقيس الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، نموذج (٣) يقيس الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، ولإعداد هذه النماذج الثلاثة تم الرجوع إلى الأطر النظرية التي تتضمن تعريف الإعاقة وأسبابها وفئاتها وخصائص كل فئة من فئات الإعاقة ومن هذه المصادر على سبيل المثال لا الحصر: الخطيب وآخرون (٢٠٠٧)، خولة أحمد يحيى (٢٠٠٦)، نايف بن عابد الزارع (٢٠٠٦)، فاروق الروسان (٢٠٠٠)، عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥)،أحمد محمد أبوزيد (٢٠١٥)، Hallahan and Kauffman (1991)، Das (1984, 115-128) Carr (1980, 189-216).تم إعداد النماذج الثلاثة والتي تلم بمعظم المعلومات عن الإعاقات الثلاثة العقلية والسمعية والبصرية كما موضح فيما يلي:-

١ـ اختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية: والذي تضمن ٢٩ مفردة يتم الاستجابة عليها بوضع علامة (ü) أمام المفردة الصحيحة وعلامة (×) أمام المفردة الخاطئة، وبالتالي تصحح المفردة بالدرجة صفر في حالة الإجابة الخاطئة، والدرجة واحد في حالة الإجابة الصحيحة.

الخصائص السيكومترية لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية

أ- الصدق:

(١) **صدق المحكمين**: تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء أراء المحكمين.

(٢) **صدق البناء أو صدق التكوين**: تم حساب صدق البناء أو صدق التكوين من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذي يتضح فيما يلى:

جدول (٤)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لاختبار الوعي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٥٠ تلميذ)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٢××	٧	٠,٣٨٥××	١٣	٠,٣٦٩××	١٩	٠,٥٦٥××	٢٥	٠,٣٠٥×
٢	٠,٥٠٦××	٨	٠,٤٠٣××	١٤	٠,٢٨٤×	٢٠	٠,٣٠٨×	٢٦	٠,٣٤٠×
٣	٠,٢٨٥×	٩	٠,٣١٣×	١٥	٠,٣٣٤×	٢١	٠,٣١٥××	٢٧	٠,٣٢٦ ××
٤	٠,٣٨١××	١٠	٠,١١٠	١٦	-٠,٠٤٥	٢٢	٠,٤٢٦××	٢٨	-٠,٢٣٠
٥	٠,٤٠٣××	١١	٠,٤١٦××	١٧	٠,٤١٢××	٢٣	٠,٣٢٣×	٢٩	٠,٢٩٢×
٦	٠,٤٧٥××	١٢	٠,٤٣٢××	١٨	-٠,٠٣٦	٢٤	-٠,٠٨٦		

× دالة عند مستوى ٠,٠٥، ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (٤) نجد أن جميع المفردات ترتبط ارتباط دال إحصائيًا بالدرجة الكلية للاختبار ما عدا خمس مفردات والتي أرقامها (١٠، ١٦، ١٨، ٢٤، ٢٨)، وهذا ما يؤكد صدق الاختبار وهذا يتيح استخدامه في البحث الحالي.

وبالتالي أصبح العدد النهائي لعدد مفردات الاختبار ٢٤ مفردة. والحد الأعلى لدرجة الاختبار ٢٤ درجة وأدنى درجة هي صفر، والدرجة المرتفعة على الاختبار تدل على وعي التلميذ العادي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وانخفاض الدرجة يدل على نقص الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية. ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية م =١٣,٦٨٠، ع = ٣,٢٦٧

ب ـ الثبات: تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية ومعامل الفا- كرنباخ حيث بلغ معامل الثبات لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، معامل ثبات المقياس α = ٠,٦٨٨، وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٧١٥ وهذا يؤكد ثبات الاختبار.

٢ ـ اختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية: والذي تضمن ٢٩ مفردة يتم الاستجابة عليها بوضع علامة (ü) أمام المفردة الصحيحة وعلامة (×) أمام المفردة الخاطئة، وبالتالي تصحح المفردة بالدرجة صفر في حالة الإجابة الخاطئة، والدرجة واحد في حالة الإجابة الصحيحة. الخصائص السيكومترية لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية

أ ـ الصدق:

(١) **صدق المحكمين**: تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء أراء المحكمين.

(٢) **صدق البناء أو صدق التكوين**: تم حساب صدق البناء أو صدق التكوين من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذى يتضح فيما يلى:

جدول (٥)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لاختبار الوعي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية

(ن = ٥٠ تلميذ)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٢××	٧	٠,٥٢٤××	١٣	٠,٤١٣××	١٩	٠,٤٢٥××	٢٥	٠,٠١٥
٢	٠,٥٤٥××	٨	٠,٤٦٤××	١٤	٠,٤٠٢××	٢٠	٠,٤٧٠××	٢٦	٠,٣٥١×
٣	٠,٥٣٧××	٩	٠,٣٦٤××	١٥	٠,٣٧٠××	٢١	٠,٤٧٢××	٢٧	-٠,٠٦٥
٤	٠,٣١٣×	١٠	-٠,٠٤٦	١٦	٠,٤٠٤××	٢٢	٠,٥٦٣××	٢٨	٠,١٣٦
٥	-٠,٠٧٢	١١	-٠,١٠٥	١٧	٠,٢٠٩	٢٣	٠,٣٢٣×	٢٩	٠,٣٥٨×
٦	٠,٣٨٣××	١٢	-٠,١٤٢	١٨	٠,٤٢٣××	٢٤	-٠,٠٥٢		

× دالة عند مستوى ٠,٠٥، ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (٥) نجد أن جميع المفردات ترتبط ارتباط دال إحصائيًا بالدرجة الكلية للاختبار وهذا دليل على صدق الاختبار ما عدا تسع مفردات والتي أرقامها (٥، ١٠، ١١،١٢، ١٧، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨) وبالتالي أصبح العدد النهائي لعدد مفردات الاختبار ٢٠ مفردة.

ب- الثبات: تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية معامل ثبات المقياس α = ٠,٧٥٨، وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٨٣٥ وهذا يؤكد على ثبات الاختبار.

وأقصى درجة للاختبار ٢٠ درجة وأدنى درجة هي صفر، والدرجة المرتفعة على الاختبار تعني وعي التلميذ العادي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وانخفاض الدرجة يعني نقص الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية. ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية م =١٢,٢٦٠، ع = ٣,٥٩٦

٣ـ اختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية: تم إعداد اختبار بلغ عددها ٤٠ مفردة يتم الاستجابة عليها بوضع علامة (ü) أمام المفردة الصحيحة وعلامة (×) أمام المفردة الخاطئة، وبالتالي تصحح المفردة بالدرجة صفر في حالة الإجابة الخاطئة، والدرجة واحد في حالة الإجابة الصحيحة.

الخصائص السيكومترية لاختبار المعرفة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية

أ ـ الصدق:

(١) **صدق المحكمين**: تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء أراء المحكمين.

(٢) **صدق البناء أو صدق التكوين**:

تم حساب صدق البناء أو صدق التكوين من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة والذى يتضح فيما يلى:

جدول (٦)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لاختبار الوعي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ن = ٥٠ تلميذ)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٠٧٤-	١١	٠,٠٧٦	٢١	٠,٤٥٥××	٣١	٠,٢٥٢
٢	٠,١٧٦	١٢	٠,٢٧٣	٢٢	٠,٦١١××	٣٢	٠,٢٧٥
٣	٠,١٣٩-	١٣	٠,٥٩٦××	٢٣	٠,٤١٩××	٣٣	٠,٤٥٣××
٤	٠,٤٨٦××	١٤	٠,٣٢٢××	٢٤	٠,٦٤٠××	٣٤	٠,٣٧٩××
٥	٠,٥٥٦××	١٥	٠,٥٥٠××	٢٥	٠,٦٣٠××	٣٥	٠,٥٩٨××
٦	٠,٤٧٢××	١٦	٠,٠٩٩-	٢٦	٠,٤٤١××	٣٦	٠,٢١٣
٧	٠,١٠٨	١٧	٠,٣٠٣×	٢٧	٠,٣٠٣×	٣٧	٠,٢٩٦-×
٨	٠,٢٠٥	١٨	٠,٥٣١××	٢٨	٠,٤٢٣××	٣٨	٠,٣٦٧××
٩	٠,٤٣٠××	١٩	٠,٥٢١××	٢٩	٠,٤٥٥××	٣٩	٠,٢٦٨
١٠	٠,٠٩٤	٢٠	٠,٣٦١×	٣٠	٠,٤٩٣××	٤٠	٠,٠٦٥

× دالة عند مستوى ٠,٠٥، ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (٦) نجد أن جميع المفردات ترتبط ارتباط دال إحصائيًا بالدرجة الكلية للمقياس وهذا يؤكد على صدق مفردات الاختبار ما عدا تسع مفردات والتي أرقامها (١، ٢، ٣، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٣٩، ٤٠) وبالتالي أصبح العدد النهائي لعدد مفردات الاختبار ٢٦ مفردة.

ب ـ الثبات: تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات لاختبار الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية معامل ثبات المقياس α = ٠,٧٥٨، وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٨٣٥ والدرجة العليا للاختبار ٢٦ درجة وأدنى درجة هي صفر، والدرجة المرتفعة على الاختبار تعني وعي التلميذ العادي بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وانخفاض الدرجة يعني نقص الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية. ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية بلغ متوسط الدرجة على العينة التجريبية م =١٦,٩٧٥، ع = ٣,٣٤٧

٤ ـ اختبار رسم الرجل (تقنين: فؤاد أبوحطب وآخرون، ١٩٧٩م).

