الفروق بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كلياً وجزئياً في الانتباه

ومهارات تبادل العلاقات الشخصية

هناء صابر رضوان

أ.د. سعدية بدوي، أستاذ علم النفس، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس

د. إيناس راضي عبد المقصود يونس، مدرس علم النفس الإكلينيكي، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس

الملخص

هدفت الدراسة الراهنة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في الانتباه البصري والانتباه السمعي ومهارات تبادل العلاقات الشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة المدمجين وتتراوح أعمارهم بين (9: 12) سنة، تكونت المجموعة الأولي من (100) طفلًا من المدمجين دمجاً كليًا منهم (50) ذكور و(50) إناث، وتكونت المجموعة الثانية من (100) طفلًا من المدمجين جزئيًا منهم (05) ذكور و(50) إناث، وقد استخدمت في هذه الدراسة بطارية مكونة من مجموعة اختبارات كالاتي: اختبار شطب الحروف، واختبار اعادة الارقام لديفيد وكسلر، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (لهارون، 0002). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيًا بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في الانتباه البصري والانتباه السمعي في اتجاه مجموعة الأطفال المدمجين كليًا. ووجود فروق دالة احصائيًا بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في مهارات تبادل العلاقات الشخصية في اتجاه مجموعة الأطفال المدمجين كليًا. وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذكور والإناث المدمجين كليًا وجزئيًا في الانتباه البصري. في حين وجدت فروق دالة احصائيًا بين مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذكور والإناث المدمجين كليًا وجزئيًا في متغير الانتباه السمعي فى اتجاه الإناث في مجموعه الدمج الكلي وفى اتجاه الذكور في مجموعة الدمج الجزئي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المدمجين كليًا وجزئياً والإناث المدمجات كليًا وجزئيًا في مهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين فى اتجاه الذكور في مجموعتي الدمج الكلي والجزئي.

الكلمات المفتاحية: –الانتباه البصري –الانتباه السمعي – مهارات تبادل العلاقات الشخصية – الأطفال المدمجين كليًا– الأطفال المدمجين جزئيًا.

Differences between Children with Mild Mental Disability, who were totally and Partly Integrated on Attention and Interpersonal Skills

Abstract:

The current study aimed to investigating the differences between children with mild mental disability, who were totally and partly integrated in visual attention, auditory attention, and Interpersonal Skills. The study was conducted on two groups of children with mild mental disabilities who were aged with (9-12) years. The first group consisted of (100) totally integrated children: (50) males and (50) females. The second group consisted of (100) partially integrated children: (50) males and (50) Females. A battery of tests was used in this study as follows: canceling Letters test, Digit span test by David Wexler, and the scale for rating the social skills of children with mild mental disabilities by)Harron, 2000) . The results revealed that.

There are statistically significant differences between totally integrated and partially integrated children with mild mental disability in visual attention and auditory attention in the direction of totally integrated children group. There are statistically significant differences between totally integrated and partially integrated children

with mild mental disability in the interpersonal skills in the direction of totally integrated children group. There are no statistically significant differences between children with mild mental disabilities (males and females), who are totally and partially integrated in the visual attention. There are statistically significant differences between children with mild mental disabilities (males and females), who were totally and partly integrated in the auditory attention in favor of the totally integrated females group, and in favor of partially integrated males group. There are statistically significant differences between the merged males (totally and partly) and the merged females (totally and partly) in interpersonal skills In favor of males in the two groups of total and partial integration.

Keywords: Visual attention - Auditory attention - Interpersonal Skills - Totally Integrated children - Partially Integrated children.

المقدمة:

لا يكاد مجتمع من المجتمعات الإنسانية يخلو من وجود أفراد ذوي احتياجات خاصة، حيث تشير تقديرات منظمة الصحة العالمية لسنة 2012 إلى أن نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أي مجتمع تتراوح بين 1-3%، ويوجد في الوطن العربي حوالي 7.2 مليون شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة حسب تقرير صندوق الأمم المتحدة للسكان لعام 2011 (إبراهيم، 2014: 4).

وعليه أصبح دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مطلبًا عالميًا تُطالب به كثيرًا من الدول، وفي مصر كانت الخطوات الأولى لمشروع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية من قبل مركز سيتي أحد قطاعات جمعية كاريتاس مصر، وبدعم من وزارة التربية والتعليم كمشروع تجريبي استطلاعي يهدف إلى وضع استراتيجية قومية لتطبيق فلسفة الدمج، وبدأ المشروع في عام 2000/1999م كمرحلة تجريبية في ستة مدارس حكومية وتم التحاق 25 طفلاً في إحدى عشر فصلًا ثم زاد عدد الأطفال الملتحقين إلى 32 طفلًا في العام 2001/2000م، ثم 40 طفلاً في 2003م (إسماعيل، 2014: 97-99).

ويُعد مفهوم الدمج في جوهره مفهومًا اجتماعيًا أخلاقيًا نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته، حيث تقوم سياسته على ثلاثة افتراضات أساسية تتمثل في أنها توفر بشكل تلقائي خبرات التفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، وتؤدي إلى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات من قبل العاديين، كما تتيح فرصًا كافية لنمذجة أشكال السلوك الصادرة عن أقرانهم العاديين. لذا فان سياسة الدمج هي الطريقة المثلي للتعامل مع ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة لكافة الطلاب بالمدارس العادية (ال سالم ،2014).

وهناك عديد من الآثار الإيجابية الناتجة عن دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع العاديين، فعندما يشترك الطفل ذي الإعاقة العقلية في فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين فان ذلك ينمى شعوره بالثقة في النفس والتقبل لذاته، كما تتطور مهاراته الاجتماعية وقدرته على التعبير عن نفسه، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (لينش وسيميز، 1999؛ حسن، 2013).

كما يكتسب الطفل ذي الإعاقة العقلية في فصول الدمج مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددًا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية، مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة، ويقل لديه الشعور بوصمة الإعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل، ويتيح الفرص لإقامة العلاقات التي سوف يحتاج اليها للعيش والمشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية، ويشجعه على اكتساب المهارات الحياتية التي تساعده على التوافق (برادلى وآخرون،2011).

ومن خلال الدمج يقدم للطفل ذى الإعاقة العقلية نموذج شخصي، واجتماعي، وسلوكي للتفاهم والتواصل وتقليل الاعتماد المتزايد على الأم ويحسن من قدراته العقلية أثناء لعبه مع أقرانه العاديين (كاشف ومنصور، 1998). وقد يعتقد البعض أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع الأطفال العاديين قد يسبب للطفل ذي الإعاقة بعض الاحباط إلا أن ذلك أقل ضررًا من الصدمة التي قد يسببها عزل الطفل، وما يترتب على ذلك من إجراء لتعديل افكاره ومفاهيمه عن العيش في المجتمع بعد تخرجه من المدرسة (عبيد، 2000).

ويساعد الدمج كذلك على تنمية سلوك العطاء والمساعدة لدي الأطفال العاديين، ويساعد أيضًا على تكوين اتجاه إيجابي لديهم نحو زميله ذوي الاحتياجات الخاصة (حسن، 2013).

وبالنسبة للأباء فإن نظام الدمج يشعرهم بعدم عزل طفلهم ذي الإعاقة العقلية عن المجتمع ويتعلمون طرقًا جديدة لتعليم الطفل. وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فانهما يدركان ان كثيرًا من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه، وبالتالي تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما، وكذلك تجاه أنفسهما (يوسف، 2008). ويذكر العديد من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أن دمج أطفالهم مع الأطفال العاديين يعود عليهم بعدة مميزات أولها تحسن قدرة أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية على تكوين صداقات مع أقرانهم العاديين، واكتساب خبرة المعايشة، والانخراط في الحياة والبعد عن العزلة واكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الايجابي مع كافة الأطفال (منيب،2009).

مشكلة الدراسة وأهميتها:

ويُعد دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ليست بالعملية السهلة، بل يجب أن ينظم بطريقة تحقق أهداف كل من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في آن واحد، وتتيح لهم الفرص في عيش تجربة مدرسية توافقيه مع حاجاتهم دون تجريد المدرسة من معناها التربوي الجاد، فهو يضعها أمام تحديدات وتعديلات تخص كل من مناهج وطرق التدريس والعمليات التقييمية بطريقة تستجيب

للاختلاف والتنوع من أجل أن يجد كل متعلم سواء كان عاديًا أو معاقًا مكانه في هذه العملية (الخطيب 2009).

ولقد كشفت نتائج عديد من الدراسات عن وجود ضعف في القدرة على الانتباه والتركيز لدى ذوي الإعاقة العقلية، حيث يصعب على الطفل ذي الإعاقة العقلية تركيز انتباهه في نشاط معين عند مقارنته بالدرجة التي يستطيعها الطفل العادي، فهو يعاني من التشتت وضعف القدرة على التركيز وقصور مدى الانتباه وضعف القدرة على التذكر لفترة طويلة، فسرعان ما يتشتت انتباهه وينتقل من النشاط الذي يقوم به إلي نشاط جديد يحاول القيام به أيضًا، وتزداد درجه ضعف الانتباه كلما زادت شدة الإعاقة العقلية، ويترتب على ذلك ضعف قدرة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على المثابرة في المواقف التعليمية المختلفة، وصعوبة تحديد تلك الأجزاء أو الأبعاد المرتبطة بالمهمة المطلوب منهم تعلمها أو المشكلة المعروضة عليهم، وعدم القدرة على الاحتفاظ بانتباههم لها لفترة كافية، ومن ثم في حاجة ماسة إلى توفير جو هادئ وإلى استخدام ما يثير أنتباههم من الخارج ويجذبهم إلى التدريس(أحمد، 2005 ؛القريطى، 2005: 22؛ محمد، 2003؛ مصطفي، 2011) .

ولذلك نجد أن معظم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يواجهون صعوبات تعليمية يكون السبب فيها وجود صعوبات في الانتباه، مما يؤدي إلى تأخرهم أكاديميًا (الشمري، 2011).

كما يوجد لديهم قصور في المهارات الاجتماعية، حيث تزداد شدة المشكل كلما زادت شدة الإعاقة العقلية. وفى الوقت نفسه أكدت نتائج عدد من الدراسات الأخرى على الأثر الإيجابي للدمج على بعض العمليات المعرفية وعلى بعض المهارات الاجتماعية لديهم. حيث تتحسن المهارات الاجتماعية لدى الطفل المعاق المدمج في الفصول النظامية. مثل دراسات (شاش، 2001؛ سليم، 2004؛ سيسالم، 2001: 25-28؛ العدل ،2012: 748-750؛ خزام، 2001).

وقد أكد كاشف وعبد الله (2007) على الدور المهم للمهارات الاجتماعية بما فيها مهارات تبادل العلاقات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تعزيز إدماجهم في المدارس العادية وفي الحياة العامة حيث تؤكد نتائج عديد من الدراسات على وجود علاقة قوية بين انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي الاعاقة ووجود مشكلات سوء التوافق الاجتماعي في الأسرة ومع الأقران وفي المدرسة وفي العمل.