أعدت هذا الاختبار الباحثة الأمريكية جودانف Goodenough في عام ١٩٢٠ كاختبار للذكاء، وهذا الاختبار لا يتطلب من الطفل أكثر من أن يرسم صورة لرجل، طبقته على عينة ٤٠٠٠ طفل أمريكي من تلاميذ رياض الأطفال والسنوات الأربع الأولى بالمدرسة الابتدائية بولاية نيوجرسي ومن خلال النتائج تم التوصل إلى أنه يمكن اتخاذ ٤٠ مفردة كمقياس للقدرة العقلية عند الأطفال ويُعطى كل عنصر درجة واحدة ثم تجمع الدرجات ويتم حساب معامل الذكاء المقابلة للدرجات، ويؤكد هذا الاختبار على دقة الطفل في الملاحظة ونمو تفكيره المجرد وليس المهارة الفنية في الرسم. ولكن بعد ذلك أضافت مفردات جديد ووصل عدد المفردات ٥١ مفردة في عام ١٩٢٦ م وفى عام ١٩٦٣ م ظهر تعديل جديد لهذا الاختبار باسم رسم الرجل لجودانف و هاريس ووصل فيه عدد المفردات ٧٣ مفردة، وتم ترجمة هذا الاختبار للعديد من اللغات والبلاد حيث تم تقنينه في البيئة المصرية (مصطفى فهمى، د. ت) والأردنية وقام فريق من الباحثين بتقنين المقياس على البيئة السعودية على المنطقة الغربية (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م). وتم حساب صدق وثبات الاختبار بواسطة العديد من الباحثين في كل من مصر والأردن، أما بالمملكة العربية السعودية تم الاعتماد على عدد ٧٧ مفردة وذلك من خلال تطبيقه على عدد ٢٥١٦ طفلاً وطفلة من دور الحضانة وبعض المدارس الابتدائية والذين تمتد أعمارهم من ٣- ١٥ عام، وتم التأكد

من صدق الاختبار في البيئة السعودية من خلال المقارنة الطرفية، وتم استخدام صدق التكوين الفرضى حيث تحدث زيادة في المتوسطات بالزيادة في العمر وأيضًا تم حساب الصدق المرتبط بالمحكات حيث تم حساب معاملات الارتباط بدرجات اختبار مصفوفات رافن (فؤاد أبوحطب وآخرون، ١٩٧٩م).

صدق الاختبار: تم تطبيق اختبار رسم الرجل واختبار ستانفورد – بينيه على عدد ٣٦ تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف (٣-٦) بمدينة الطائف وبحساب معامل الارتباط بين نسبتي الذكاء من الاختبارين كانت ٠,٨٠٣ مما يؤكد صدق اختبار رسم الرجل. أما عن الثبات تم إعادة تطبيق اختبار رسم الرجل على عدد ٣٦ تلميذًا بفاصل زمنى ١٥ يومًا، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وكان مساويًا ٠,٨٧٩ (عبدالله، وأبوزيد، ٢٠١٣).

ضبط المتغيرات بين المجموعات الضابطة والتجريبية:

لضبط تكافؤ المجموعات الضابطة والمجموعات التجريبية تمت المقارنة بين كل مجموعة تجريبية ونظيرتها الضابطة في المتغيرات: معامل الذكاء، الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية، العمر الزمني بالسنوات كما هو موضح فيما يلي:-

جدول (٧)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمدرستي دمج الإعاقة البصرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٥٠	٧٩,٣٠٠	٤,٦٥٢	٠,٢٠٧	٩٩	٠,٨٣٧
	التجريبية	٥١	٧٩,١١٨	٤,٢١٣			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٥٠	٦٢,٤٨٠	٧,٥٤٩	٠,٨٣٧-	٩٩	٠,٤٠٥
	التجريبية	٥١	٦٤,٥٨٨	٨,٦٤٢			
الوعي بخصائص الإعاقة البصرية	الضابطة	٥٠	١٢,٧٦٠	٣,٨٨٤	١,٣٠٥-	٩٩	٠,١٩٥
	التجريبية	٥١	١٣,٢٩٤	٢,٣٦١			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٥٠	١٢,٦٢٠	٠,٧٥٣	١,٨٤٠-	٩٩	٠,٠٦٩
	التجريبية	٥١	١٢,٩٦٠	١,٠٧٦			

من خلال الجدول (٧) تم استخدام اختبار « ت « للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من التلاميذ بمدرسة غير ذوي الإعاقة التي تم دمج ذوي الإعاقة البصرية وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت « غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة بمدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية.

جدول (٨)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمدرستي دمج الإعاقة السمعية في المتغيرات (الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٥٠	٨٠,٧٢٠	٥,٢٥٧	٠,٠٢٤	٩٧	٠,٩٨١
	التجريبية	٤٩	٨٠,٦٩٤	٥,٤١٧			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٥٠	٦٥,٥٢٠	٩,٠٨٥	١,٨٥٣	٩٧	٠,٠٦٧
	التجريبية	٤٩	٦٢,٢٠٤	٨,٧١٣			
الوعي بخصائص الإعاقة السمعية	الضابطة	٥٠	١٢,٢٦٠	٣,٥٩٦	٠,٦٥٢	٩٧	٠,٥١٦
	التجريبية	٤٩	١١,٨١٦	٣,١٦٠			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٥٠	١١,٥٨٠	٠,٥٣٨	-٠,٨٢٣	٩٧	٠,٤١٢
	التجريبية	٤٩	١١,٦٧٤	٠,٥٩٢			

من خلال الجدول (٨) تم استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من التلاميذ بمدرسة غير ذوي الإعاقة التي تم دمج ذوي الإعاقة السمعية وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم «ت» غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة بمدارس دمج ذوي الإعاقة السمعية.

جدول (٩)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمدرستي دمج الإعاقة الفكرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٤٠	٨٢,٣٠٠	٤,٤٣٩	-٠,٥٩٦	٨٧	٠,٥٥٢
	التجريبية	٤٩	٨٢,٩١٨	٥,١٨٨			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٤٠	٥٨,٧٥٠	٨,١٠٨	-١,٣٧٦	٨٧	٠,١٧٢
	التجريبية	٤٩	٦١,٥٣١	١٠,٤٧٣			
الوعي بخصائص الإعاقة الفكرية	الضابطة	٤٠	١٤,٣٧٥	١,٩٥٧	٠,٣٢٤	٨٧	٠,٧٤٧
	التجريبية	٤٩	١٤,٥١٠	١,٩٥٩			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٤٠	١٢,٢٠٠	٠,٦٠٨	-٠,٣٨٦	٨٧	٠,٧٠٠
	التجريبية	٤٩	١٢,٢٨٦	١,٢٩١			

من خلال الجدول (٩) تم استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من التلاميذ بمدرسة غير ذوي الإعاقة التي تم دمج ذوي الإعاقة الفكرية وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم «ت» غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة بمدارس دمج ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (١٠)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التوعية بالإعاقة البصرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة بصريًا، والعمر الزمني) بالمدارس غير الدامجة

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٤٠	٧٩,٢٠٠	٥,١٤٥	٠,١٢٣	٧٨	٠,٩٠٣
	التجريبية	٤٠	٧٩,٣٢٥	٣,٨٩٢			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٤٠	٥٧,٢٠٠	١١,٣٧٩	١,٣٨١	٧٨	٠,١٧١
	التجريبية	٤٠	٦٤,٥٨٨	١٠,٦٢٩			
الوعي بخصائص الإعاقة البصرية	الضابطة	٤٠	١١,٠٠٠	٣,٦٥٩	٠,٨٩٥	٧٨	٠,٣٧٤
	التجريبية	٤٠	١١,٧٠٠	٣,٣٣٠			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٤٠	١٢,٢٠٠	٠,٤٦٤	٠,٤٦٧	٧٨	٠,٦٤٢
	التجريبية	٤٠	١٢,٢٥٠	٠,٤٩٥			

من خلال الجدول (١٠) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بالمدارس غير المدمجة لذوي الإعاقة-يتم توعية المجموعة التجريبية بالإعاقة البصرية - وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية والعمر الزمني) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في هذه المتغيرات.

جدول (١١)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التوعية بالإعاقة السمعية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والعمر الزمني) بالمدارس غير الدامجة

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٣٣	٨٠,٩٠٩	٥,٣٤٧	٠,٤٣١	٧٢	٠,٦٦٧
	التجريبية	٤١	٨٠,٤٦٣	٣,٥٠١			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٣٣	٦٠,٦٦٧	٦,٤٧٠	٠,١٠٩	٧٢	٠,٩١٣
	التجريبية	٤١	٦٠,٨٥٤	٧,٩٤٩			
الوعي بخصائص الإعاقة السمعية	الضابطة	٣٣	١١,٤٢٤	٣,٠٩٢	٠,٤٣٨	٧٢	٠,٦٦٣
	التجريبية	٤١	١١,٧٣٢	٢,٩٣٣			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٣٣	١١,٨٤٩	٠,٤٤٢	١,٣٦٤	٧٢	٠,١٧٧
	التجريبية	٤١	١٢,٠٠٠	٠,٥٠٠			

من خلال الجدول (١١) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس ليس بها دمج ذوي الإعاقة -يتم توعية المجموعة التجريبية بالإعاقة السمعية - وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية والعمر) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في هذه المتغيرات.

جدول (١٢)

الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التوعية بالإعاقة الفكرية في المتغيرات (معامل الذكاء، الاتجاهات نحو الدمج، الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، والعمر الزمني)

المتغير	المجموعات	العدد	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	٣٠	٨٢,٨٣٣	٣,٥٠٥	٠,٣١٦	٥٩	٠,٧٥٣
	التجريبية	٣١	٨٢,٥١٦	٤,٢٨٩			
الاتجاهات نحو الدمج	الضابطة	٣٠	٦٢,٦٠٠	٩,١٩٤	٠,٠٨٠	٥٩	٠,٩٣٧
	التجريبية	٣١	٦٢,٤١٩	٨,٤٦٩			
الوعي بخصائص الإعاقة الفكرية	الضابطة	٣٠	١٥,٨٣٣	٢,٥٠٦	١,١١٧	٥٩	٠,٢٦٨
	التجريبية	٣١	١٦,٨٧١	٤,٤٤٨			
العمر الزمني بالسنوات	الضابطة	٣٠	١٢,٣٦٧	٠,٦٦٩	٠,٤٧٤	٥٩	٠,٦٣٧
	التجريبية	٣١	١٢,٢٩٠	٠,٥٨٨			

من خلال الجدول (١٢) تم استخدام اختبار « ت » للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس ليس بها دمج ذوي الإعاقة- يتم توعية المجموعة التجريبية بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية - وذلك من أجل ضبط المتغيرات (معامل الذكاء، والاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، والوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية والعمر الزمني) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واتضح أن قيم « ت » غير دالة إحصائيًا مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة.

٤ـ برنامج تنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية

ظل ذوو الاحتياجات الخاصة لفترة طويلة لاسيما ذوو الانحرافات السلبية كالمرضى النفسيين والمعاقين والعميان– عرضة لسوء المعاملة – الاضطهاد الذي وصل في بعض المجتمعات القديمة إلى حد القتل والتعذيب.

ولقد تطورت النظرة المجتمعية لهؤلاء الأفراد عبر مراحل تدرجت من سوء الفهم المقترن إما باستخدام العنف أو الإبعاد، إلى العزل داخل الملاجئ والمؤسسات الصحية والإيوائية بدافع الشفقة بهم لإشباع احتياجاتهم الأولية، إلى الاعتراف بحقوقهم في الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والتشغيلية، وإلى تبني فلسفة جديدة أساسها التكامل والاندماج والتطبيع نحو العادية، والمنادة بأن يتاح لهؤلاء من فرص الحياة اليومية الطبيعية ما يتاح للعاديين (القريطى، ١٩٩٩، ١).

وتمشيًا مع هذه الفلسفة الجديدة فإنه لا بد من وجود برامج مخططة جيدًا للوصول إلى أوضاع بيئية تتسم بأقل قدر ممكن من القيود والمحددات النفسية والاجتماعية.

الحاجة إلى البرنامج:

أثبتت معظم الدراسات أنه على الرغم من تطبيق نظام دمج ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في بعض المدارس إلا أن هذا لم يكن كافيًا لإحداث التطبيع الاجتماعي المطلوب بين التلاميذ غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة، وإن ينقصه تهيئة التلاميذ غير ذوي الإعاقة ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إعداد برنامج يهتم بتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو زملائهم المعاقين ويكون ذلك من خلال تنمية الوعي لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة المدمجين بمدرستهم (ذوي الإعاقة: البصرية، السمعية، العقلية).

أهمية البرنامج:

تنبع أهمية البرنامج الحالي من أنه يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للاهتمام بالتربية الخاصة لذوي الإعاقة، وذلك في كونه يساعد التلميذ العادي للتعرف على خصائص وسمات الطفل ذي الإعاقة (عقليًا، سمعيًا، و بصريًا) ويساعده أيضًا على تقبل زميله ذي الإعاقة في المدرسة والتعامل معه مما يجعل الطفل ذي الإعاقة قادرًا على التكيف النفسي، والاجتماعي، وزيادة تقديره لذاته نتيجة لشعوره بالتقبل من زملائه غير ذوي الإعاقة، وحيث أن التدخل المبكر لتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة يعتبر استثمارًا للوقت والجهد لأن هؤلاء التلاميذ هم شباب ورجال المستقبل، وهذه الأجيال الجديدة إذا حملت اتجاهات ايجابية نحو الإعاقات سوف يؤدي ذلك إلى

تعديل نظرة المجتمع كله لهم مستقبل مما يؤدي إلى حل العديد من المشكلات التي تعاني منها الآن هذه الفئات.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

(١) **الأسس العامة**: مثل حق الفرد في التقبل دون قيد أو شرط، وكذلك مراعاة أحد الأسس الهامة التي يقوم عليها العلاج السلوكي وهي قابلية السلوك للتعديل والتغيير.

(٢) **الأسس الفلسفية**: سوف يستمد البرنامج أصوله الفلسفية من النظرية السلوكية إلى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية العامة التي تتضمن مراعاة أخلاقيات الإرشاد وسرية البيانات.

(٣) **الأسس النفسية والتربوية**: مثل الخصائص العامة للنمو في مرحلة الطفولة المتأخرة، وكذا الخصائص المميزة لذوي الإعاقة (بصريًا، سمعيًا، عقليًا)، والفروق الفردية بين أعضاء العينة الإرشادية.

(٤) **الأسس الاجتماعية**: مثل أن الإرشاد الجماعي يؤتي ثماره أثر من الإرشاد الفردي خاصة عند تعديل الاتجاهات، حيث يتعلم الطفل في هذه المرحلة بالتقليد والمحاكاة، كما أنه يمتثل للنموذج الذي يراه خاصة إذا كان في مثل عمره.

التخطيط العام للبرنامج:

اشتملت عملية التخطيط العام لبرنامج تعديل الاتجاهات عدة خطوات نوجزها فيما يلي:

أولاً: الفئة التي وضع من أجلها البرنامج

ويقصد بالفئة التي وضع من أجلها البرنامج أطفال المجموعات التجريبية من عينة البحث الحالي، وعددهم (١٤٩) تلميذًا من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس مدينة الطائف الابتدائية والمتوسطة وهذه المدارس التي يتوفر بها دمج الإعاقات الثلاث (البصرية، السمعية، العقلية). والمجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة والبالغ عددهم (١١٢) تلميذًا من التلاميذ غير ذوي الإعاقة بمدارس مدينة الطائف الابتدائية وكل مجموعة من هذه المجموعات التجريبية الثلاثة يتم توعيتها بخصائص إعاقة من الإعاقات الثلاث (البصرية، السمعية، العقلية)

ثانيًا: أهداف البرنامج

- **الهدف العام**

الهدف العام من هذا البرنامج هوتنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، سمعيًا و عقليًا والذي يؤدي إلى تعديل الاتجاهات السلبية وتنمية الاتجاهات الايجابية للتلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.

الأهداف الخاصة

يتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الخاصة تتمثل في:

(١) تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة عن التلاميذ ذوي الإعاقة.

(٢) تعريف التلميذ العادي بواجباته نحو زميله ذي الإعاقة سواء بصريًا أو سمعيًا أو عقليًا.

(٣) تدريب التلاميذ غير ذوي الإعاقة على كيفية إقامة علاقات طيبة مع زملائهم ذوي الإعاقة.

ثالثًا: الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج

وتتضمن هذه الإجراءات ما يلي:

١. محتوى البرنامج.
٢. الأساليب والفنيات.
٣. الأدوات والوسائل المستخدمة

وفيما يلي عرض هذه الإجراءات بالتفصيل:

أ. **محتوى البرنامج**

تم تحديد محتوى برنامج توعية التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة والذي يؤدي إلى تعديل الاتجاهات في ضوء مجموعة من الاعتبارات هي:

(١) الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

(٢) الاطلاع على مجموعة من البرامج والأنشطة المستخدمة في تعديل الاتجاهات.

(٣) وضع المحتوى المبدئي للبرنامج.

(٤) العرض على المحكمين.

(٥) الدراسة الاستطلاعية للبرنامج.

١. الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة:

فلقد استفاد الباحثان من كل من: الإطار النظري والدراسات السابقة اللذان تم عرضهما في الفصلين الثاني والثالث في تحديد الاتجاهات نحو الدمج و الاتجاهات السائدة نحو ذوي الإعاقة وأساليب تعديلها والفنيات المستخدمة في ذلك.

٢. الاطلاع على برامج تعديل الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة – ومنها:

- برنامج راروساومند(1983) Rae Rosamond لتنمية الاتجاهات والسلوك الايجابي عند الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة في البيئة المحيطة بهم.
- برنامج جور لي (1988) Gurley لتعديل اتجاهات طلاب المدارس العليا نحو المتخلفين عقليًا
- برنامج كاشف (١٩٨٩) لتعديل اتجاهات الوالدين نحو طفليهما المتخلف عقليًا.
- برنامج الشخص (١٩٩٠) لمعرفة أثر المعلومات في تغيير الاتجاهات.

٣. المحتوى المبدئي للبرنامج والأسس التي بني عليها:

٤. في ضوء ما سبق قام الباحث بإعداد محتوى البرنامج في صورته المبدئية وقد تضمن (١١) جلسة، وقد راعى الباحث أن يتوافر في جميع جلسات البرنامج مجموعة من الأسس حتى تتحقق فعالياته في توعية التلاميذ بخصائص ذوي الإعاقة والذي يؤدي إلى تعديل الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام – وهي:

(١) راعى الباحث خصائص مرحلة النمو التي ينتمي إليها أعضاء المجموعة التجريبية.

(٢) أن تسمح أنشطة البرنامج للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات وأن يشارك جميع الأطفال في كل نشاط بمجهود خاص للتعبير

أو التعليق اللفظي أو أداء دور أو ممارسة فعل وذلك لزيادة فهمه للمواقف وتنمية السلوك الإيجابي المرتبط بالموقف (صادق، ١٩٨٨، ٣٢٥)

(٣) أن يتناسب أداء النشاط مع المدى الزمني الذي يطبق فيه.

(٤) تدعيم الأداء خارج الجلسات، فبعد تعلم المهارة يطلب من الأطفال أدائها خارج جلسات البرنامج، ثم السؤال عن النجاح أو المشاكل التي صادفتهم في تطبيق المهارة خارج الموقف التدريبي.

(٥) استخدم الباحث الإرشاد الجماعي لما يتميز به من تفاعل يشمل المرشد ومجموعة الأعضاء الذين يحاولون التعبير عن أنفسهم أثناء الجلسة الإرشادية في جو يسوده الثقة المتبادلة والاهتمام والتفاهم والتقبل والدعم.

(٦) أن تتدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب حتى يتمكن الأطفال غير ذوي الإعاقة من استيعابها بسهولة.

جدول (١٣)

جلسات البرنامج الإرشادي لتنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة البصرية

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	أن يتم التعارف بين الباحث والتلاميذ وتعريفهم بالهدف من البرنامج	التعارف بين الباحث والتلاميذ وإقامة علاقة ودية ٠ - إقامة علاقة ودية بين االتلاميذ بعضهم البعض ٠ - إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث والتلاميذ - تعريف التلاميذ بأهمية البرنامج وأهدافه	الحوار والمناقشة – التدعيم
الثانية	أن يحصل التلاميذ على معلومات حقيقية وواقعية حول الإعاقة البصرية أسبابها وتصنيفاتها	وبأسلوب مبسط وشيق تخلله صورًا، ونماذج عن حالات الإعاقة البصرية استطاع الباحث توصيل المعلومات الآتية: - تعريف الإعاقة البصرية أسبابها وتصنيفاتها وما هي الفئة التي يتعاملون معها في المدرسة.	محاضرة مبسطة – الحوار والمناقشة – النمذجة - التدعيم. صور