ويشير البعض إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعتمد على نموذج تعلم اجتماعي يتلقى فيه الأطفال تعليمات عن المهارات الاجتماعية التي تشجعهم على إقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية، ويصبح أكثر قدرة على التعاون مع الآخرين، وعلى تقبل المساعدة والتوجيه منهم، وتأخذ علاقات الطفل مع أقرانه في الاتساع فيتعلم التوافق والتفاعل معهم، ويستطيع أن يجد الأساليب الملائمة التي يستخدم فيها طاقاته وإمكانياته بطريقة بناءه تساعده على إشباع حاجاته وتنمية مهاراته دون إخلال بقواعد السلوك الاجتماعي المقبول. وقد كشفت نتائج عدد من الدراسات عن تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يتلقون تدريباً على مساعدة الذات، والتواصل، والمسئولية الاجتماعية، و التفاعل الاجتماعي وعلاقتهم بالأقران، والمبادرة بالحديث، وأسلوب حل المشكلات، والتعاون والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية... الخ مثل دراسة (القومي ،2007؛ موسى،2008؛ القادوم ،2008؛ الشمرلى ،2009 ؛ حسانين ،2010؛

Hughes & et al., 1996 Sanchez& Gommez,2007; (O›reilly & et al., 2004 ;

كما كشفت دراسة هارون) 2000) عن الدور المهم الذي يؤديه قصور المهارات الاجتماعية لدي ذوي الإعاقة العقلية عامة في عدم تقبل الآخرين لهم خصوصاً من قبل الأقران، مما يضعف فرص التوافق مع البيئة الاجتماعية، وتؤدى أيضًا إلى ضعف قدرتهم على التفاعل مع الآخرين مما يجعلهم أكثر عرضه للعزلة الاجتماعية، وهذا بدوره يبطئ من معدل نموهم الأكاديمي والاجتماعي.

وبناءً على هذا التصور الواضح عن المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية، وما قد يترتب عليه من آثار اجتماعية ونفسية ضارة، فان الحاجة تدعو إلى ضرورة التدخل بكافة أشكال التدخل ومنها الدمج لتحسين المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية وما يترتب عليه من تحقيق قدر أكبر من التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

ويرجع الاهتمام الحالى بمشكلة البحث إلى وجود ندرة في الدراسات التي القت الضوء على المقارنة بين الدمج الكلى والدمج الجزئي وأيهما أكثر فائدة للطفل. وايضًا هناك ندرة في الدراسات التي كشفت عن إيجابيات وسلبيات الدمج الكلى والجزئي على الانتباه البصري، والانتباه السمعي، ومهارات تبادل العلاقات الشخصية على وجه الخصوص. وكذلك قلة البيانات الامبريقيه المتاحة لدعم هذه الملاحظات، ومن هنا تم بلورة مشكلة الدراسة الحالية.

ويمكننا صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الاتية:

-1 هل توجد فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في الانتباه البصري والسمعي؟

-2 هل توجد فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في مهارة تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين؟

-3 هل توجد فروق بين الذكور المدمجين كليًا وجزئيًا والإناث المدمجات كليًا وجزئياً في الانتباه البصري والسمعي؟

-4 هل توجد فروق بين الذكور المدمجين كليًا وجزئيًا والإناث المدمجات كليًا وجزئيًا في مهارة تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين؟

هدف الدراسة: -

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا وبين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين جزئيًا في الانتباه ومهارات تبادل العلاقات الشخصية.

أهمية الدراسة: -

الأهمية النظرية:

1 - تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أنها تُلقى الضوء على احدى فئات المجتمع المهمة وهي فئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا وجزئيًا.

2 - إثـراء المكتبـة العربيـة والمحليـة بإطـار نظـري عـن بعـض المتغـيرات المعرفيـة والاجتماعيـة لـدى أطفـال ذوي الإعاقـة البسـيطة المدمجـين كليًـا وجزئيًـا.

3 - قـد تُسـهم النتائـج التـي ستكشـفها الدراسـة في إجـراء مزيـد مـن البحـوث والدراسـات المسـتقبلية حـول فئـات الأطفـال ذوي الإعاقـات الاخـرى المدمجـين كليًـا وجزئيًـا.

الأهمية التطبيقية:

1 - الاسـتفادة مـن نتائـج الدراسـة في تصميـم برامـج لتحسـين الانتبـاه البـصري والسـمعي ومهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية مـع الآخريـن لـدى الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة المدمجـين كليًـا وجزئيًـا.

2 - قـد تُسـهم نتائـج الدراسـة في العمـل عـلى تحسـين أسـاليب الدمـج في المؤسسـات التعليميـة. عـن طريـق تقديـم ورش عمـل ودورات تدريبيـة موجـه للمؤسسـات التعليميـة كالمـدارس ومـا تتضمنـه مـن مدرسـين واخصائيـين عـن الدمـج وأنواعـه وتأثـير كل منهـما عـلى الأطفـال.

3 - تقديـم نـدوات وورش عمـل لأوليـاء الأمـور عـن أهميـة الدمـج وتأثـيره عـلى الأطفـال العاديـين وذوي الاحتياجـات الخاصـة بهـدف زيـادة الوعـي بأهميـة الدمـج.

الإطار النظري ومفاهيم الدراسة:

المفهوم الأول: الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

عرفـت الجمعيـة الأمريكيـة للإعاقـة العقليـة (American Association for Mental Retardation) الإعاقـة العقليـة بأنهـا قصـور وظيفـي واضـح في جوانـب معينـة مـن الكفـاءة الشـخصية، ويتميـز بـأداء دون المتوسـط للقـدرات المعرفيـة، وقصـور في المهـارات التكيفيـة في اثنـين أو أكـثر مـن المهـارات الآتيـة: الاتصـال، والرعايـة الذاتيـة، والمعيشـة المنزليـة، والمهـارات الاجتماعيـة، والاسـتفادة مـن المجتمـع، والتوجـه الـذاتي، والصحـة والأمـان، والأداء الأكاديمـي، والعمـل وقضـاء وقـت الفـراغ، ويظهـر ذلـك قبـل سـن الثامنـة عـشر (A.A.M.R. 2002: 37)

كـما تعـرف الإعاقـة العقليـة البسـيطة بأنهـا الحـالات التـي ينخفـض فيهـا الأداء العقـلي عـن المتوسـط بانحرافـين معياريـن عـلى الأقـل فأصبحـت تقـع بـين (55-69) درجـة عـلى مقيـاس وكسـلر، وبـين (52-67) درجـة عـلى مقيـاس سـتانفورد-بينيه (الحازمـي،2010).

المفهوم الثاني: الدمج Integration

لقـد تعـددت التعريفـات التـي تناولـت مفهـوم دمـج ذوي الاحتياجـات الخاصـة والتـي اختلفـت مـن مجتمـع إلى آخـر ومـن فـترة زمنيـة إلى أخـرى باختـلاف وجهـات نظـر الباحثـين، بالإضافـة إلى التغيـير المسـتمر في مجـال التربيـة الخاصـة ومجالاتهـا وأسـاليبها.

تُعـرف الديـب (2011) الدمـج بأنـه إتاحـة الفـرص للأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة للانخـراط في نظـام التعليـم، ومواجهـة الاحتياجـات التربويـة الخاصـة بهـم ضمـن إطـار المدرسـة العاديـة ووفقـاً لأسـاليب ومناهـج ووسـائل دراسـية تعليميـة مناسـبة، ويـشرف عـلى تقديمهـا جهـاز تعليمـي متخصـص، إضافـة إلى كادر التعليـم في المدرسـة العامـة لتحقيـق مبـدأ تكافـؤ الفـرص التعليميـة.

وتُعـرف الباحثتـان عـلى والدياسـطي (2019) دمـج ذوي الاحتياجـات الخاصـة بأنـه الاختـلاط الزمنـي والتعليمـي والاجتماعـي لـذوي الاحتياجـات الخاصـة مـع أقرانهـم العاديـين، حيـث يلبـي الاحتياجـات التربويـة الخاصـة بـذوي الاحتياجـات الخاصـة ضمـن إطـار المدرسـة العاديـة ووفقـاً لأسـاليب ومناهـج ووسـائل دراسـية وتعليميـة مناسـبة لهـم. كـما أنـه يوفـر بدائـل تربويـة مختلفـة لـذوي الاحتياجـات الخاصـة. ويزيـد مـن فـرص التقبـل والتفاعـل الاجتماعـي بشـكل تلقـائي لـذوي الاحتياجـات الخاصـة مـن قبـل أقرانهـم العاديـين. ويتيـح أيضًـا الفرصـة لـذوي الاحتياجات الخاصـة للانخراط التعليمـي جنبًـا إلى جنـب مـع أقرانهـم العاديـين في فصـول ومـدارس التعليـم العـام.

وهنـاك تعريفـات أشـارت إلى نوعـين مـن الدمـج حيـث عرفتـه بأنـه وضـع الطفـل ذوي الاحتياجـات الخاصـة في المـدارس العاديـة مـع الأطفـال العاديـين داخـل الفصـل العـادي أو في فصـول خاصـة ملحقـة لبعـض الوقـت أو طـول الوقـت حسـب مـا تسـتدعيه حاجـة الطفـل (أمـين، 2020).

وبالتـالى يمكننـا تصنيـف الدمـج إلى دمـج كلى، ودمـج جـزئي حيـث يعرفـا عـلى النحـو التـالى:

يعـرف الدمـج الـكلى بأنـه دمـج ذوي الاحتياجـات الخاصـة مـع أقرانهـم العاديـين في المـدراس العاديـة دمجًـا كليًـا حسـب مؤهلهـم وقدراتهـم واسـتعدادهم إلى أقـصى درجـة ممكنـة، وهـي تعكـس فلسـفة إنسـانية تدعـو الى توفـير البيئـة المناسـبة للأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة ضمـن البيئـة المناسـبة لهـم حسـب قدراتهـم واسـتعدادهم (عبـد اللـه، 1998). كـما يعـرف الدمـج الـكلى بأنـه دمـج المعاقين دمجًـا كاملًـا في الفصـل الدراسي العـادي بجانـب الطـلاب العاديـين مـع امدادهـم بمـا يلـزم مـن الخدمـات الخاصـة والتسـهيلات اللازمـة تحقيقًـا للأهـداف المرجـوة (شـلش 2009 :225-277). ويُعـرف أيضًـا بأنـه دمـج الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة في المـدارس أو الفصـول العاديـة مـع أقرانهـم العاديـين مـع تقديـم خدمـات التربيـة الخاصـة (الدقـوشي،2021: 18).

أمـا الدمـج الجـزئي يُقصـد بـه دمـج الطالـب ذوي الاحتياجـات الخاصـة في مـادة دراسـية أو أكـثر مـع أقرانـه العاديـين داخـل الفصـول الدراسـية العاديـة. كـما يشـير إلى التفاعـل بـين الطـلاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة والعاديـين، والـذي يتـمّ التخطيـط والإعـداد لـه مـن خـلال الأنشـطة غـير الأكاديميـة (عـزب ،2002).

ويُعـرف أيضًـا بأنـه وضـع الطـلاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة وذوي الإعاقـات البسـيطة مـع أقرانهـم العاديـين في المـدارس والفصـول العاديـة بنسـبة (50%) تقريبًـا، بهـدف التواصـل معهـم في بيئـة اجتماعيـة واقعيـة إلى حـد مـا حسـب نـوع الإعاقـة، بهـدف اكسـابهم بعـض المهـارات الاجتماعيـة التـي تسـاعد عـلى الانخـراط مـع أقرانهـم العاديـين في الحيـاة العاديـة وفى بيئـات أقـل تقيـدًا حتـى لا يكونـوا عبئًـا عـلى أسرهـم وعـلى مجتمعاتهـم (العجمـى، وإبراهيـم، 2002).

ونعـرف الدمـج إجرائيـاً فى الدراسـة الحاليـة: بأنـه الحـاق الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة بالصفـوف العاديـة مـع الأطفـال العاديـين، فرديـاً أو جماعيًـا طـول الوقـت (دمـج كلى) أو بعـض الوقـت (دمـج جـزئي)، مـع تقديـم بعـض المسـاعدات والخدمـات التربويـة المخصصـة لهـم في إطـار

كليًا، حيث يؤدى الدمج الكلي إلى زيادة النمو النفسي والمعرفي والجسمي لديهن وارتفاع معنوياتهن.