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الثالثة	أن يتعرف التلاميذ على أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الجسمية، الانفعالية واللغوية، العقلية، الاجتماعية)	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الرابعة	أن يعرف التلاميذ إمكانات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية	المواهب الفنية والأدبية والمعرفية التي يمتلكها التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الخامسة	أن يشاهد التلاميذ زملاءهم ذوي الإعاقة البصرية على الطبيعة، والتأكد من أن لديهم مهارات وقدرات تشبه كثيرا مما لدى غير ذوي الإعاقة	اصطحاب أطفال المجموعة الإرشادية إلى معهد النور حيث تقام حفلة بمناسبة يوم المعاق	التدعيم
السادسة	أن يتعرف التلاميذ على أهم الحاجات الخاصة لزملائهم ذوي الإعاقة البصرية	أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد المعاق (الأكل والشرب، الثناء، التشجيع،العطف،الشعور بالأمان	الحوار والمناقشة، التدعيم، الواجبات المنزلية.
السابعة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على طرق إشباع حاجات زملائهم ذوي الإعاقة البصرية	سرد الباحث قصة – عرض نماذج عن نجاح أفراد معاقين بصريًا	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الثامنة	أن يتعرف التلاميذ على الطرق المختلفة لإقامة علاقات طيبة بينهم وبين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية داخل المدرسة	أهمية التعارف والتعاون	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، التدعيم، النمذجة
التاسعة	أن يتعرض العاديون لمواقف مع زملائهم ذوي الإعاقة البصرية وملاحظة ما قد يصدر منهم من سلوكيات وتصرفات نحو زملائهم ذوي الإعاقة البصرية	التعريف ببعض السلوكيات التي قد لا تناسب الطلاب العاديون.	الحوار والمناقشة، التدعيم

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
العاشرة	أن يتم تدريب التلاميذ على تدريب زملائهم ذوي الإعاقة البصرية على موضوعات الإذاعة،وتحمل تعثرهم في الكلام، والحفاظ على مشاعرهم دون الاستهزاء بهم والسخرية منهم	توزيع موضوعات الإذاعة على التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية والقراءة لكلمات مكتوبة بطريقة " برايل "	الحوار والمناقشة، النمذجة، لعب الدور،التدعيم
الحادية عشر	مراجعة ما سبق عرضه من جلسات	- تطبيق المقاييس البعدية المستخدمة في البحث	المناقشة والحوار

×الجلسات التي تتطلب مشاركة ذوي الإعاقة البصرية تم عرضها بشكل نظري في المدارس غير الدامجة.

جدول (١٤)

جلسات البرنامج الإرشادي لتنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة السمعية

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	أن يتم التعارف بين الباحث والتلاميذ وتعريفهم بالهدف من البرنامج	التعارف بين الباحث والتلاميذ وإقامة علاقة ودية ٠ - إقامة علاقة ودية بين التلاميذ بعضهم البعض ٠ - إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث والتلاميذ - تعريف التلاميذ بأهمية البرنامج وأهدافه	الحوار والمناقشة – التدعيم
الثانية	أن يحصل التلاميذ على معلومات حقيقية وواقعية حول الإعاقة السمعية وأسبابه وتصنيفاته	وبأسلوب مبسط وشيق تخلله صورًا، ونماذج عن حالات الإعاقة السمعية استطاع الباحث توصيل المعلومات الآتية: : - تعريف الإعاقة السمعية. أسباب الإعاقة السمعية تصنيفات الإعاقة السمعية وما هي الفئة التي يتعاملون معها في المدرسة	محاضرة مبسطة – الحوار والمناقشة – النمذجة - التدعيم. صور

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الثالثة	أن يتعرف التلاميذ على أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة سمعيا.	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة سمعيا الجسمية، الانفعالية و اللغوية، العقلية،الاجتماعية)	محاضرة مبسطة – الحوار والمناقشة – النمذجة - التدعيم
الرابعة	أن يعرف التلاميذ إمكانات وقد ا رت التلاميذ المعاقيا سمعيًا.	المواهب الرياضية أوالفنية التي يمتلكها التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الخامسة	أن يشاهد التلاميذ زملاءهم المعاقين سمعيًا على الطبيعة، والتأكد من أن لديهم مهارات وقدرات تشبه كثيرا مما لدى غير ذوي الإعاقة	اصطحاب أطفال المجموعة الإرشادية إلى معهد معهد الأمل للصم حيث تقام حفلة بمناسبة يوم ذي الإعاقة	التدعيم
السادسة	أن يتعرف التلاميذ على أهم الحاجات الخاصة لزملائهم ذوي الإعاقة السمعية.	أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد ذي الإعاقة (الأكل والشرب، الثناء، التشجيع،العطف،الشعور بالأمان).	الحوار والمناقشة، التدعيم، الواجبات المنزلية.
السابعة	أن يتعرف التلاميذ على طرق إشباع حاجات زملائهم ذوي الإعاقة سمعيا	سرد الباحث قصة	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الثامنة	أن يتعرف التلاميذ على الطرق المختلفة لإقامة علاقات طيبة بينهم وبين التلاميذ ذوي الإعاقة سمعيا داخل المدرسة	أهمية التعارف والتعاون	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، التدعيم، النمذجة
التاسعة	أن يتعرض التلاميذ لمواقف مع زملائهم ذوي الإعاقة سمعيا وملاحظة ما قد يصدر منهم من سلوكيات وتصرفات نحو زملائهم ذوي الإعاقة سمعيا.	التعريف ببعض السلوكيات التي قد تصدر من ذوي الإعاقة السمعية والتي قد لا تناسب الطلاب.	الحوار والمناقشة، التدعيم

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
العاشرة	أن يتم تدريب التلاميذ على فهم بعض الإشارات البسيطة واللازمة للتواصل مع ذي الإعاقة سميعًا (مثل: إلقاء التحية، اسمك، نلعب، شكرا، في أي صف،.....)	عرض صور وتمثيل حي للإشارات المرتبطة بالتواصل، وجود بعض التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية معهم بالفصل لإجراء الجلسة	صور عن الإشارات المستخدمة في التواصل، النمذجة الحية
الحادية عشر	مراجعة ما سبق عرضه من جلسات	- تطبيق المقاييس البعدية المستخدمة في البحث	المناقشة والحوار

×الجلسات التي تتطلب مشاركة ذوي الإعاقة السمعية تم عرضها بشكل نظري في المدارس غير الدامجة.

جدول (١٥)

جلسات البرنامج الإرشادي لتنمية وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	أن يتم التعارف بين الباحث والتلاميذ غير ذوي الإعاقة وتعريفهم بالهدف من البرنامج	التعارف بين الباحث والتلاميذ وإقامة علاقة ودية ٠ - إقامة علاقة ودية بين االتلاميذ بعضهم البعض ٠ - إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث والتلاميذ - تعريف التلاميذ بأهمية البرنامج وأهدافه	الحوار والمناقشة – التدعيم
الثانية	أن يحصل التلاميذ العاديون على معلومات حقيقية وواقعية حول الإعاقة الفكرية أسبابها وتصنيفاتها	وبأسلوب مبسط وشيق تخلله صورًا، ونماذج عن حالات الإعاقة الفكرية، استطاع الباحث توصيل المعلومات الآتية: - تعريف الإعاقة الفكرية أسبابها وتصنيفاتها وما هي الفئة التي يتعاملون معها في المدرسة. الفرق بين الإعاقة الفكرية والجنون (المرض العقلي)	محاضرة مبسطة – الحوار والمناقشة – النمذجة - التدعيم. صور

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الثالثة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة عقليا الجسمية، الانفعالية واللغوية، العقلية، الاجتماعية)	محاضرة مبسطة، الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الرابعة	أن يعرف التلاميذ العاديون إمكانات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	المواهب الرياضية أو الفنية التي يمتلكها التلاميذ ذوي الإعاقة عقليا	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الخامسة	أن يشاهد التلاميذ العاديون زملاءهم ذوي الإعاقة الفكرية على الطبيعة، والتأكد من أن لديهم مهارات وقدرات تشبه كثيرا مما لدى غير ذوي الإعاقة	اصطحاب أطفال المجموعة الإرشادية إلى معهد التربية الفكرية حيث تقام حفلة بمناسبة يوم المعاق	التدعيم
السادسة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على أهم الحاجات الخاصة لزملائهم ذوي الإعاقة الفكرية	أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد المعاق (الاكل والشرب، الثناء، التشجيع،العطف،الشعور بالامان	الحوار والمناقشة، التدعيم، الواجبات المنزلية.
السابعة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على طرق إشباع حاجات زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية	سرد الباحث قصة	الحوار والمناقشة، النمذجة، التدعيم
الثامنة	أن يتعرف التلاميذ العاديون على الطرق المختلفة لإقامة علاقات طيبة بينهم وبين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة	أهمية التعارف والتعاون	محاضرة مبسطة،الحوار والمناقشة، التدعيم، النمذجة
التاسعة	أن يتعرض العاديون لمواقف مع زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وملاحظة ما قد يصدر منهم من سلوكيات وتصرفات نحو زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية	التعريف ببعض السلوكيات التي قد لا تناسب الطلاب العاديون مثل ("سيل اللعاب - عيوب النطق – طريقة الأكل والشرب)	الحوار والمناقشة، التدعيم

رقم الجلسة	الهدف العام	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
العاشرة	أن يتم تدريب التلاميذ غير ذوي الإعاقة على تدريب زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية على موضوعات الإذاعة،وتحمل تعثرهم في الكلام، والحفاظ على مشاعرهم دون الاستهزاء بهم والسخرية منهم	توزيع موضوعات الإذاعة على التلاميذ ذوي الإعاقة	الحوار والمناقشة، النمذجة، لعب الدور،التدعيم
الحادية عشر	مراجعة ما سبق عرضه من جلسات	- تطبيق المقاييس البعدية المستخدمة في البحث	المناقشة والحوار

×الجلسات التي تتطلب مشاركة ذوي الإعاقة الفكرية تم عرضها بشكل نظري في المدارس غير الدامجة.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية بمداس الدمج عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية بمداس الدمج في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة(بصريًا، سمعيًا، عقليًا)

المتغير	القياس لدى المجموعة التجريبية	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية	قبلي	٥١	١٥,٤٣١	٣,١٠٠	٢,٨٧٧	٥٠	٠,٠٠٦
	بعدي	٥١	١٧,٦٠٨	٣,٨٢٧			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية	قبلي	٤٩	١١,٦١٢	٣,٠٦١	٣,٤٢٤	٤٨	٠,٠٠١
	بعدي	٤٩	١٣,٤٩٠	٣,٠٢٩			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية	قبلي	٤٩	١٤,٥٥١	٥,٩٣٤	٦,٠٩٨	٤٨	٠,٠٠١
	بعدي	٤٩	١٩,٨١٦	٣,١٢٧			

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية الثلاث بمدارس الدمج في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية، ذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة الفكرية لصالح التطبيق البعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم والإلمام بحقوق فئات الإعاقة بتقديم كافة الخدمات لهم من قبل المجتمع وليس مجرد إشفاقًا بأحوالهم. وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير Equal Opportunities Commission (2011, 6) والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩ ٪، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة. وتوصلت دراسة Seccombe (2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح(Aiden,&McCarthy,2014,13).

وهذا يتفق أيضًا مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown ,2000 ; Seccombe, 2007).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في الوعي بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح التطبيق البعدي». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١٧)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة(بصريًا، سمعيًا، عقليًا) في المدارس غير المطبقة لنظام الدمج

المتغير	التطبيق	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
وعي المجموعة التجريبية بالإعاقة البصرية	قبلي	٤٠	١١,٧٠٠	٣,٣٣٠	١٦,٩٥٨	٣٩	٠,٠٠١
	بعدي	٤٠	١٦,٧٢٥	٢,٨٧٣			
وعي المجموعة التجريبية بالإعاقة السمعية	قبلي	٤١	١١,٧٣٢	٣,٠٦١	٤,٢٧٥	٤٠	٠,٠٠١
	بعدي	٤١	١٤,٣١٧	٣,٠٢٩			
وعي المجموعة التجريبية بالإعاقة الفكرية	قبلي	٣١	١٤,٨٧١	٤,٤٤٨	٣,٦٩٠	٣٠	٠,٠٠١
	بعدي	٣١	١٦,٦١٣	٣,٦٩٤			

يتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والعقلية) لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين الوعي بخصائص فئات الإعاقة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة.وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير Equal Opportunities Commission(2011,6) والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩ ٪، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه أن يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح (Aiden, & McCarthy, 2014, 13). وتوصلت دراسة Seccombe (2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown ,2000 ; Seccombe, 2007).

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية بمدارس الدمج. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (١٨)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (بصريًا، سمعيًا، عقليًا) المدمجين بمدارس التعليم العام الدامجة لذوي الإعاقة

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة البصرية	الضابطة	٥٠	١٣,٨٢٠	٤,٢٥٦	٢,٦١٧	٩٩	٠,٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية	٥١	١٥,٨٨٢	٣,٦٤٨			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة السمعية	الضابطة	٥٠	١٢,٢٦٠	٣,٧١٣	٥,٢٠٣	٩٧	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية	٤٩	١٥,٩٥٩	٣,٣٤٨			
الوعي بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية	الضابطة	٤٠	١٧,٩٥٠	٣,٠٨٨	٢,٨١٧	٨٧	٠,٠٠٦ دالة إحصائيًا
	التجريبية	٤٩	١٩,٨١٦	٣,١٢٧			

يتضح من خلال الجدول (١٨) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في الوعي بالإعاقة البصرية والسمعية والعقلية لصالح المجموعات التجريبية، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم وأن المعلومات التي تم تقديمها للتلاميذ عن الإعاقات كانت مناسبة للمرحلة العمرية لهم. وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير Equal Opportunities Commission(2011,6) والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩ ٪، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة. وتوصلت دراسة Seccombe (2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه أن يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح(Aiden,&McCarthy,2014,13).

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين وعي التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المجموعات التجريبية والضابطة عن خصائص ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والفكرية لصالح المجموعات التجريبية بمدارس التعليم العام غير الدامجة. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (١٩)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الوعي بخصائص ذوي الإعاقة (بصريًا، سمعيًا، عقليًا) بمدارس التعليم العام غير الدامجة

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الوعي بالإعاقة البصرية	الضابطة	٤٠	١١,٠٠	٢,٣٨٦	٦,٦٦٦	٧٨	٠,٠٠١
	التجريبية	٤٠	١٤,٦٢٥	٢,٤٧٨			
الوعي بالإعاقة السمعية	الضابطة	٣٣	١١,٠٠٠	٢,٩٤٨	٣,٣٥٨	٧٢	٠,٠٠١
	التجريبية	٤١	١٤,٣١٧	٣,٤٨٩			
الوعي بالإعاقة الفكرية	الضابطة	٣٠	١٥,٨٣٣	٢,٥٢٠	٣,٣١٤	٥٩	٠,٠٠٢
	التجريبية	٣١	١٧,٩٣٦	٢,٤٣٥			

يتضح من الجدول (١٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة الثلاث في الوعي بالإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية لصالح المجموعات التجريبية مما يؤكد على فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه على المجموعات التجريبية وأيضًا كانت الجلسات تناسب مستوى التلاميذ. وهذا يتفق مع دراسة Georgiadi, et al., (2012) أنه عند تدريب التلاميذ على قائمة بصفات عن ذوي الإعاقة ذهنيًا وعملية التواصل

مع في مدارس الدمج أدى إلى زيادة معرفتهم بذوي الإعاقة وأدى إلى تحسن اتجاهاتهم نحو دمجهم بمدارس التعليم العام. وهذا يتفق مع ما ورد في تقرير Equal Opportunities Commission (2011, 6) والذي يؤكد بأنه يوجد اعتقاد قوي لدى الأفراد غير ذوي الإعاقة بأن ذوي الإعاقة ليس لديهم القدرة على الاعتماد على الذات في كافة المناحي بل يكون اعتمادهم بالكامل على الآخرين وليس لديهم قدرات حيث تصل نسبة ما يؤكدون ذلك ٥٩ ٪، ولكن أكدت نتائج البحوث أنه بإتباع برنامج توعية يؤدي إلى تحسن توقعات غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة. وتوصلت دراسة Seccombe (2007) إلى أن تضمين معلومات عن ذوي الإعاقة في مناهج الطلاب غير ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة.

إن تعليم الأفراد غير ذوي الإعاقة عن ذوي الإعاقة disability Educating people about من شأنه أن يجعل لدى غير ذوي الإعاقة الرغبة في التفاعل مع ذوي الإعاقة والذي يشعر ذوي الإعاقة أنفسهم بارتياح (Aiden, & McCarthy, 2014, 13).

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت » للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢٠)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية بمدارس الدمج في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية	الضابطة	٥٠	٦٢,٤٨٠	٧,٥٤٩	٦,٩٢٦	٩٩	٠,٠٠١
	التجريبية	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة السمعية	الضابطة	٥٠	٦٥,٥٢٠	٩,٠٨٥	٢,٩٢٩	٩٧	٠,٠٠٤
	التجريبية	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية	الضابطة	٤٠	٥٨,٧٥٠	٨,١٠٨	٥,٠٣٢	٨٧	٠,٠٠١
	التجريبية	٤٩	٦٧,٧٧٦	٨,٦٦١			

يتضح من خلال الجدول (٢٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم والتي تمثل معلومات تؤثر في الجانب المعرفي والذي يعد المكون الرئيس للاتجاهات ولذا بتقديم البرنامج الإرشادي أدى إلى زيادة الوعي بالإعاقة كما ظهر في نتيجة الفرض السابق والذي أدى إلى نمو الاتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown ,2000 ; Seccombe, 2007). وأيضًا أظهر الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامجة (Georgiadi, et al. 2012)، كما أن التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي

الإعاقة (Gash & Caffey,1995 ; Kalyva & Agaliotis, 2009; Maras &Brown ,1996 ; Mavropoulou & Sideridis, 2014 ; Ouellette-Kuntz, et al. ,2010; Vignes, et al. ,2010).

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي (المجموعات التجريبية) والمجموعات الضابطة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة لذوي الإعاقة. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢١)

الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام غير المطبقة لنظام الدمج

المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٠	٦٠,٦٠٠	٨,٢١١	٦,٣٣٣	٧٨	٠,٠٠١
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية)	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦			
الضابطة	٣٣	٦٠,٣٦٤	٨,٠٤٦	٣,٩٠٦	٧٢	٠,٠٠١
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية)	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨			
الضابطة	٣٠	٦٢,٦٠٠	٩,١٩٤	٢,٦٤٢	٥٩	٠,٠١
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة الفكرية)	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤			

يتضح من الجدول (٢١) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعات الضابطة المناظرة لها في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لصالح المجموعات التجريبية،وهذا يؤكد أن البرنامج فعال وأدى إلى تحسن المعرفة عن الإعاقات لدى المجموعات التجريبية والذي أدى بدوره إلى تحسن في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown ,2000 ; Seccombe, 2007). وأيضًا أظهر الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامجة (Georgiadi, et al. 2012)، كما أن التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي الإعاقة (Gash & Caffey,1995 ; Kalyva & Agaliotis, 2009; Maras &Brown ,1996 ; Mavropoulou & Sideridis, 2014 ; Ouellette-Kuntz, et al. ,2010; Vignes, et al. ,2010).

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس الدمج في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٢)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام

الفئة	المجموعات	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية	قبلي	٥١	٦٤,٩٦١	٨,٦٤٢	٤,٩٨٩	٥٠	٠,٠٠١
	بعدي	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة السمعية	قبلي	٤٩	٦٢,٢٠٤	٨,٧١٣	٤,٤٦١	٤٨	٠,٠٠١
	بعدي	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢			
الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية	قبلي	٤٩	٦١,٥٣١	١٠,٤٧٢	٣,٢٠٥	٤٨	٠,٠٠٢
	بعدي	٤٩	٦٧,٧٧٦	٨,٦٦١			

يتضح من خلال الجدول (٢٢) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام الدامجة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في توعية المجموعات بالإعاقات المدمجة بمدارسهم والتي تمثل معلومات تؤثر في الجانب المعرفي والذي يعد المكون الرئيس للاتجاهات ولذا بتقديم البرنامج الإرشادي أدى إلى زيادة الوعي بالإعاقة والذي أدى إلى نمو الاتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown ,2000 ; Seccombe, 2007). وأيضًا أظهر الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامجة (Georgiadi, et al. 2012).

التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي الإعاقة (Gash & Caffey,1995 ; Kalyva & Agaliotis, 2009; Maras &Brown ,1996 ; Mavropoulou & Sideridis, 2014 ; Ouellette-Kuntz, et al. ,2010; Vignes, et al. ,2010)،

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:

ينص الفرض الثامن على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية بمدارس التعليم العام غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٣)

الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام غير المدمجة لذوي الإعاقة

المجموعات	القياس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية)	قبلي	٤٠	٥٧,٢٠٠	١٠,٦٢٩	٨,١٥٦	٣٩	٠,٠٠١
	بعدي	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية)	قبلي	٤١	٦٠,٨٥٤	٧,٩٤٩	٤,٧٢٨	٤٠	٠,٠٠١
	بعدي	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة الفكرية)	قبلي	٣١	٦٢,٤١٩	٨,٤٦٩	٤,٥٠١	٣٠	٠,٠٠١
	بعدي	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤			

يتضح من الجدول (٢٣) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي لدى المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام.وهذا يؤكد فاعلية البرنامج وتأثيره الإيجابي في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن التعلم لدى غير ذوي الإعاقة وتوعيتهم عن خصائص ذوي الإعاقة تؤدي لمزيد من الاتجاهات الايجابية نحو الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام (Hong, et al. 2014; Litvack, et al., 2011; Maras and Brown ,2000 ; Seccombe, 2007).