كما أجري عفيفي وعبد الحميد (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج الدمج الجزئي بين المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم والأسوياء على تنمية التفاعل الاجتماعي والوجداني وتعلم المهارات الأساسية في السباحة. وتكونت عينة الدراسة من الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم وعددهم (20) تلميذاً، ومقسمين إلى مجموعتين تجريبيتين: المجموعة الأولى (مجموعة أسلوب الدمج) وقوامها (10) تلاميذ، والمجموعة الثانية (مجموعة أسلوب العزل) وتتكون من (10) تلاميذ، كما اختير بالطريقة العمدية عدد (10) تلاميذ من الأسوياء وذلك لدمجهم مع المجموعة التجريبية الاولى. وتم تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي، واستبيان السلوك الوجداني. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبين في القياسات البعدية في تنمية التفاعل الاجتماعي والسلوك الوجداني وتعلم المهارات الاساسية في السباحة لصالح المجموعة التجريبية الاولى « الدمج الجزئي».

وقد أجري عبد الوهاب واخرون (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبى قائم على استراتيجية دعم الاقران في تنمية النضج الاجتماعي لدى الأطفال المدمجين بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذًا بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بأحد المدرسة بمحافظة كفر الشيخ، وتراوحت أعمارهم بين (10 :12) سنة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية (مجموعة الدمج) وتكونت من (10) تلاميذ من ذوي الإعاقة، والثانية ضابطة (مجموعة أسلوب العزل) وتكونت من (10) تلاميذ من ذوي الإعاقة، والثالثة ضابطة التلاميذ العاديين بفصول مجموعة الدمج وتكونت من (10) تلاميذ. وتم تطبيق مقياس فاينلاند والبرنامج التدريبي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للنضج الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للنضج الاجتماعي في اتجاه المجموعات التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا المدمجين:

وأجرى جنكين (2000) Genken دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي التأخر العقلي البسيط المدمجين والمعزولين في الادراك، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى من (50) طفلًا من المدمجين، والثانية من (50) طفلًا من غير المدمجين. وتراوحت أعمارهم بين (8 :14) سنة. وتوصلت إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين المجموعتين في اتجاه مجموعة المدمجين في الادراك، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة.

كما أجرت شاش (2001) دراسة هدفت الى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا، وتكونت عينة الدراسة من 4 مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى(مجموعة الدمج) تتكون من 10 أطفال متخلفين عقليًا بالإضافة إلى 10 أطفال عاديين من المدرسة نفسها تم دمجهم معًا وتم تطبيق برنامج للمهارات الاجتماعية عليهم، المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) وقوامها(10) أطفال متخلفين عقليًا وتم تطبيق برنامج المهارات الاجتماعية عليهم، المجموعة الثالثة هي المجموعة الضابطة الأولى تتكون من(10) أطفال متخلفين عقليًا من الفصول الملحقة بأحد المدارس ولم يتعرضوا للبرنامج، المجموعة الرابعة هي المجموعة الضابطة الثانية وقوامها(10) أطفال متخلفين عقليًا من القسم الداخلي لأحد معاهد التربية الفكرية ولم يتعرضوا للبرنامج. وقد تضمن البرنامج مهارات التواصل، والعلاقات الاجتماعية، ومهارات آداب السلوك، ومهارات السلوك التوكيدي. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيًا في درجات جميع المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية الأولى في اتجاه القياس البعدي. ووجود فروق دالة احصائيًا في جميع درجات المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعتان الضابطتان في اتجاه المجموعة التجريبية الأولى أى مجموعة الدمج.

وقد أجرت حسن (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية نظام الدمج على كلاً من السلوك التوافقي والقدرات المعرفية اللغوية لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعليم، وتم اختيار العينة من مدارس التربية الفكرية الابتدائية الحكومية والفصول الملحقة للمدارس الابتدائية الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من(40) طفلاً معوقاً قابلين للتعليم تتراوح أعمارهم ما بين (9 :12) سنه وتم تطبيق مقياس السلوك التوافقي، واختبار اللغة. وإنتهت إلى وجود فروق دلالة احصائيًا بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للتعليم في نظام الدمج وأقرانهم في نظام العزل في السلوك التوافقي لصالح تلاميذ نظام الدمج. ووجود فروق دلالة احصائيًا في القدرات اللغوية لصالح تلاميذ نظام الدمج عند مستوى دلالة(0.01).

وأجرى سليم (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليًا القابلين للتعلم المدمجين مع الأطفال العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (27) معاقًا عقليًا من مدرسة فكرية بها فصول عاديين مقسمين إلى مجموعة تجريبية (مجموعة الدمج) ومجموعة ضابطة. وتم تطبيق مقياس التواصل الاجتماعي والبرنامج. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية على مقياس التواصل الاجتماعي فى اتجاه المجموعة التجريبية.

كما أجرت فودة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. حيث تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذ وتلميذة (مجموعة تجريبية) من المعاقين عقليًا بمدرسة التربية الفكرية بالمنصورة. وتراوح أعمارهم ما بين (9: 13) سنه. وتم تطبيق مقياس ستانفورد بينه، ومقياس الانتباه السمعي والبصري للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم، والبرنامج. وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية في مستوى أداء الانتباه البصري والسمعي في اتجاه القياس البعدي.

وأجرت عبد الرازق واخرون (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على تصميم بيئة تعليم إلكترونية مدمجة بتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الانتباه البصري لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ

البرامج التعليمية العادية، حينما يكون ذلك ممكنًا وضروريًا، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المحددة.

المفهوم الثالث: الانتباه Attention:

يُعرف الانتباه بأنه عملية انتقائية تعتمد على التأهب العقلي، يحاول الفرد من خلالها حسب سعته أن يركز انتباهه على انتقاء بعض المثيرات، بقصد المعالجة النشطة لها، والاحتفاظ بها لفترة أطول في الذاكرة، استعدادًا لتجهيزها بعمليات معرفية أعلى، ويعتبر الانتباه هو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات المعرفية كالإدراك والتذكر والفهم (يوسف، 2010: 162 – 163).

كما عرفه البعض بأنه القدرة على التركيز على معلومة أو منبه بعينة مع تجاهل بقية المنبهات الأخرى المتعلقة بالمهمة المنوط بالفرد إنجازها (الصبوة، 2011: 251) وهو التعريف الذي سوف نتبناه في الدراسة الحالية، وسوف نعالج نوعين منه هما الانتباه البصري والانتباه السمعي.

الانتباه البصري visual Attention

عرف خليفه (2008) الانتباه البصري بأنه النظام الذي يركز فيه الفرد بصريًا على المعلومات المتعلقة وانتقائها واستبعاد المعلومات غير المتعلقة من المثيرات البصرية المتاحة.

ويُعرف كذلك بأنه سعى الفرد إلى استكشاف مثيرات محددة ضمن عرض بصري، وفيه يركز النظام البصري على تجهيز ملامح معينة من المشهد البصري ويستبعد أخرى. كما يعرف أيضًا بأنه عملية معرفية يركز فيها الفرد على معلومات أو مثيرات بصرية محدده دون غيرها في نفس الوقت، عند أداء المهام المختلفة، وفيها تحدث عملية ضبط للمشتتات (جمعة، 2018)

ونعرف الانتباه البصري اجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه سعى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى استكشاف حرفي (الباء، والنون) ضمن عرض بصري يشمل مجموعة الحروف الهجائية العربية، حيث يطلب منهم شطب هذين الحرفين كلما صادفهما.

الانتباه السمعي Auditory Attention

يعرف بأنه الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة، والتي تتضمن الاهتمام والانصات والانتباه وما يستقبل الانسان من مثيرات صوتية مختلفة (جمعة، 2018).

ونعرف الانتباه السمعي اجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه الجانب الاستقبالي من عملية اتصال شفوى يتطلب الاهتمام والانصات والانتباه لمثيرات عددية يطلب من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إعادتها بنظام محدد.

المفهوم الرابع: مهارات تبادل العلاقات Interpersonal Skills

نستخدم مفهوم المهارات الاجتماعية في مجال الإعاقة العقلية ليشير إلى قدرة الفرد على أداء المهام الروتينية الحياتية اليومية مثل) العناية بنظافته الشخصية، والاعتماد على النفس في لبس وخلع الملابس، ومهارات التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي في علاقات اجتماعية متبادلة مع المحيطين به من أفراد الأسرة والمجتمع، وعد النقود والتعامل بها والشراء في حدود مبالغ بسيطة يعرفها، ومهارات وقت الفراغ، والحياة اليومية، وذلك بغرض تأهيله ليواجه المواقف الاجتماعية ويتعامل معها) رفاعي ،1997).

وتُعرف المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين وتبادل العلاقات الشخصية معهم في البيئة الاجتماعية بطرق تُعد مقبولة اجتماعيًا أو ذات قيمة، وفي الوقت نفسه تُعد ذات فائدة للفرد ذاته، ولمن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين عمومًا (العناني، 2005).

كذلك هي تلك القدرات الخاصة التي تجعل التلميذ ذى الإعاقة العقلية البسيطة قادرًا على الأداء بكفاءة في أعمال اجتماعية خاصه بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وأداء الأعمال وذلك من خلال الموقف في غرفة الدراسة أو خارجها. وتُعد مهارات تبادل العلاقات الشخصية هي واحدة من بين المهارات الاجتماعية (هارون، 2000).

وتعرف مهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين بأنها سلوكًا اجتماعيًا مقبولًا يظهره التلميذ القابل للتعلم داخل حجرة الدراسة. وهذا هو التعريف الذي نتبناه في الدراسة الحالية (هارون، 2000). وبناءً عليه تعرف مهارات تبادل العلاقات الشخصية إجرائيًا فى الدراسة الحالية بأنها قدر ما لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مهارات على التعامل والتفاهم مع الآخرين، والتى تتكون من مهارات خاصة بتقليل للسلطة، والتعايش، وخفض الصراعات، وجذب انتباه الآخرين، وإجراء المحادثات، واللعب المخطط وغير المخطط، والاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين والممتلكات الخاصة بهم.

الدراسات السابقة:

وسوف يتم عرض الدراسات السابقة خلال محورين على النحو الآتي:

- المحور الأول: الدراسات التي تناولت دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين.

المحور الاول: الدراسات التي تناولت دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

أجري روبرتس واخرون (1991) Roberts et al. دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة المدمجين والعاديين. حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة الطلبة العاديين وعددهم (95) طالبًا ومجموعة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وعددهم(95) طالبًا وتم اختيارهم من صفوف عادية. وتراوحت أعمارهم بين (8: 13) سنه. واستخدمت الملاحظة المباشرة لتحليل سلوكهم في كل من غرفة الصف وساحات اللعب. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في سلوك المجموعتين من الطلبة.

وأجرت أحمد (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة المدمجات كليًا وجزئيًا في مادة الاقتصاد المنزلي من وجهة نظر معلماتهن. حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة التلميذات المدمجات كليًا وعددها (7) تلميذات، ومجموعة التلميذات المدمجات جزئيا وعددها (10) تلميذات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وقد طبقت الباحثة الاستبانة والمقابلة على مشرفات مادة الاقتصاد المنزلي لهؤلاء الطالبات، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيًا بين التلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة المدمجات كليًا وجزئيًا في زيادة تحصيلهن الأكاديمي لصالح المدمجات

المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالصف الخامس بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة الدقهلية وعددهم (18) تلميذًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين حيث تضمنت كل مجموعة تجريبية (9) تلاميذ، حيث تدرس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام بيئة التعليم المدمج، وتدرس المجموعة التجريبية الثانية باستخدام بيئة التعليم المدمج القائم على الواقع المعزز. تم تطبيق اختبار تحصيلي، ومقياس المتاهة لقياس مدة الانتباه، والبرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم المدمج)، والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعليم المدمج القائم على الواقع المعزز) في تنمية الانتباه البصري لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في اتجاه المجموعة التجريبية الثانية.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال عرضنا للدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي: -

1 - هناك ندرة في الدراسات السابقة التي اهتمت بنوع وأسلوب الدمج والمقارنة بينهما ويوضح هذا قلة عدد الدراسات المعروضة في الفئتين.
2 - توجد ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين أسلوب الدمج في الانتباه البصري والانتباه السمعي ومهارات تبادل العلاقات الشخصية أيضًا.
3 - توجد ندرة في الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين الجنسين الذكور والإناث المدمجين كليًا وجزئيًا في الانتباه البصري والانتباه السمعي ومهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين.
4 - جاء حجم العينة في بعض الدراسات صغيرًا اقتصر على(2) معاقين عقليًا قابلين للتعلم بينما تناولت بعض الدراسات حجم عينة أكبر في بيان مدي فاعلية الدمج واثاره الايجابية. كما اختلفت المراحل العمرية لعينات الدمج بين مرحلة رياض الأطفال والابتدائي والمراهقين.