نتائج الفرض التاسع وتفسيرها:

ينص الفرض التاسع على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام الدامجة لذوي الإعاقة». ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « لمتوسطين مرتبطين حيث تمت المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي لكل مجموعة من المجموعات التجريبية المدمجة معها الإعاقات (البصرية، السمعية، العقلية) في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢٤)

الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام الدامجة لذوي الإعاقة

المجموعات التجريبية بمدارس دمج الإعاقة	القياس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
البصرية	التتبعي	٥١	٧٣,٤٩١	٧,٤٢٠	١,٧٦٠	٥٠	٠,٠٨٥ غير دالة
	البعدي	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨			
السمعية	التتبعي	٤٩	٧٠,٨٣٧	٧,٣٠٦	١,٥٧٨	٤٨	٠,١٢١ غير دالة
	البعدي	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢			
العقلية	التتبعي	٤٩	٦٨,٢٠٤	٨,٥٨٥	٠,٨٣٢	٤٨	٠,٤١٠ غير دالة
	البعدي	٤٩	٦٧,٧٧٥	٨,٦٦١			

من خلال الجدول (٢٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس الدامجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. وهذا يؤكد على تنوع الأنشطة واشتراك المتعلم في الأنشطة والتهيئة الجيدة للمتعلم والعمل على زيادة دافعية المتعلم للاشتراك الفعال أثناء التعلم يسهم في بقاء أثر التعلم وانتقال التعلم إلى المواقف الجديدة (أحمد عبد الرحمن عثمان، آخرون، ٢٠١٣، ١٤٩-١٥٩). وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة Armstrong, Morris & Tarrant (2015) والتي توصلت إلى أن التواصل يؤدي إلى التعاطف والاتجاهات ايجابية نحو ذوي الإعاقة.

نتائج الفرض العاشر وتفسيرها:

ينص الفرض العاشر على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام غير الدامجة». ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « لحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين حيث تمت المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي لكل مجموعة من المجموعات التجريبية المدمجة معها الإعاقات (البصرية، السمعية، العقلية) في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٢٥)

الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام غير المدمجة لذوي الإعاقة

المجموعات	القياس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية)	بعدي	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦	١,٠٥٩	٣٩	٠,٢٩٦ غير دالة
	تتبعي	٤٠	٧٠,٠٠٠	٥,٦٥٣			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية)	بعدي	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨	٠,٤٨٥	٤٠	٠,٤٠٣ غير دالة
	تتبعي	٤١	٦٥,٩٧٦	٥,٢٥١			
التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة الفكرية)	بعدي	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤	١,٥١٩	٣٠	٠,١٣٩ غير دالة
	تتبعي	٣١	٦٦,٧٧٤	٤,٨٤٩			

يتضح من الجدول (٢٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي لدى المجموعات التجريبية مما يؤكد على بقاء أثر التدريب والإرشاد. وهذا يؤكد على تنوع الأنشطة واشتراك المتعلم في الأنشطة والتهيئة الجيدة للمتعلم والعمل على زيادة دافعية المتعلم للإشتراك الفعال أثناء التعلم يسهم في بقاء أثر التعلم وانتقال التعلم إلى المواقف الجديدة (أحمد عبدالرحمن عثمان، آخرون، ٢٠١٣، ١٤٩-١٥٩).

نتائج الفرض الحادي عشر وتفسيرها:

ينص الفرض الحادي عشر على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (عقلية –سمعية –بصرية)». ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (بصرية–سمعية – عقلية).

جدول (٢٦)

بعض الخصائص الإحصائية لدرجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا لنوع الإعاقة المدمجة بمدارسهم (بصرية–سمعية –عقلية)

المجموعات التجريبية تبعًا لنوع الإعاقة المدمجة	ن	م	ع
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة البصرية	٥١	٧٢,٩٦١	٧,٦٥٨
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة السمعية	٤٩	٧٠,٤٦٩	٧,٦٥٢
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة العقلية	٤٩	٦٧,٧٧٦	٨,٦٦١
المجموع	١٤٩	٧٠,٤٣٦	٨,٢٢٦

جدول (٢٧)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين المجموعات التجريبية في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية، والسمعية، والفكرية في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٧١,٩٨٨	٢	٥,٢٥١	٠,٠٠٦ دالة إحصائيًا
داخل المجموعات	٩٣٤٢,٦٥٦	١٤٦	٦٣,٩٩١	
المجموع	١٠٠١٤,٦٤٤	١٤٨		

يتضح من الجدول (٢٧) أنه توجد فروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم ولتحديد الفروق بين المجموعات تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار « شيفيه « كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٢٨)

المقارنات البعدية باستخدام « شيفيه « بين المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس الدامجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة

مجموعات المقارنة	المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة البصرية (م = ٧٢,٩٦١)	المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة السمعية
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة السمعية (م =٧٠,٤٦٩)	٢,٤٩١	
المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة العقلية (م = ٦٧,٧٧٦)	٥,١٨٥×	٢,٦٩٤

نلاحظ من الجدول (٢٨) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بين المجموعة التجريبية المدمج بمدرستها الإعاقة البصرية والمجموعة التجريبية المدمج معها ذوي الإعاقة الفكرية والفروق لصالح المجموعة التجريبية المدمج معها الإعاقة البصرية مما يؤكد على أن ذوي الإعاقة البصرية أكثر تقبلاً من قبل أقرانهم غير ذوي الإعاقة مقارنة بالمجموعة التجريبية المدمج بمدرستها إعاقة عقلية فذوي الإعاقة الفكرية أقل الإعاقات تقبلاً في الدمج بمدارس التعليم العام. وهذا يتفق مع نتائج دراسة Magiati, Dockrell & Logotheti (2002) والتي توصلت إلى أن التلاميذ في المرحلة العمرية ٨-١١ عام أبدوا فهمًا ووعيًا جيدًا للإعاقات الحسية وأقل فهمًا ووعيًا بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية. مما يجعل التلاميذ أقل تقبلاً لذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٨٦) والتي تناولت اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة والتي توصلت إلى أن الاتجاهات تتأثر بنوع الإعاقة حيث كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو المكفوفين والصم مقارنة باتجاهات العاملين نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج الفرض الثاني عشر وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني عشر على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة تبعًا لنوع التوعية بالإعاقة البصرية، والسمعية، والفكرية» ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة.

جدول (٢٨)

بعض الخصائص الإحصائية لدرجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة البصرية، والسمعية، والفكرية

المجموعات التجريبية	ن	م	ع
(التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦
(التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨
(التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة الفكرية	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤
المجموع	١١٢	٦٨,١٣٤	٥,٣٥٠

جدول (٢٩)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين المجموعات التجريبية بمدارس التعليم العام غير المدمجة في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٥٨,١٣٠	٢	١٧٩,٠٦٥	٦,٩٢٤	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٢٨١٨,٨٦١	١٠٩	٢٥,٨٦١		
المجموع	٣١٧٦,٩٩١	١١١			

يتضح من الجدول (٢٩) أنه توجد فروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارسهم ولتحديد الفروق بين المجموعات تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار « شيفيه « كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٣٠)

المقارنات البعدية باستخدام « شيفيه « بين المجموعات التجريبية الثلاث بالمدارس غير المدمجة في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة

مجموعات المقارنة	التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة (البصرية) (م = ٧٠,٤٥٠	التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة (السمعية) (م = ٦٦,٣٤٢
التجريبية (التي تم توعيتها (بالإعاقة البصرية) (م = ٧٠,٤٥٠		
التجريبية (التي تم توعيتها (بالإعاقة السمعية) (م = ٦٦,٣٤٢	٤,١٠٩ ×	
التجريبية (التي تم توعيتها (بالإعاقة الفكرية) (م = ٦٧,٥١٦	٢,٩٣٤	١,١٧٥

يتضح من الجدول (٣٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا فقط بين المجموعة التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية) و المجموعة التجريبية (التي تم توعيتها بالإعاقة السمعية) في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي تم توعيتها بالإعاقة البصرية) وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الإعاقة البصرية قليلي الحركة ولا يشاركون كثيرًا في الأنشطة الرياضية واللعب أثناء الفسحة مما لا يؤدي إلى حدوث مشكلات مع غير ذوي الإعاقة كما هو متوقع أن يحدث من ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٨٦) والتي تناولت اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة والتي توصلت إلى أن الاتجاهات تتأثر بنوع الإعاقة حيث كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو المكفوفين والصم مقارنة باتجاهات العاملين نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج الفرض الثالث عشر وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث عشر على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية بمدارس الدمج والمجموعات التجريبية في المدارس غير المدمجة المناظرة لها في الاتجاهات نحو الدمج. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ت « للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (٣١)

الفروق بين المجموعات التجريبية بمدارس الدمج والمجموعات التجريبية في المدارس غير المدمجة المناظرة لها في الاتجاهات نحو الدمج

الفئة	المجموعات التجريبية بالمدارس	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الدمج	غير الدامجة	٤٠	٧٠,٤٥٠	٥,٤١٦	٢,٤١٦	٧٩	٠,٠١٨
	الدامجة للإعاقة البصرية	٤١	٧٣,٩٢٧	٧,٣٦٣			
الاتجاهات نحو الدمج	غير الدامجة	٤١	٦٦,٣٤٢	٥,٠٢٨	٣,٦٠١	٨٠	٠,٠٠١
	الدامجة للإعاقة السمعية	٤١	٧١,٠٤٩	٦,٦٩٣			
الاتجاهات نحو الدمج	غير الدامجة	٣١	٦٧,٥١٦	٤,٧٠٤	٠,٤٦٥	٧٠	٠,٥٦٠
	الدامجة للإعاقة العقلية	٤١	٦٨,٣١٧	٨,٨٧٥			