فروض الدراسة: تتمثل فروض الدراسة الحالية في الآتي:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في الانتباه البصري والسمعي.
2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في مهارات تبادل العلاقات الشخصية.
3 - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور المدمجين كليًا وجزئيًا والإناث المدمجات كليًا وجزئيًا في الانتباه البصري والسمعي.
4 - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور المدمجين كليًا وجزئيًا والإناث المدمجات كليًا وجزئيًا في مهارات تبادل العلاقات الشخصية.

المنهج والاجراءات:

أ- منهج الدراسة:

منهج الدراسة الراهنة هو المنهج الوصفي المقارن كونه الأنسب للكشف عن الفروق بين مجموعتي الدمج الكلي والدمج الجزئي في الانتباه البصري، والانتباه السمعي ومهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين.

ب-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث تكونت من مجموعتين من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إحداهما من المدمجين كليًا، والأخرى من المدمجين جزئيًا، وتشتمل كل منهما على (100) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (9 :12) سنه، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (52-67) درجة على مقياس ستانفورد-بينيه الصورة الخامسة. وقد تم سحب عينة الدراسة من ثلاث مدارس وهم مدرسة الحرية ومدرسة خالد بن الوليد ومدرسة حدائق الأميرية الابتدائية وجميعها تتبع كل من إدارة المرج التعليمية وإدارة الزيتون.

ولحساب التكافؤ بين المجموعتين تم حساب دلالة الفروق بين مجموعتي الأطفال المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في متغير العمر (محسوبًا بالشهور)، ومتغير الذكاء باستخدام اختبار (ت)، ومستوى تعليم الوالدين، ومهنتيهما باستخدام اختبار (مان ويتنى) وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين في تلك المتغيرات.

1 - حساب الفروق بين المجموعتين فى متغيرى العمر والذكاء:

ونعرض خلال الجدول التالى نتائج حساب الفروق بين المجموعتين فى متغيرى العمر والذكاء:

جدول (1)

دلالة الفروق بين مجموعتي الأطفال المدمجين دمجًا كليًا والمدمجين دمجًا جزئيًا في العمر والذكاء

المتغير	الأطفال المدمجين كليًا (ن = 100)		الأطفال المدمجين جزئيًا (ن = 100)		قيمة (ت)	دلالة (ت)
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
العمر	90.02	6.25	84.94	6.41	5.673	0.0001
الذكاء	75.57	3.47	66.35	2.20	22.41	0.0001

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيًا بين مجموعتي الدراسة في العمر والذكاء في اتجاه الأطفال المدمجين كليًا بما يشير إلى عدم تكافؤهما في هذين المتغيرين وهو ما يستوجب مراعاة ذلك في المعالجات الإحصائية لاختبار الفروض.

2 - حساب الفروق بين المجموعتين فى متغيري المستوي التعليمي للأب والمستوى التعليمى للأم:

ونعرض خلال الجدول التالى نتائج حساب الفروق بين المجموعتين فى متغيرى المستوى التعليمى للأب والأم

جدول (2)

دلالة الفروق بين الأطفال المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا فى المستوى التعليمي للأب وللأم

مستوى التعليم	مجموعتى الدراسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمه مان ويتني u	Z	الدلالة
للأب	المدمجين كليًا	100	101.97	10197.00	4853.000	-0.104	0.688
	االمدمجين جزئيًا	100	99.03	9903.00			

للأم	االمدمجين كليًا	100	109.81	10981.00	4069.000	-2.841	0.004
	المدمجين جزئيًا	100	91.19	9119.00			

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب لمجموعتي اللأطفال المدمجين دمجًا كليًا والمدمجين دمجًا جزئيًا فى المستوى التعليمي للأم، وهو ما يستوجب مراعاة ذلك فى التحليلات الإحصائية الخاصة با ختبارالفروض. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب لمجموعتي الأطفال المدمجين كليًا والمدمجين دمجًا جزئيًا فى المستوى التعليمي للأب.

3 - حساب الفروق بين المجموعتين فى متغيري مهنة الأب ومهنة الأم:

ونعرض خلال الجدول التالى نتائج حساب الفروق بين المجموعتين فى متغيرى مهنة الأب ومهنة الأم

جدول (3)

دلالة الفروق بين الأطفال المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا فى كل من مهنة الأب ومهنة الأم

مستوى التعليم	مجموعتى الدراسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمه مان ويتني u	Z	الدلالة
للأب	المدمجين كليًا	100	109.63	10962.50	4087.500	-2.541	0.014
	االمدمجين جزئيًا	100	91.38	9137.50			
للأم	االمدمجين كليًا	100	110.71	11071.00	3979.000	-3.107	0.002
	المدمجين جزئيًا	100	90.29	9029.00			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب لمجموعتي الأطفال المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا حسب مهنة الأب، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب لمجموعتي الأطفال المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا حسب مهنة الأم، وهو ما يستوجب مراعاة ذلك فى التحليلات الإحصائية الخاصة باختبار الفروض.

ج-أدوات الدراسة: - تمثلت أدوات الدراسة في المقاييس التالية:

1 - اختبار شطب الحروف(الغباشى وآخرون، 2008: 10 – 14)

2 - اختبار إعادة الأرقام وهو أحد الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر (لديفيد وكسلر).

3 - مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية(إعداد هارون ،2000)

(أولًا) اختبار شطب الحروف: يستخدم لقياس الانتباه البصري، ويتكون الاختبار من جزأين هما:

الجزء الأول: هو جزء تدريبي لفهم المهمة المطلوب أدائها، وهو يتكون من عدد من الحروف الأبجدية الموزعة عشوائيًا وفيه يطلب من المفحوص أن يشطب حرف (ب، ن) من بين الحروف الأخرى كلما صادفها عبر سطور الاختبار، ويتم ذلك خلال (15ثانيه)

الجزء الثاني: وهو الجزء الأساسي من الاختبار حيث يطلب من المفحوص شطب حرفى (ب، ن) من بين الحروف الأبجدية الأخرى كلما صادفها ويتم ذلك في خلال فترة زمنية (120 ثانيه)

الدرجة على الاختبار: تحسب الدرجة من خلال عدد الحروف الصحيحة (ب، ن) التي استطاع المفحوص شطبها في الوقت المحدد (120) ثانية، والدرجة القصوى للاختبار (71).

الخصائص السيكو متريه للاختبار:

أ- صدق الاختبار:

استخدمت صديق، (2007) طريقه الإتساق الداخلي للتحقق من صدق الاختبار، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الاستجابات الصحيحة في (الجزء الأولي والثانية للأداء على الاختبار) ودرجات الاستجابات المتروكة والخاطئة في (الجزء الأولي والثانية للأداء على الاختبار) وكانت معاملات الارتباط على الاختبار دالة عند مستويات تتراوح بين (0.05) (0.01) مما يدل على صدق الاختبار.

وفي إطار الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي في مجموعتي الدمج ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (4)

دلاله الفروق بين المجموعتين الطرفيتين كمؤشر للصدق التمييزي لعينتي الدمج الكلي والجزئي لاختبار شطب الحروف

مجموعتي الدراسة	المجموعة الطرفية الأدنى		المجموعة الطرفية الأعلى		قيمة (ت)	دلالة (ت)
	م	ع	م	ع		
أطفال الدمج الكلى	3,20	0,408	5,64	0,489	19,13	0,0001
أطفال الدمج الجزئي	9,88	1,85	24,28	1,90	27,07	0,0001

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيًا بين المجموعتين الطرفيتين لعينتي الدمج الكلي والجزئي مما يدل على صدق الاختبار.

ب- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة اعاده تطبيق الاختبار، حيث طبق الاختبار مرتين علي عينه مكونة من (10) أطفال مدمجين كليًا و(10) أطفال مدمجين جزئيًا ممن ينطبق عليهم خصائص العينة الأساسية للدراسة بفاصل زمنى أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وبلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان لمجموعة الدمج الكلى (0,944)، بينما بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان لمجموعة الدمج الجزئي (0,892) مما يشير إلى تمتع الاختبار بمعاملات ثبات مرتفعة.

(ثانيًا) اختبار اعادة الأرقام: يستخدم لقياس الانتباه السمعي

هو أحد الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وهو يتألف من جزأين، حيث يتكون الجزء الأول: من مجموعة من الأرقام تتراوح بين (3 :9) أرقام، ويطلب من المفحوص إعادتُها بنفس الترتيب الذي قدِّمت به. وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة على الجزء الأول من الاختبار. ويقف الاختبار

إذا فشل المفحوص في المحاولتين (1)، (2) من نفس السلسلة. وتحسب الدرجة على الاختبار: بأنها أعلى عدد من الأرقام التي يعيدها المفحوص إعادة صحيحة في أيٍّ من المحاولتين، والدرجة القصوى هي (9) درجات.

الخصائص السيكومتريه للاختبار:

أ- صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال في صورته الأمريكية تم اجراء عديد من الدراسات علي صدق المقياس حيث قدمت دراسة زيمبرمان Zammerman دليل علي صدق المحك التلازمي والتي خلصت إلي ان معاملات الارتباط في حالة الأطفال الأسوياء والمعاقين كانت(0.71،0.75)علي الترتيب (www.alukah.net. /social)

وفي إطار الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي في عينتي الدمج ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (5)

دلاله الفروق بين المجموعتين الطرفيتين كمؤشر للصدق التمييزي لعينتي الدمج الكلي والجزئي لاختبار اعاده الأرقام

مجموعتي الدراسة	المجموعة الطرفية الأدنى		المجموعة الطرفية الأعلى		قيمة (ت)	دلالة (ت)
	م	ع	م	ع		
أطفال الدمج الكلى	21,80	3,71	51,60	6,23	20,54	0,0001
أطفال الدمج الجزئي	3,00	0,00	4,60	0,500	16,00	0,0001

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة احصائيًا بين المجموعتين الطرفيتين لعينتي الدمج الكلي والجزئي وهو يعد مؤشرًا لتحقق الصدق التمييزي لهذا الاختبار.

ب- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار، حيث أشارت نتائج الدراسات التى اعتمدت على أسلوب التجزئة النصفية عند حساب معاملات ثبات الاختبار إلى تمتع الاختبار بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.90، 0.91) مما يدل على ثبات الاختبار (www /alukah.net. /social)

وفي إطار الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقه اعاده الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الثبات المذكورة آنفًا بعد مرور أسبوعين، وتم تعيين معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، وذلك لكل استجابة من استجابات المحاولة الأولي والثانية للاختبار، وقد اتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لكل استجابة من استجابات المحاولة الأولى والثانية لاختبار اعادة الأرقام قد جاءت دالة عند مستوى (0.01) لدى المجموعتين. مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة.

(ثالثًا) مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقات العقلية:

يحتوي هذا المقياس على(90) فقرة تمثل كل منها سلوكًا اجتماعيًا مقبولًا يظهره التلميذ القابل للتعلم داخل حجرة الدراسة، وتتجمع المهارات الاجتماعية في هذا المقياس في بعدين أساسيين هما: مهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وبعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال.

البعد الأول: مهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين Interpersonal Skills

ويتكون من (50) بند. وهو يقيس قدرة التلميذ على التعامل والتفاهم مع الآخرين، وتتألف من مهارات خاصة بتقبل السلطة، والتعايش مع الصراعات، وجذب انتباه الآخرين، وإجراء المحادثات، واللعب المخطط وغير المخطط، والاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين، والممتلكات الخاصة به وبالآخرين (هارون، 1996). (وقد تم الاعتماد فى الدراسة الحالية على هذا البعد من الاختبار فقط).

الخصائص السيكومتريه للمقياس:

أ- الصدق:

قام هارون (1996) بتطبيقه على عينة تقنين قوامها 341 تلميذًا، واعتمد على أساليب متعددة للتحقق من صدق المقياس، ومنها الصدق التمييزي وتم استبعاد المفردات التي حصلت على معامل ارتباط أقل من(0,41). وتم حساب الصدق التلازمي من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجات عليه والدرجات على مقياس السلوك التكيفي، وكانت قيمة معامل الارتباط (0,63) عند مستوى دلالة (0,01)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي للمقياس في كلا من عينتي الدراسة لبعد مهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاجراء.

جدول (6)

دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين كمؤشر للصدق التمييزي لبعد تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين في مجموعة الدمج الكلي والدمج الجزئي

المقياس	المجموعة الطرفية الأدنى		المجموعة الطرفية الأعلى		قيمة (ت)	دلالة (ت)
	م	ع	م	ع		
مهارات تبادل العلاقات لدى مجموعة الدمج الكلى	124.40	5.73	154.68	4.15	21.381	0,0001
مهارات تبادل العلاقات لدى مجموعة الدمج الجزئي	110.64	6.27	131.40	4.17	13.770	0,0001

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دلالة احصائيًا بين المجموعتين الطرفيتين في مجموعتي الدمج في درجة مهارات تبادل العلاقات الشخصية بين الآخرين مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق.

ب- ثبات المقياس:

في إطار الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بثلاث طرق وهم طريقه الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والإتساق الداخلي. ويوضح الجدول التالي نتائج حساب الفا كرونباخ وطريقه التجزئة النصفية.

جدول (7)

معاملات ثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس مهارات تبادل العلاقات الشخصية لدى مجموعتي الدمج الكلي والدمج الجزئي

مجموعتي الدراسة	معاملات الفا كرونباخ	معاملات التجزئة النصفية
مجموعة الدمج الكلى	0.846	0.757
مجموعة الدمج الجزئي	0.664	0.60

ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بمعاملات ثبات تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة لدى مجموعتي الدمج الكلى والجزئي.

ويوضح الجدول التالي نتائج حساب الثبات بطريقه الإتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط الدرجة على مقياس مهارات تبادل العلاقات الشخصية بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (8)

معاملات الثبات بطريقه الاتساق الداخلي لمقياس تقدير المهارات الاجتماعية لدي عينتي الدمج الكلي والدمج الجزئي

مجموعتي الدراسة	المقياس	معاملات الارتباط		
		العينة الكلية=100	عينة الذكور=50	عينة الاناث=50
مجموعة الدمج الكلى	م تبادل العلاقات	0.931	0.817	0.864
مجموعة الدمج الجزئي	م تبادل العلاقات	0.907	0.798	0.899

ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بمعاملات ثبات تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة لدي مجموعتي الدمج الكلي والجزئي وذلك بالنسبة للعينة الكلية وكلاً من مجموعتي الذكور والاناث.

إجراءات التطبيق:

أ- تم التواصل مع إدارة المدراس التي تطبق الدمج الكلى والجزئي بمحافظة القاهرة والتي ستتم فيها الدراسة. كذلك تم الإطلاع على سجلات الأطفال لمعرفة أخر موعد تم تطبيق مقياس ستانفورد بنيه الصورة الخامسة على الأطفال ونسب ذكائهم بهدف اختيار أفراد العينة.

ب- وتم اجراء مقابله تعارف مع المعلمين المعنيين بالتدريس للأطفال المدمجين وتوضيح هدف الدراسة. وتم شرح مقياس المهارات الاجتماعية للمعلمين وكيفية تطبيقه على الأطفال. كذلك تم إجراء جلسات تمهيديه مع الأطفال وعمل نشاط بهدف تحفيز الأطفال على المشاركة. وبعد ذلك تم التطبيق على الأطفال بشكل فردي والبدء باختبار شطب الحروف، ثم اختبار اعاده الأرقام، مع الحرص على إعطاء الأطفال فتره راحة بين الاختبارين حتى لا تؤثر عوامل كالتعب على استجابات الأطفال.

-عرض النتائج ومناقشتها:

لاختبار فروض الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة MANCOVA لحساب الفروق بين مجموعتي الدمج الكلي والدمج الجزئي، وبين مجموعتي الذكور والإناث في متغيرات الانتباه السمعي والانتباه البصري ومهارات تبادل العلاقات الشخصية، وذلك في ظل عزل إحصائي لمتغيرات الذكاء والعمر، ومستوى تعليم الأم، ومهنة الأب، ومهنة الأم ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاجراء:

جدول (9)

نتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة لحساب الفروق في متغيرات الدراسة في ضوء نوع الدمج والجنس والتفاعل بينهما

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
نوع الدمج	الانتباه البصري	6830.809	1	6830.809	87.186	0.0001
	الانتباه السمعي	5.095	1	5.095	10.906	0.0001
	مهارات تبادل العلاقات	4165.514	1	4165.514	85.127	0.0001
الجنس	الانتباه البصري	7.777	1	7.777	0.099	0.753
	الانتباه السمعي	10.491	1	10.491	22.456	0.0001
	مهارات تبادل العلاقات	11700.77	1	11700.77	239.12	0.0001
التفاعل بين نوع الدمج والجنس	الانتباه البصري	711.265	1	711.265	9.078	0.003
	الانتباه السمعي	40.403	1	40.403	86.487	0.0001
	مهارات تبادل العلاقات	1632.403	1	1632.403	33.36	0.0001

وسوف نقوم بالتعليق على نتائج تحليل التغاير المعروضة في الجدول السابق في إطار مناقشة فروض الدراسة على النحو التالي:

1 – الفرض الأول: وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين كليًا والمدمجين جزئيًا في الانتباه البصري والانتباه السمعي.

يتضح من الجدول السابق رقم (9) ان الفرض الأول لم يتحقق، حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا بين مجموعتي الدمج الكلى والجزئي في كل من الانتباه البصري والانتباه السمعي. ولتوضيح اتجاه الفروق نعرض في الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لتلك المتغيرات

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري الانتباه البصري والانتباه السمعي في مجموعتي الدمج

المتغير	مجموعة الدمج الكلى (ن=100)		مجموعة الدمج الجزئي (ن=100)	
	م	ع	م	ع
الانتباه البصري	35.980	11.68352	17.490	5.6488
الانتباه السمعي	4.310	0.97125	3.640	0.73195

يوضح الجدول السابق أن الفروق بين مجموعتي الدمج في الانتباه البصري والانتباه السمعي تتجه لصالح مجموعة الدمج الكلى في المتغيرين. وتتأكد هذه النتيجة أيضًا من خلال المقارنة بين ذكور الدمج الكلى والجزئي وبين إناث الدمج الكلى والجزئي، حيث تبين دلالة التفاعل بين المجموعتين (انظر جدول 9)، والجدول التالي يوضح نتيجة هذه المقارنة:

جدول (11)

دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في مجموعتي الدمج في الانتباه البصري والسمعي

المتغير	الجنس ونوع الدمج	م	ع	قيمه ت	دلاله ت
الانتباه البصري	ذكور/ دمج كلى (ن=50)	33.920	8.45357	10,24	0,0001
	ذكور/ دمج جزئى(ن=50)	19,320	5.48631		
	إناث/ دمج كلى (ن=50)	38.040	13.98827	10,59	0,0001
	إناث/ دمج جزئى(ن=50)	15.660	5.24739		
الانتباه السمعي	ذكور/ دمج كلى (ن=50)	3,600	0,4948	2,016	0,047
	ذكور/ دمج جزئى(ن=50)	3,88	0,8485		
	إناث/ دمج كلى (ن=50)	5,02	0,7951	12,23	0,0001
	إناث/ دمج جزئى(ن=50)	3,400	0,4948		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيًا بين ذكور وإناث الدمج الكلى وذكور وإناث الدمج الجزئي في الانتباه البصري لصالح ذكور وإناث الدمج الكلى، ووجود فروق دالة احصائيًا بين ذكور الدمج الكلى والدمج الجزئى في الانتباه السمعى لصالح ذكور الدمج الجزئى. كذلك وجود فروق دالة احصائيًا بين إناث الدمج الكلى والدمج الجزئى في الانتباه السمعى لصالح إناث الدمج الكلى. وهذا يدعم الشق الأول من نتائج تحليل التغاير الخاص بالمجموعتين الكليتين بالنسبة لمتغيري الانتباه البصري والانتباه السمعي.

ولمناقشة هذه النتيجة تم الرجوع إلى التراث، حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عديد من الدراسات التي أكدت على دور الدمج في تحسن الانتباه السمعي والبصري لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة دون النظر إلي نوع الدمج كدراسة (على، 1998؛ Genken,2000؛ حسن ،2002؛ الزيوت، 2005؛ فوده ،2012؛ عبد الرازق واخرون، 2019) حيث توصلوا إلى تحسن مستوى الانتباه وزيادة مدته لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وتحسن الجوانب المعرفية كالانتباه البصرى والسمعي لدي الأطفال المدمجين من ذوي الاعاقة العقلية البسيطة. ووجود فروق دالة بين الأطفال المدمجين من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وغير المدمجين في بعض القدرات المعرفية والسلوك التوافقي في اتجاه المدمجين.

أما الدراسات التي تناولت المقارنة بين أنواع الدمج وأيهما أفضل في تحسن الانتباه البصري والسمعي لدي الأطفال المدمجين من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (, Prasad 1990؛ سيسالم ،2001 :23؛ أحمد،2007) من وجود علاقة موجبة دالة بين الوقت المخصص لدمج المعاقين مع العاديين وتحسن قدراتهم الاكاديمية والمعرفية والاجتماعية والمهنية. حيث يساعد دمج الأطفال المعاقين لفترات أطول من اليوم الدراسي مع العاديين على تحسن قدراتهم على الانتباه. كما يساعدهم ذلك على اكتساب المهارات المتعددة وتفادى التأثير السلبي للعزل. وكذلك تحسن المدمجات كليًا في جوانب النمو النفسي والمعرفي والاجتماعي والمعنوي. ويمكن تفسير تفوق أطفال الدمج الكلى على أطفال الدمج الجزئي في متغيري الانتباه البصري والسمعي إلى انتشار مدارس الدمج الكلي وتيسير إجراءاتها ويلتحق بها عدد كبير من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مقارنة بالمدارس التي توفر فصول الدمج الجزئي فهي قليلة، وتعاني من قلة الإمكانيات، وتضع تحت مسمي التربية الفكرية، وذلك وفقًا لإحصائيات الوزارة 2019 حول توزيع الأطفال المعاقين.