يتضح من الجدول (٣١) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات نحو الدمج بين المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية و المجموعة التجريبية بالمدرسة غير المدمجة لصالح المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية، توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات نحو الدمج بين المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة السمعية و المجموعة التجريبية بالمدرسة غير المدمجة لصالح المجموعة التجريبية بمدارس دمج ذوي الإعاقة السمعية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات نحو الدمج بين المجموعة التجريبية بمدارس الدمج للإعاقة العقلية واتجاهات المجموعة التجريبية بالمدرسة غير الدامجة. وهذا يؤكد أن الدمج يؤثر في تكوين الاتجاهات إيجابيًا نحو الدمج ماعدا الإعاقة الفكرية نلاحظ أن اتجاهات الطلاب بمدارس دمج الإعاقة الفكرية أعلى من طلاب المجموعة التجريبية بالمدرسة غير المدمجة إلا أنها غير دالة إحصائيًا وهذا قد يرجع لتصرفات ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدارس العامة كما يلاحظ أيضًا أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بمدرسة دمج ذوي الإعاقة الفكرية من أدني درجات المجموعات التجريبية في الاتجاهات نحو الدمج، كما أن انخفاض الاتجاهات لدى المجموعة بمدرسة دمج الإعاقة الفكرية يرجع انخفاضه إلى عدم الانتقاء الجيد لذوي الإعاقة البسيطة والذين يصلحون لعملية الدمج هذا يتفق مع نتائج دراسة Magiati, Dockrell and Logotheti (2002) والتي توصلت إلى

أن التلاميذ في المرحلة العمرية ٨-١١ عام أبدوا فهمًا ووعيًا جيدًا للإعاقات الحسية وأقل فهمًا ووعيًا بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٨٦) والتي تناولت اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة والتي توصلت إلى أن الاتجاهات تتأثر بنوع الإعاقة حيث كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو المكفوفين والصم مقارنة باتجاهات العاملين نحو ذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الدراسات السابقة والتي من نتائجها أن الأطفال في مدارس الدمج أكثر إيجابية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة واختيار الصفات لوصفهم أقل سلبية مقارنة بالأطفال من مدارس غير دامجة (Georgiadi, et al. 2012)

كما أن التواصل والدمج مع ذوي الإعاقة يزيد من وعي غير ذوي الإعاقة بذوي الإعاقة مما يؤدي لتقبل غير ذوي الإعاقة لدمج لذوي الإعاقة (Gash & Caffey,1995 ; Kalyva & Agaliotis, 2009; Maras &Brown ,1996 ; Mavropoulou & Sideridis, 2014 ; Ouellette-Kuntz, et al. ,2010;Olakye,et al.,2012; Vignes, et al. ,2010)، والشكل التالي يوضح التمثيل البياني لدرجات المجموعات التجريبية في اتجاهاتهم نحو الدمج

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث تم استخلاص النتائج التالية:

(١) تنفيذ سياسات الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام فإن ذلك يؤدي إلى تنمية الاتجاهات الايجابية نحو دمجهم ويزيد من تقبل ذوي الإعاقة لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة.

(٢) يجب أن يتم انتقاء ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة للدمج مع غير ذوي الإعاقة ولا يتم دمج الإعاقات العقلية الشديدة والمتوسطة لأن دمج متوسطي وشديدي الإعاقة يؤدي إلى نتائج عكسية لدى غير ذوي الإعاقة ولدى ذوي الإعاقة أنفسهم.

(٣) يجب توعية تلاميذ المداس عن الفئة التي يتم دمجها في مدارسهم حتي تكون لديهم المعرفة الكافية للتعامل وتقبل هذه الفئة من ذوي الإعاقة والتعامل معهم أثناء الاشتراك في الأنشطة داخل المدرسة.

(٤) يجب توعية المعلمين والإداريين بالمدارس عن فئة الإعاقة التي يتم دمجها بمدارسهم حتي يكون لهم تأثير إيجابي على تلاميذهم غير ذوي الإعاقة وتقبلهم لدمج ذوي الإعاقة.

(٥) يجب التخطيط للأنشطة التي يتم تنفيذها داخل المدارس ويشترك فيها التلاميذ غير ذوي الإعاقة مع أقرانهم ذوي الإعاقة بحيث تتناسب مع إمكانيات ذوي الإعاقة.

(٦) يمكن أن يتم تضمين جزء بسيط بما يعادل درس عن ذوي الإعاقة في مناهج غير ذوي الإعاقة بما يسهم في توعيتهم عن ذوي الإعاقة.

المراجع

أبـو زيد، أحمد (٢٠١٢). **الصحـة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**. جدة: خوارزم.

أبـو زيـد، أحمد (٢٠١٥). **دراسة حالة لذوي الاحتياجات الخاصة . ط٤**. عمان : دار المسيرة.

أبوحطـب، فـؤاد، وزهـران، حامـد، وصادق، آمـال، و خضر، علي، وزمزمـى، عواطف، ويوسـف، محمـد جميل، وقاد، إلهـام، وآخـرون (١٩٧٩) . **تقنين اختبار رسم الرجـل علـى البيئـة السعوديـة « المنطقـة الغربيـة «** . مركـز البحـوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الملك عبدالعزيز.

الصمادي ، علي محمد علي (٢٠١٠) .اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ٧٨٥- ٨٠٤ .

باظـة، آمـال (١٩٩٩). **بحـوث وقـراءات في الصحـة النفسية** . القاهـرة : الانجلو المصرية

بخش، أمـيرة (٢٠٠٠). فاعلية برنامج إرشادي لتعديـل اتجاهات التلاميذ العاديين نحـو دمـج المتخلفـين عقليـاً معهـم بالمدرسـة وأثـره علـى السلـوك التكيفـي للتلاميـذ المتخلفـين عقليـاً . **المجلـة التربوية**، العدد ٥٦ ، المجلـد ١٤ ، ١٨٥- ٢١٤.

توفيلس، هانم صلاح (٢٠٠١).الاتجاهات نحو دمـج الطلاب المكفوفين مع أقرانهم المبصريـن في المدارس العامـة بالمرحلـة الثانويـة (دراسـة نفسيـة). **المجلـة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد ١١ ، العدد ٢٢ ، ٢٢٣- ٢٦٢.

جمـال الخطيـب ، والصمادي، جميـل، والروسان، فاروق، والحديـدي، مني، ويحيى، خولة، والناطور، ميادة، والزريقات، إبراهيم، والعمايرة، موسى، السرور، ناديا (٢٠١٢). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الحارونى، مصطفى محمد على، وفراج، همان همام السيد (١٩٩٩) . اتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة وفاعلية برنامج في تنميتها . **مجلة علم النفس** ، العدد ٥٢ ، ١٣٠-١٤٨.

حجازى، المعتصم بالله (١٩٩٩). **نظرة المجتمع للطفل المعوق** . المؤتمر الخامس نحو طفولة غير معوقة،اتحادهيئات رعاية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة،١٢٩-١٣١.

الخطيب، جمال (١٩٩٨).**مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة.** ندوة دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي : التطلعات والتحديات ، البحرين ، جامعة الخليج العربي ،٢ -٤مارس.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). **الذكاء والسلوك التكيفي (الذكاء الاجتماعي).** الرياض : دار الزهراء.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مقدمة في التربية الخاصة .ط٥** .الأردن ، عمان : دار الفكر .

الروسان، فاروق (٢٠٠٦).**قاموس مصطلحات في التربية الخاصة والإعاقة العقلية.** عمان: دار الفكر.

الزارع، نايف بن عابد (٢٠٠٦). **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة . ط ٢.** عمان : دار الفكر.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). **التوجيه والإرشاد النفسي** (ط٣) . القاهرة : عالم الكتب

سكران، ماهر (٢٠٠٦) . استخدام العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال. **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا ، المجلد الاول ، العدد ٣٥ ، ٤٥-٨٦.

الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٨٦) . دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة . **دراسات تربوية** ، مجلد ١ ، الجزء ٤ ، القاهرة : عالم الكتب ، ٦٣-١٠٧.

الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٠). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين.** القاهرة :الأنجلو المصرية.

الشخص، عبد العزيز السيد، والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٢). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العادين** . القاهرة :الأنجلو المصرية.

صادق، فاروق (١٩٨٨). دور الأخصائي النفسي في برامج ذوي الحاجات الخاصة وعينة من المأزق الأخلاقية المهنية .**مجلة معوقات الطفولة** ، ١ ، ٣٤ – ٥٥.

صادق، فاروق (١٩٩٢). دور الأخصائي النفسي في برامج ذوي الحاجات الخاصة وعينة من المأزق الأخلاقية المهنية . **مجلة معوقات الطفولة** ، ١ ، ٣٤ – ٥٥.

الصباح، سهير، وخميس، سهيلة، وشفاء، شيخة، وعواد، شرين، وسعيد، محمد (٢٠٠٨) . **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين** . *http://www .mohe .gov.ps/Uploads/planning*

عبد الحميد، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصى والاجتماعي لديهم . **مجلة علم النفس** ، العددان ٦٥، ٦٦، ٥٢-٧١.

عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٦). **الصدمة النفسية** . الكويت: دار إقرأ.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). **مقدمة في تأهيل المعاقين**. الأردن ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

عثمان، أحمد، الديب، محمد، السواط، وصل الله، محمد، هاشم، القرشي، خديجة، الحريري، أحمد، كرم الله، محمد، الزبون، حابس، عبد الوهاب، داليا، حسن، وفاء (٢٠١٤). **مهارات التعلم والتفكير**. جامعة الطائف .

عيسى، جابر، أبو زيد، أحمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية مهارات تنظيم الذات وأثره في تخفيف حدة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . **مجلة كلية التربية بالعريش** ، جامعة قناة السويس، العدد الثاني ، المجلد الثاني ، ١-٤٧.

القرشى، أمير (٢٠٠٥). متطلبات الدمج الشامل للتلاميذ المعاقين سمعياً في مدارس وفصول التعليم العام .**المؤتمر السنوى الثالث عشر « التربية وأفاق جديدة في تعليم ذوي الإعاقة المعاقون والموهوبون في الوطن العربى «**. جامعة حلوان ١٣-١٤ مارس ، ٦٧-١٠٠.

القريطى، عبد المطلب أمين (١٩٩٩). الارشاد النفسي لآباء واسر المتخلفين عقلياً « **ندوة الارشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة** . جامعة الخليج العربي بالتعاون مع الجمعية العمانية للمعوقين ، عمان ، مسقط ، ١٩-٢١ ابريل ١٩٩٩م ، ٤١-٦٩.

القريطى، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الإعاقة وتربيتهم** (ط ٤) . القاهرة : دار الفكر العربى.

كاشف، إيمان (١٩٨٩) .دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية ، **بحوث المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ١-٣ديسمبر** ، ص ص :٨١٣-٨٥٣ .