ويؤكد القريطي (2011) على أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في حاجة ماسة إلى توفير جو هادي أثناء عمليات التعلم، وإلى استخدام ما يثير انتباههم من الخارج ويجذبهم إلى التدريس بالنماذج والصور والأشكال، والاعتماد على النشاط، وتقليل المثيرات المشتتة التي لاعلاقة لها بالمهمة المعروضة في الموقف التعليمي؛ مما يساعدهم أكثر على التركيز. ويمكن التغلب على ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالإعداد الجيد لمواقف التعلم، وبالتقليل من عوامل التشتت، وأن تتضمن المهام المعروضة عليهم عددًا قليلًا من العناصر، وأن تكون الأدوات المستخدمة مستمدة من بيئتهم (سليمان،2001). كما يؤكد (الهجرسى، 2002) على أهمية التكرار بعد تمام التعلم، فالتكرار هو أنسب وسيلة لتدريب الطفل ذي الإعاقة العقلية على التذكر طويل الأمد، وكذلك ربط المادة المتعلمة بما يوجد في الحياة اليومية أثناء

مراجعتها لـه؛ مـما يساعده عـلى تذكرهـا. ويمكـن توفـير جميـع العوامـل السـابق ذكرهـا في بيئـة الدمـج الـكلى مقارنـة ببيئـة الدمـج الجـزئى. كـما أكـدت منظمـة اليونسـكو عـلى أهميـة دور الدمـج الـكلى، فـإذا أردنـا تحقيـق تقـدم حقيقـي للمعاقين فلابـد ان نعمـل مـن خـلال سياسـة الدمـج عـلى إعـادة تنظيـم المـدارس بهـدف إنشـاء مدرسـة عامـة توفـر مختلـف أشـكال التعليـم التـي تتـلاءم مـع القـدرات المتباينـة والاحتياجـات الخاصـة لأفـراد المجتمـع داخـل نظـام تعليمـي ملائـم. (يونسـكو، 1989) وهـذا مـا توصلـت إليـه نتائـج الدراسـات حـول دور وفاعليـة الدمـج وكذلـك طـول الوقـت المخصـص للدمـج. ولكـن هنـاك نـدرة في الدراسـات التـي تناولـت المقارنـة بـين الدمـج الـكلي والجـزئي ومـدي فاعليـة اي منهـما عـلى الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة، مـما يؤكـد عـلى ضرورة إجـراء مزيـد مـن الدراسـات التـي تتنـاول أنـواع الدمـج ومـدي فاعليـة اي منهـما.

2 - الفـرض الثـاني: وينـص عـلى أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة احصائيـة بـين الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة المدمجـين كليًـا والمدمجـين جزئيًـا في مهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية مـع الأخريـن. يتضـح مـن الجـدول رقـم (9) ان الفـرض الثـاني لم يتحقـق أيضًـا، حيـث أوضحـت النتائـج وجـود فـروق دالـة احصائيًـا بـين مجموعتـي الدمـج الـكلى والجـزئى في مهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية. ولتوضيـح اتجـاه الفـروق سـنعرض المتوسـطات والانحرافـات المعياريـة لتلـك المتغـيرات عـلى النحـو الآتي:

جدول (12)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات تبادل العلاقات في مجموعتي الدمج الكلى والجزئي

المتغيرات	الدمج الكلى (ن=100)		الدمج الجزئي (ن=100)	
	م	ع	م	ع
مهارات تبادل العلاقات	140.220	13.00783	121.100	8.64274

وبالنظـر للجـدول السـابق تبـين وجـود فـروق بـين أطفـال مجموعتـي الدمـج الـكلى والجـزئى في مهـارات تبـادل العلاقـات في اتجـاه تفـوق أطفـال الدمـج الـكلى عـلى أطفـال الدمـج الجـزئي. وتتأكـد هـذه النتيجـة أيضًـا مـن خـلال مقارنـة ذكـور وإنـاث كل مجموعـة بذكـور وإنـاث المجموعـة الثانيـة، حيـث تبـين دلالـة التفاعـل بـين المجموعتـين (انظـر جـدول 9)، والجـدول التـالي يوضـح نتيجـة هـذه المقارنـة:

جدول (13)

دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في مجموعتي الدمج الكلي والجزئي في مهارات تبادل العلاقات

المتغير	الجنس ونوع الدمج	م	ع	قيمه ت	دلاله ت
مهارات تبادل العلاقات	ذكور/ دمج كلى ((ن=50	151.280	5.36063	23,76	0.0001
	ذكور/ دمج (جزئى(ن=50	126.040	5.26428		
مهارات تبادل العلاقات	إناث/ دمج كلى ((ن=50	129.160	7.96769	7.	0.0001
	إناث/ دمج (جزئى(ن=50	116.160	8.56752		

ويوضـح الجـدول السـابق وجـود فـروق دالـة احصائيًـا بـين ذكـور وإنـاث الدمـج الـكلى والدمـج الجـزئي في اتجـاه ذكـور وإنـاث الدمـج الـكلى. وهـذا يدعـم الشـق الأول مـن نتائـج تحليـل التغايـر الخـاص بالمجموعتـين الكليتـين بالنسـبة لمهـارات تبـادل العلاقـات. ولمناقشـة هـذه النتيجـة تـم الرجـوع إلى الـتراث ومـا بـه مـن نتائـج تتفـق أو تختلـف معهـا، وتتفـق نتائـج الدراسـة الحاليـة مـع نتائـج عديـد مـن الدراسـات التـي أكـدت عـلى دور الدمـج عمومًـا في تحسـين المهـارات الاجتماعيـة (والتـي مـن ضمنهـا مهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية) دون النظـر لنـوع الدمـج كدراسـة (خـضر والمفتـي، 1992؛ شـاش، 2001؛ سـليم، 2004؛ عبـد الوهـاب وآخـرون،2021 (Roberts, 1991; حيـث أكـدت نتائـج هـذه الدراسـات عـلى عـدم وجـود فـروق دالـة في مهـارات التفاعـل الاجتماعـي بـين الطلبـة ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة المدمجـين والعاديـين. ووجـود فـروق دالـة احصائيًـا بـين الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة المدمجـين والمعزولـين في تحسـن النضـج الاجتماعـي وبعـض المهـارات الاجتماعيـة والسـلوك التكيفـي في اتجـاه المدمجـين، حيـث يتعلـم المعـاق المدمـج مـن خـلال تقليـد سـلوك الأطفـال العاديـين. وتوصلـت دراسـة (هـارون، 1996) إلى أثـر دمـج الأطفـال المعاقـين عقليًـا القابلـين للتعلـم مـع أقرانهـم العاديـين بمرحلـة ريـاض الأطفـال عـلى نمـو العلاقـات الشـخصية المتبادلـة لـدى الأطفـال المعاقـين عقليًـا. حيـث يسـاعد دمـج الأطفـال المعاقـين عقليًـا بالفصـول العاديـة مـع أقرانهـم العاديـين عـلى تكويـن علاقـات اجتماعيـة مناسـبة مـع الأخريـن مقارنـة بأقرانهـم بالفصـول الخاصـة بالتربيـة الفكريـة(المعزولـين) بالإضافـة إلى حُصلهـم عـلى التعزيـز الاجتماعـي الـذي أسـهم في تنميـة العلاقـات الاجتماعيـة المتبادلـة بـين الأفـراد.

أمـا الدراسـات التـي تناولـت المقارنـة بـين أنـواع الدمـج وأيهـما أفضـل في تحسـين المهـارات الاجتماعيـة عمومًـا ومهـارات تبـادل العلاقـات خصوصًـا لـدي الأطفـال المدمجـين مـن ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة، حيـث اتفقـت نتائـج الدراسـة الحاليـة مـع نتائـج الدراسـات السـابقة التـي تعـزي إلي التفاعـل بـين نـوع الدمـج ومتغـير المهـارات الاجتماعيـة، حيـث تتحسـن مسـتوي المهـارات الاجتماعيـة لـدى الطفـل ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة المدمـج كليًـا مـع العاديـين بدرجـة أكـبر عنـد مقارنتهـا بمسـتوى التحسـن لـدى الطفـل المدمـج جزئيًـا مـع العاديـين في فصـول الدمـج مـع اسـتخدام البرامـج الخاصـة بالتعامـل مـع المدمجـين، وهـذا يتفـق مـع دراسـة الخطيـب، 2004 ؛ أحمـد ، 2005؛ (Machado, 2017; Prasad,1990)

كـما توصلـت دراسـة (عفيفـي واخـرون، 2018) إلى وجـود فـروق دالـة بـين الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة المدمجـين جزئيًـا والمعزولـين في تحسـن التفاعـل الاجتماعـي والسـلوك الوجـداني ومهـارات حـل المشـكلات لصالـح المدمجـين جزئيًـا. مـما يشـير إلى التفاعـل بـين أسـلوب الدمـج ومتغـير المهـارات الاجتماعيـة.

ويمكننـا تفسـير تفـوق أطفـال الدمـج الـكلى عـلى أطفـال الدمـج الجـزئي في المهـارات الاجتماعيـة ومهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية. يرجـع ذلـك إلى اسـتفادة المعاقـين مـن أنـواع الدمـج في اكتسـاب المهـارات الاجتماعيـة عـن طريـق أسـاليب ومبـادئ التعلـم الاجتماعـي كالنمذجـة، والتغذيـة الراجعـة. كـما أشـارت (عبيـد، 2000) إلى أن اسـتخدام الدمـج يسـاعد عـلي تحسـين التوافـق مـع المجتمـع والعاديـين، حيـث يتـم فيـه الاحتـكاك المبـاشر والتواصـل بـين العاديـين والمتأخريـن في الفهـم الأفضـل مـن كل طـرف للأخـر، وبلـوره الأفـكار، مـما يـؤدي إلى تكويـن اتجاهـات إيجابيـه

نحـو المتأخريـن ومـن ثـم يمكنهـم محاكتهـم وتقليدهـم. أي أن كلـما اندمـج الفـرد بشـكل عـام والمعـاق عقليًـا بشـكل خـاص مـع الآخريـن كلـما نمـت قدراتهـم المعرفيـة ومهاراتهـم الاجتماعيـة وهـو مـا أشـارت إليـه نظريـات علـم نفـس النمـو في ضـوء مصطلحـات المحـاكاة والتقليـد والتفاعـل، ونظريـة البيئـات المعزولـة والمحرومـة ثقافيًـا التـي تـؤدي لتدهـور القـدرات المعرفيـة والمهـارات الاجتماعيـة. والـذي بـدوره يفـسر تحسـن المهـارات الاجتماعيـة لـدى المدمجـين كليًـا. حيـث يسـاعد دمـج الأطفـال المعاقـين لفـترات أطـول مـن اليـوم الـدراسي مـع العاديـين عـلى تحسـن قدراتهـم واكتسـاب المهـارات المتعـددة وتجهيزهـم للحيـاة الاجتماعيـة بالإضافـة إلى تفـادى التأثـير السـلبي للعـزل. وايضًـا تحسـن الجوانـب النمـو النفـسي والمعـرفي والاجتماعـي والمعنـوي لديهـم. (محمـد، 2009؛ السـعيد،2011)

كـما يمكـن تفسـير تفـوق أطفـال الدمـج الـكلى عـلى أطفـال الدمـج الجـزئي في المهـارات الاجتماعيـة ومهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية أيضًـا بسـبب الأثـار الإيجابيـة الناتجـة عـن دمـج الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة مـع العاديـين، فعندمـا يشـترك الطفـل ذي الإعاقـة العقليـة في فصـول الدمـج ويلاقـى الترحيـب والتقبـل مـن الآخريـن فـان ذلـك ينمـى شـعوره بالثقـة في النفـس والتقبـل لذاتـه، كـما تتطـور مهاراتـه الاجتماعيـة وقدرتـه عـلى التعبـير عـن نفسـه، ويشـعر بانتمائـه إلى أفـراد المجتمـع الـذي يعيـش فيـه (لينـش وسـيميز، 1999؛ حسـن، 2013). كـما يكتسـب الطفـل ذي الإعاقـة العقليـة في فصـول الدمـج مهـارات جديـدة مـما يجعلـه يتعلـم مواجهـة صعوبـات الحيـاة، ويكتسـب عـددًا مـن الفـرص التعليميـة والنـماذج الاجتماعيـة، مـما يسـاعد عـلى حـدوث نمـو اجتماعـي أكـثر ملاءمـة، ويقـل لديـه الشـعور بوصمـة الإعاقـة والتصنيـف الـذي يصاحـب برامـج العـزل، ويتيـح الفـرص لإقامـة العلاقـات التـي سـوف يحتـاج إليهـا للعيـش والمشـاركة في الأعـمال والأنشـطة الترفيهيـة، ويشـجعه عـلى اكتسـاب المهـارات الحياتيـة التـي تسـاعده عـلى التوافـق (بـرادلى وآخـرون،2011). ويمكننـا الاسـتدلال عـلى هـذه الأثـار الإيجابيـة في الدمـج الـكلى مقارنـة بالدمـج الجـزئ نظـرًا لمـا يتميـز بـه الدمـج الـكلى مـن إتاحـة الفـرص لتواجـد الأطفـال المعاقـين عقليًـا مـع العاديـين لفـترات زمنيـة أطـول وفى أنشـطة متعـددة ومختلفـة. فالدمـج الـكلى هـو وضـع الطـلاب ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة مـع أقرانهـم العاديـين في المـدارس العاديـة طـول الوقـت، أمـا الدمـج الجـزئ هـو وضـع الطـلاب ذوي الإعاقـات العقليـة البسـيطة مـع أقرانهـم العاديـين في المـدارس والفصـول العاديـة بنسـبة (50%) تقريبًـا مـن الوقـت، أو دمجهـم في مـادة دراسـية أو أكـثر مـع أقرانهـم العاديـين داخـل الفصـول الدراسـية العاديـة (العجمـى، وإبراهيـم، 2002؛ عبيـد، 2000، عـزب ،2002: 8). وبالتـالي مـن خـلال دمـج الطـلاب كليًـا يتـم اتاحـة فرصـة ووقـت أطـول لتدريـب الأطفـال عـلى تحسـن العمليـات المعرفيـة كالانتبـاه البـصري والسـمعي وكذلـك يسـاعد عـلى تحسـن المهـارات الاجتماعيـة ومـن بينهـا مهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية لصالـح الطـلاب المدمجـين كليًـا.

3 - لفـرض الثالـث: وينـص عـلى أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين الذكـور المدمجـين (كليًـا وجزئيًـا) والإنـاث المدمجـات (كليًـا وجزئيًـا) في الانتبـاه السـمعي والبـصري:

وبالعـودة إلى جـدول (9) الخـاص بنتائـج تحليـل التغايـر، تبـين عـدم وجـود فـروق دالـة بـين الذكـور والإنـاث المدمجـين كليًـا وجزئيًـا في متغـير الانتبـاه البـصري، بينـما وجـدت فـروق دالـة في متغـير الانتبـاه السـمعي بمـا يعنـى تحقـق الفـرض جزئيًـا. ولتبـين اتجـاه الفـروق في حالـة الانتبـاه السـمعي نعـرض المتوسـط والانحـراف المعيـاري لهـذا المتغـير لـدى مجموعتـي الذكـور والإنـاث في الجـدول التـالي:

جدول (14)

المتوسط والانحراف المعياري لمتغير الانتباه السمعي فى مجموعتي الذكور والإناث

المتغير	الذكور (ن = 100)		الاناث (ن = 100)	
	م	ع	م	ع
الانتباه السمعي	3.740	0.70525	4.210	1.04731

ويتضـح مـن الجـدول السـابق أن الإنـاث أكـثر تفوقًـا مـن الذكـور في الانتبـاه السـمعي. وتتأكـد هـذه النتائـج بالمقارنـة بـين ذكـور وإنـاث الدمـج الـكلى والدمـج الجـزئي، حيـث جـاءت نتائـج التفاعـل بـين الجنـس ونـوع الدمـج في تحليـل التغايـر دالـة، والجـدول التـالي يوضـح نتائـج هـذه المقارنـة.

جدول (15)

نتائج حساب الفروق بين متوسطات الذكور والإناث داخل مجموعتي الدمج الكلي والدمج الجزئي لمتغير الانتباه السمعي

نوع الدمج	المتغير	الجنس	ن	م	ع	قيمة ت	دلالة ت
الدمج الكلى	الانتباه السمعي	ذكور	50	3.600	0.49487	10.72	0.0001
		اناث	50	5.020	0.79514		
الدمج الجزئي		ذكور	50	3.880	0.84853	3.455	0.001
		اناث	50	3.400	0.49487		

ويتضـح مـن الجـدول السـابق وجود فـروق دالة بين ذكـور وإناث مجموعة الدمـج الـكلي في الانتبـاه السـمعي في اتجـاه الإنـاث، ووجـود فـروق دالـة بـين ذكـور وإنـاث مجموعـة الدمـج الجـزئي في الانتبـاه السـمعي في اتجـاه الذكـور ولمناقشـة هـذه النتيجـة تـم الرجـوع إلى الـتراث ومـا بـه مـن نتائـج تتفـق أو تختلـف معهـا، وسـيتم مناقشـة ذلـك الفـرض المتحقـق جزئيًـا حيـث كشـفت الدراسـة الحاليـة عـن عـدم وجـود فـروق دلالـة احصائيًـا بـين الذكـور المدمجـين (كليًـا وجزئيًـا) والإنـاث المدمجـات (كليًـا وجزئيًـا) في الانتبـاه البـصري وهـذا يتفـق مـع دراسـة (عـلي ،1998) التـي اجريـت عـلى(20) طفـلًا وطفلـة مـن ذوى الإعاقـة العقليـة البسـيطة، وتـتراوح أعمارهـم بـين(8 : 12) سـنة. حيـث توصلـت الدراسـة إلى تحسـن مـدة الانتبـاه البـصري لـدي عينـة الدراسـة بعـد تطبيـق البرنامـج. وعـدم وجـود فـروق دالـة بـين الذكـور والإنـاث في الانتبـاه البـصري. في حـين اختلفـت مع دراسـة (السـمادوني،1994) التـي كشـفت عـن وجـود فـروق دالـة بـين الجنسـين في الانتبـاه البـصري.

بينـما لم يتحقـق الفـرض في متغـير الانتبـاه السـمعي حيـث أظهـرت النتائـج وجـود فـروق دالـة في الانتبـاه السـمعي في اتجـاه الإنـاث المدمجـات كليًـا. وهـذا يتفـق مـع دراسـات (السـمادوني 1994؛ الصـاوى، 2012؛ Naglieri & Rojahn, 2001) التـي كشـفت عـن وجـود فـروق دالـة في الانتبـاه السـمعي في اتجـاه الإنـاث. ودراسـة (البـادرى والكنـدي ،2019) التـي أظهـرت ارتفـاع القـدرة عـلى الانتبـاه لـدى الإنـاث. وقـد توصلـت دراسـة (Richard & et al,2012) إلى ارتفـاع نسـبة الـذكاء لـدى الإنـاث مقارنـة بالذكـور. ويدخـل الانتبـاه ضمـن القـدرات العقليـة المكونـة للـذكاء كـما يعتـبر الانتبـاه هـو الأسـاس الـذي تقـوم عليـه سـائر العمليـات المعرفيـة كالادراك والتذكـر والفهـم (يوسـف، 2010: 162 – 163). في حـين اختلفـت نتيجـة الدراسـة الحاليـة مـع نتائـج دراسـة (الزيـود، 2000؛ صيـاح، 2017) والتـي تشـير إلى عـدم وجـود فـروق بـين الجنسـين في اسـتخدام اسـتراتيجية الانتبـاه الانتقـائي

السـمعي والبـصري.

وفيـما يتعلـق بنتيجـة الدراسـة الحاليـة والخاصـة بوجـود فـروق دالـة بـين ذكـور وإنـاث الدمـج الجـزئي في الانتبـاه السـمعي في اتجـاه الذكـور. فقـد اتفقـت مـع نتائـج دراسـة (أحمـد، 2007؛ محمـد، 2009) والتـي كشـفت عن وجـود فـروق دالـة بـين الأطفـال ذوي الإعاقـة العقليـة البسـيطة المدمجـين جزئيًـا والمعزولـين في تحسـن بعـض العمليـات المعرفيـة لصالـح مجموعـة المدمجـين جزئيًـا. في حـين اختلفـت نتيجـة الدراسـة الحاليـة عـن نتائـج الدراسـات السـابق ذكرهـا والمتعلقـة بتفـوق إنـاث الدمـج الـكلى عـلى ذكـور الدمـج الـكلى في الانتبـاه السـمعي. ومـازال المجـال يحتـاج لاجـراء عديـد مـن الدراسـات للكشـف عـن علاقـة التفاعـل بـين الجنـس ونـوع الدمـج في متغـيري الانتبـاه السـمعي والبـصري، فبعـض الدراسـات تناولـت المقارنـة بـين الذكـور والإنـاث في العاديـين، وبعضهـا قـارن بـين المدمجـين والعاديـين، ولكـن توجـد نـدرة في الدراسـات التـي تقـارن بـين الذكـور والإنـاث المدمجين كليًـا وجزئيًـا في متغـيري الانتبـاه السـمعي والبـصري، وكذلـك الدراسـات التـى تناولـت العلاقـة بـين نـوع الدمـج والجنـس، ويمكننـا تفسـير هـذه النتيجـة في ضـوء الخصائـص العقليـة والمعرفيـة التـي يتسـم بهـا المعاقـون عقليًـا حيـث أنهـم يعانـون مـن صعوبـة كبـيرة في اكتسـاب المهـارات والمعـارف بسـبب قصـور مـدي الانتبـاه والذاكـرة قصـيرة المـدي وطويلـة المـدي، والادراك، ولديهـم صعوبـة في تنفيـذ المهـمات البسـيطة، وتـزداد هـذه الصعوبـات لـدى الأطفـال الذيـن يعانـون مـن الإعاقـة العقليـة الشـديدة والعميقـة عـن الأطفـال الذيـن يعانـون مـن الإعاقـة العقليـة البسـيطة والمتوسـطة,2001) (Roger.

ويمكـن أن تعـزي نتيجـة تفـوق الإنـاث عـلي الذكـور المدمجـين كليًـا في الانتبـاه السـمعي إلى طـول فـترات التفاعـل الاجتماعـي بـين المدمجـين والعاديـين داخـل الصـف الـدراسي مـن خـلال أسـلوب الدمـج الـكلي الـذي كان لـه الأثـر الكبـير في تحسـن وارتفـاع متوسـطات درجـات الإنـاث عـن الذكـور في الدمـج الـكلي ، وقـد يرجعـه البعـض إلى طبيعـة مرحلـة النمـو، إذ ان معـدل نمـو الإنـاث أسرع مـن معـدل نمـو الذكـور، وكـما ان معـدل نمـو العمليـات المعرفـة الخاصـة بالانتبـاه ليسـت متسـاوية، وايضًـا مـن أسـباب تفـوق الإنـاث عـلى الذكـور في الانتبـاه السـمعي هـو ارتفـاع معـدل تسـرب الذكـور مـما يـؤدي الى تفـوق الانـاث (البـادرى والكنـدي ،2019). ويؤكـد (وينبرجـر،2005) عـلى حـدوث تغـيرات في نمـو وتطـور المـخ خـلال المرحلـة العمريـة (الابتدائيـة) في اكتـمال الفصـوص الأماميـة ومناطـق القـشرة المخيـة الأماميـة وقبـل الأماميـة والمسـئولة عـن توزيـع الانتبـاه.