كاشف، إيمان، ومنصور، عبد الصبور (١٩٩٨) .دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، **بحوث المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، في الفترة من ١-٣ديسمبر ، ص ص :٨١٣-٨٥٣ .

كرم الدين، ليلى (١٩٩٨). تعديل الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة. **النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة و ذوي الإعاقة (مصر)**، ٥٥، ٢٤-٣٠ .

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٦). **مرجع في علم التخلف العقلي**.الكويت : دار القلم.

النجار، عبدالله حسين، والجندي، مراد رشدي (٢٠١٤). **اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم / جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم. جامعة القدس** . *http://www. qou.edu/ arabic/conferences/sretcepd*

هوفمان، إس جي (٢٠١٢) . **العلاج المعرفي السلوكي المعاصر**. ترجمة مراد عيسى ، القاهرة : دار الفجر.

وردة، بلحسيني (٢٠١١). **أثر برنامج معرفي- سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة دراسة تجريبية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة**. رسالة دكتوراه ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية.

يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الإعاقة** .الاردن ، عمان : دار المسيرة .

يونس، انتصار (١٩٩٣). السلوك الإنساني . القاهرة : دار المعارف.

Aiden, H. & McCarthy,A. (2014). *Current attitudes towards disabled people*. http://www.scope.org.uk.

Akrami, N., Ekehammar, B. , Claesson, M. & Sonnander, K.(2006). Classical and modern prejudice : Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities. 27*, 605-617.

Armstrong , R. (1986). *Attitudes toward disabled children : Anew measure Able-Bodied children.* A thesis of Ph.D. degree, McMaster University.

Armstrong, M., Morris, C.& Tarrant,M (2015). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a crosssectional study.*Journal of Disability and Rehabilitation*, 1-28.

Avramidis, E. , Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers` attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education, 16* (3), 277-293.

Beck J. (1995) . *Cognitive Therapy : Basis And Beyond* . New York : Guilford Press .

Berryman, J. D., Neal, W. R., & Robinson, J. E. (1980). The validation of a scale to measure attitudes toward the classroom integration of disabled students. *Journal of Educational Research, 73*, 199-203.

Bossaert, G. K. & Petry (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities 34* , 1336–1345.

Carr, T.H. (1984). Attention , Skill, and intelligence : Some Speculation on Extreme individual differences in human performance .In: *Learning and cognition in mentally retarded* . P.H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Eds) .New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Publishers.

Cheung ,M. (1990) .The Impact of the Play Environment on the Social Integration of Mentally Retarded and Non-Disabled Child. *Dis.Abst.Int, 50*(11),5376-B.

Das, J.P. (1984). Cognitive deficits in mental retardation: A process approach.In: *Learning and cognition in mentally retarded* . P.H.Brooks, R. Sperber & C.McCauley (Eds) .New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Publishers.

Dejangh A. (1995) . One session cognitive treatment of dental phobias preparing dental phobias for treatment by restructuring negative cognitions . *Behavior , Research And Therapy , 33* , 2-7 .

Department for International Development(2015). *Guidance Note. UK aid.* Available at:www. www.gov.uk/government/uploads

Dip,H. , McCormack, S. & McConkey, R. (1983). Changing Attitudes to Mental Handicap Through Adult Education Courses. *Public Health.97*(6), 352-362.

Equal Opportunities Commission(2011). *Baseline Survey on Public Attitudes towards Persons with a Disability 2010* . available at: : http//www.eoc.org.hk

Gash, H.& Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European journal of special needs education, 10* (1),1-16.

Georgiadi,M., Kalyva,E.,Kourkoutas, E.& Tsakiris, V.(2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School . *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 0, 1–11, Published for the British Institute of Learning Disabilities.

Gurley,R.G. & Szartlocky,R. (1988).*Integration Programs for The Mildly Retarded*. Readings In Mainstreaming , Special learning corporation ,USA

Hallahan, D.P.&Kauffman , J.M. (1991). *Exceptional children, introduction to special education.5th* .Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Hong, S., Kwon,K., Jeon, H. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development, 23* (2),170-193.

Hsieh, W.& Hsieh, C. (2012). Urban Early Childhood Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Early Child Development and Care, 182* (9),1167-1184

Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can Contact Affect Greek Children's Understanding of and attitudes towards Peers with Physical Disabilities?. *European Journal of Special Needs Education, 24* (2), 213-220 .

Kampert , A.L.& Goreczny, A.J.(2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities 28*, 278–286.

Kiarie , M. W. (2006) . Educational services for students with mental retardation in kenya. *International Journal of Special Education, l21* (2) , 47-54.

Kyle, C.& Davies, K. (1991). Attitudes of mainstream pupils towards mental retardation: pilot study at a leeds secondary school. *British journal of special education, 18*(3), 103-106.

Laura, J.h.,& Jodie,A. (2000) .A Follow – up Study of the Peer Relationships in of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education, 34*(3),114-126.

Laws, G.& Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability Development and Education, 52* (2), 79-99.

Litvack, Marla S., Ritchie, Krista C., Shore, & Bruce M.(2011). High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students with Disabilities in Inclusive Classrooms . *Exceptional Children, 77* (4),474-487.

Macmillan, L. (1982). *Mental Retardation in School and Society*. Boston: Brown & company.

Madden, N. & Slavin, R. (2006). *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools Remedial and Special Education*. April 1, 2006 27: 77-94.

Magiati, D. & Logotheti (2002). Young children`s understanding of disabilities : The influence of development, context and

cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23* (4), 409 -422.

Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British journal of educational psychology, 70,* 337–351.

Maras, P.,& Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disability: a longitudinal study. *Journal of applied social psychology, 26,* 2113–2134.

Matson , J.L. , Mahan. S.& LoVullo, S.V. (2009). Parent training: a review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities 30*, 961–968.

Mavropoulou, S. & Sideridis, S. (2014). Knowledge of Autism and Attitudes of Children towards Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44* (8),1867-1885.

Metcalf, S., Gervais, J., Dase, M.&Griseta, L. (2005). Dis/ability through artists' eyes. *Art education, 58* (4),25-32.

Milgram, (1980). Two preservice straegies for preparing regular class teachers for mainstreaming . *Exceptional children, 47*(2), 21-41.

Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2004) . Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research 7*, 129–142

Muscott ,H . (1995). A Process for Facilitating the Appropriate Inclusion of Student with Emotional / Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children ,18*, 369-385.

Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., and Ajayi, S. (2012). Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development, 23* Issue 3, 65-75.

Olufemi,D.O. and Olufemi, A.E. (2014). *Perceptions of secondary schools students towards the inclusive education in in oyo state*. Available at: http://aa-rf.org/wp-content/uploads/ 2014/07/ *perception-of-students-towards-the-inclusion.docx.*

Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K.& Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of applied research in intellectual disabilities,23*(2), 132-142.

Panek , P.E. & Smith , J.L. (2005). Assessment of terms to describe mental retardation. *Research in developmental disabilities 26* , 565–576.

Parmar, R.S., Cawley, J. F. & Miller, J. H. (1994). Differences in mathematics performance between students with learning disabilities and students with mild retardation. *Exceptional children, 60* (6), 549-563.

Perles , K. edited by: Elizabeth Wistrom (2012) . *Mainstreaming and Inclusion: How Are They Different*?. ttp://www .brighthubeducation.com/

Perles, K. (2012). M*ainstreaming and Inclusion: How Are They Different?*. Edited by: Elizabeth Wistrom. http://www. brighthubeducation.com/

Qirbi, A. (1987). Prevalence of Childhood Disabilities in Yemen Arab Republic. *International Journal of Special Education, 2* (1), 69-79.

Rees, L. M., Spreen, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes towards persons with handicaps really shift over time?. Comparison between 1975 and 1988. *Mental retardation, 29*, 81–86.

Ridgeway, R. R. (1986).*Educators` and parents attitudes toward mainstreaming visually handicapped students in to public school programs*. A dissertation Ph.D. University o f San Francisco.

Rosamond, R. (1983).*Educators` and parents attitudes toward mainstreaming visually handicapped students in to public school programs.* A dissertation Ph.D. University o f San Francisco.

Sabatino, D.A. (1971). Diagnosis of Children with Learning Disabilities. *Professional Psychology: Research and Practice, 2*(3), 312-314 .

Seccombe, J. A. (2007). Attitudes towards disability in an undergraduate nursing curriculum : a literature review. *Nurse education today, 27* , 459-465.

Singh,D. K. (2006). *Preparing general education teachers for inclusion.* Paper presented at the 29 th teacher education division of the council for exceptional children and the second annual technology and media division joint conference. San Diego, CA. November 2006.

Smith-D'Arezzo, W. M., Moore-Thomas, C.(2010). Children's perceptions of peers with disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus, 6* (3), Article 2 Feb 2010

Stattler, L. (2011). What`s the differences between mainstreaming and inclusion? *www.education.com.*

Thompson, J. T. (1992). *Developing and implementing an in service program designed to change teacher attitudes toward mainstreaming learning disabled students at secondary level.* E.d. Dissertation theses, Nova University.

Triliva,S., Anagnostopoulou, T., Hatzinikolaou,, S., Chimienti,G. , Mastorakou,A. (2009). The development and evaluation of a program to sensitize Greek Grammar School Students to issues relating to disability. *European Journal of Counselling Psychology, 1*(1), 3-17.

UNICEF-GOVERNMENT OF THE GAMBIA (2000). *Disabled children in mainstream schools. The Republic of The Gambia.*

Vaughn ,S. , Elbaum ,B., Schumm , J. (1996). The effect inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 598-608.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean,H., Godeau, E., Arnaud, C.(2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*, 182–189

Vignes, C., Godeau, E. , Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean , H.& Arnaud , C.(2010). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental medicine & child neurology, 51*(6), 473-479.

Wesson, C. & Mandell, C.(1989). Simulations Promote Understanding of Handicapping Conditions. *Teaching Exceptional Children , 22*(1), 32-35.

Wu-Ying, H. & Chang-Ming, H. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care, 182* (9), 1167-1184 .

Yuen,M. & Westwood ,P. (2001). Integrating students with special needs in hong kong secondary schools: teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training. *International Journal of Special education , 16*(2) , 69-84.

Yuker , H. , Block, J., Youinng, J.H. (1970).The Measurement of Attitudes Toward Disabled Persons. *Rehabilitation Series 3, the Social and Rehabilitation Service, Department of Health, Education, and Welfare, Washington, D. C., 20201. Eric (EC 030 615).*