4 - الفـرض الرابـع: وينـص عـلى أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين الذكـور المدمجـين (كليًـا وجزئيًـا) والإنـاث المدمجـات (كليًـا وجزئيًـا) في مهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية. وبالنظـر فى جـدول رقـم (9) الخـاص بنتائـج تحليـل التغايـر، يتبـين دلالـة الفـروق بـين الذكـور والإنـاث في مهـارات تبـادل العلاقـات بمـا يشـير إلى عـدم تحقـق الفـرض. ولتحديـد اتجـاه الفـروق نعـرض فى الجـدول التـالى نتائـج حسـاب المتوسـطات والانحرافـات المعياريـة لمهـارات تبـادل العلاقـات فى مجموعتـي الذكـور والإنـاث:

جدول (16)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات تبادل العلاقات في مجموعتي الذكور والإناث

المتغير	الذكور (ن = 100)		الاناث (ن = 100)	
	م	ع	م	ع
مهارات تبادل العلاقات	138.660	13.74091	122.660	10.50851

ويتضـح مـن الجـدول السـابق تفـوق الذكـور عـلى الإنـاث في مهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية. يمكننـا تأكيـد ودعـم هـذه النتيجـة مـن خـلال حسـاب دلالـة الفـروق بـين الذكـور والإنـاث داخـل المجموعتـين الدمـج وهـو مـا سـنعرضه

جدول (17)

نتائج حساب الفروق بين الذكور والاناث داخل مجموعتي الدمج لمهارات تبادل العلاقات

نوع الدمج	المتغير	الجنس	ن	م	ع	قيمة ت	دلالة ت
الدمج الكلى	مهارات تبادل العلاقات	ذكور	50	151.280	5.36063	16.288	0.0001
		اناث	50	129.160	7.96769		
الدمج الجزئي		ذكور	50	126.040	5.26428	6.948	0.0001
		اناث	50	116.160	8.56752		

ويتضـح مـن الجـدول السـابق وجـود فـروق دالـة احصائيًـا بـين ذكـور وإنـاث الدمـج الـكلى والجـزئي في مهـارات تبـادل العلاقـات في اتجـاه مجموعـة الذكـور في الدمـج الـكلى والجـزئي.

ولمناقشـة هـذه النتيجـة تـم الرجـوع إلى الـتراث ومـا بـه مـن نتائـج تتفـق أو تختلـف معهـا، وتتفـق نتائـج الدراسـة الحاليـة مـع نتائـج دراسـة (عبـد الرحمـن، 1998: 35) التـي أكـدت عـلى وجـود فـروق بـين الذكـور والإنـاث في المهـارات الاجتماعيـة حيـث يتفـوق الذكـور في القـدرة عـلى الضبـط الانفعـالي والاجتماعـي، وتتفـوق الإنـاث في القـدرة عـلى التعبـير الانفعـالي، وفى أداء الأعـمال الخاصـة بالتطريـز والحـرف اليدويـة. كـما كشـفت دراسـة (حسـن، 2002؛ أحمـد، 2007؛ حسـن، 2013) عـن وجـود فـروق دالـة بـين الأطفـال المعاقـين المدمجـين والمعزولـين في المهـارات الاجتماعيـة في اتجـاه المدمجـين دون النظـر إلى متغـيري نـوع الدمـج والجنـس. وتوصلـت دراسـة (شـباره ،2002؛ Riggio, 1990) إلى وجـود فـروق دالـة بـين الذكـور والإنـاث المدمجـين في المهـارات الاجتماعيـة في اتجـاه الذكـور دون إلقـاء الضـوء عـلى متغـير نـوع الدمـج. كـما توصلـت دراسـة (سـليم، 2004) إلى وجـود فـروق دالـة بـين الذكـور والإنـاث في المهـارات الاجتماعيـة في اتجـاه الذكـور، ووجـود فـروق بـين الذكـور والإنـاث المدمجـين جزئيًـا في مهـارات تبـادل العلاقـات الشـخصية مـع الأخريـن في اتجـاه الذكـور.

بينـما اختلفـت نتائـج الدراسـة الحاليـة مـع نتائـج دراسـة (جـاد الـرب، 2003؛ الخطيـب، 2004) والتـي أكـدت عـلى عـدم وجـود فـروق بـين الذكـور والإنـاث في المهـارات الاجتماعيـة والتوافـق النفـسي والاجتماعـي. في حـين كشـف دراسـة (الشـخص، 1992) عـن تفـوق الإنـاث عـلى الذكـور فى القـدرة عـلى التوافـق وحـل المشـكلات والمرونـة. مـما يجعلهـن أكـثر ايجابيـة نحـو اعاقتهـن مـن الذكـور، وتعـزي هـذه النتيجـة إلى النمـو الارتقـائي الخـاص بالجوانـب الاجتماعيـة للإنـاث والـذي يسـبق النمـو الاجتماعـي للذكـور. بالإضافـة إلى اختـلاف أسـاليب التنشـئة الاجتماعيـة الخاصـة بالإنـاث عـن الذكـور والتـي يغلـب عليهـا أسـلوب الحمايـة مـما يجعلهـن أكـثر حصـولًا عـلى الدعـم ومسـانده اجتماعيـة دون النظـر إلى نـوع أو اسـلوب الدمـج.

وقـد تبـين وجـود نـدرة في الدراسـات التـي تتنـاول متغـيري الجنـس مـع نـوع الدمـج والتـي يمكـن ارجاعهـا لعـدد مـن الاعتبـارات الخاصـة بالوراثـة،

والنواحي البيولوجية والنفسية، وتوفر الإمكانيات، والبيئة التعليمية، ومستوي الذكاء، ونوع الأدوات المستخدمة في القياس، ومراحل النمو. كذلك يمكن ان تعزي نتيجة الدراسة الحالية إلى العديد من العوامل التي تقف خلف وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية ومهارات تبادل العلاقات الشخصية والتي من ضمنها التحيز الثقافي والتوقعات المختلفة، واختلاف طبيعة الأدوار التي يلعبها كل من الذكور والإناث في المجتمع، والعوامل البيئية مثل الظروف المنزلية وأساليب الرعاية الوالدية والتنشئة الاجتماعية (الدقوشي، 2012).

توصيات الدراسة:

انطلاقًا من الإطار النظري للدراسة الحالية ومراجعه الدراسات السابقة وما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بالتوصيات الأتية:

- عقد دورات تثقيفية لأولياء أمور الطلبة المدمجين سواء كليًا أو جزئيًا حول برنامج الدمج ونوع الدمج وأهدافه وفوائده على أبناءهم.

- إجراء المزيد من الدراسات الموضحة لنوع الدمج وأيهما أفضل للطفل في دمجه مع العاديين للتحقق ما إذا كان الدمج الكلي ام الجزئي أفضل.

- ضرورة الاهتمام بإنشاء مراكز ارشادية داخل مدارس الدمج بها مؤهلين لتوفير بيئة داعمة لتنمية التفاعل بين الطلاب المدمجين والعاديين سواء في الدمج الكلي أو الجزئي.

- إجراء المزيد من الدراسات على أنواع الدمج ومدي فاعلية اي نوع مع الاخذ في الاعتبار متغير الجنس.

- ضرورة إصدار التشريعات التربوية التي تتضمن توفير العديد من الأدوات والمقاييس الحديثة التي تساعد علي توجيه الطفل المدمج إلي نوع الدمج الأفضل له بجانب اختبار الذكاء

- ضرورة اعداد دورات تدريبية لتأهيل معلمين الفصول العادية والاخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمديرين بالتعليم العام لتزويدهم بمعلومات عن خصائص المدمجين وكيفية التعامل معهم وماهي خصائص المدمجين والمعاقين

البحوث المقترحة:

يمكن اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية في الموضوعات الأتية:
إجراء دراسات عن دور الدمج الأكاديمي في تحسين بعض مؤشرات الصحة النفسية لدي أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

اجراء دراسات مقارنه حول بعض الفئات المدمجة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مثل الذين يعانون من التوحد، اضطراب الانتباه والمعاقين سمعيًا والمكفوفين ونوع الدمج.

اجراء دراسات تقنينيه عن المقاييس والأدوات التي تستخدم في تحديد نوع الإعاقة ودرجتها ومستواها ونوع الدمج الذي يصبح أكثر فاعلية معها.

دراسة عن العلاقة بين نوع الدمج والجنس لدي ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

فاعليه برنامج لتحسين القدرات المعرفية وتنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

قائمة المراجع

1 - إبراهيم، حسن. (2014). التمويل الأصغر وتمكين ذوي الإعاقات الذهنية القادرين على العمل.

2 - أحمد، حسن حمدي. (2005). برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات اليدوية والفنية للمعلمين وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

3 - أحمد، هيفاء علي. (2007). أثر الدمج الكلي والجزئي للتلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة لمادة الاقتصاد المنزلي من وجهة نظر معلماتهم: دراسة ميدانية في مدارس مدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام درمان الاسلامية. السودان.

4 - أحمد، يحي خولة. (2005). وضعيه الصحة النفسية لدى الاطفال المعاقين عقليًا في الجزائر.

5 - إسماعيل، محمد صادق. (2014). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

6 - البادري، سعود مبارك سالم والكندي، سيف بدر محمد. (2019). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية. مج 3. ع 1. ص 71-115.

7 - الحازمي، عدنان ناصر. (2010) . التدريس لذوي الاعاقة الفكرية. دار المسيرة: عمان.

8 - الخطيب، جمال. (2004). تعليم الطلابية ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية مدخل إلى مدرسة للجميع. الطبعة الاولى، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

9 - الخطيب، جمال. (2009). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. ط 1. القاهرة: دار الفكر

10 - الديب، راندا مصطفى. (2011). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الأول بعنوان الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة). كلية التربية. جامعة بنها. في الفترة 17-18/ يوليو/2011. -493 502.

11 - الزيوت، فيصل علي صالح. (2005). فاعلية برنامج سلوكي في تحسين الانتباه لدى الاطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الاردنية.

12 - الزيود، نادر فهمي.(2000). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا. الطبعة الثالثة.عمان: دار الفكر للنشر.

13 - آل سالم، حسن سعد عامر. (2014). التخلف العقلي. حقائق علمية وبرامج علاجية. بيروت: مؤسسه الرحاب الحديثة.

14 - السعيد، هلا (2011) الدمج بين جدية التطبيق والواقع. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

15 - السمادوني، السيد إبراهيم. (1994). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين. مجلة دراسات نفسية. مج 4. ع 3. ص451 – 487.

16 - الشخص، عبد العزيز (1992). أثر أسلوب الرعاية على مستوى القلق

لدى المكفوفين واتجاهاتهم نحو الاعاقة البصرية. مجلة مركز معوقات الطفولة. العدد الأول. ص 149-177.

17 - الشمرلى، أمينة ياقوت. (2009). فاعلية برنامج للإرشاد الأسري في مواجهة الضغوط النفسية لدى الأمهات وتحسين السلوك التك يفي لدى الأبناء المعوقين عقليًا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

18 - الشمري، شملان عناد صبر. (2011). فعالية برنامج تدريبي علاجي في تحسين مستوى الاداء الأكاديمي لأطفال المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب جامعة بني سويف.

19 - الصاوي، رضا عبد القادر (2012) الفروق بين الجنسين في العمليات المعرفية لنظرية لوريا-داس للذكاء لدي المراهقين من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية .5 (1). ص 209-238.

20 - الصبوة، محمد نجيب (2011) علم النفس الإكلينيكي المعاصر (أساليب التشخيص والتنبؤ). سلسلة علم النفس الإكلينيكي المعاصر، الكتاب الثاني عشر. ط2 القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

21 - العجمى، محمد حسنين، إبراهيم، محمد عطوة(2002) متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع اقرانهم العاديين بمدارس التعليم الأساسي. المؤتمر السادس. مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادى والعشرين (تحديات الواقع وافاق المستقبل) كلية التربية – جامعة المنيا.

22 - العدل، عادل محمد. (2012). مدخل إلى التربية الخاصة: القاهرة. دار الكتاب الحديث.

23 - العناني، حنان عبد الحميد. (2005). الصحة النفسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

24 - الغباشى، سهير واخرون. (2008). مقاييس واختبارات الأداء النفسى في السياق الاكلينيكى» دليل توثيقى». قسم علم النفس-كلية الآداب-جامعة القاهرة.

25 - القادوم، عفاف محمد) .2008. (برنامج مقترح في العلوم لتنمية المهارات الحياتية ل دى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

26 - القريطى، عبد المطلب أ مين (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط ٤.القاهرة: دار الفكر العربي.

27 - القريطي، عبد المطلب أمين. (2011). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. الطبعة الخامسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

28 - القومي، عفاف عبد المحسن.) 2007 (. فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي كوسيلة لتحسين السلوك التكيفي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

29 - الهجرسي، أمل معوض. (2002). تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عقليًا. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب الرابع والعشرون، القاهرة: دار الفكر العربي.

30 - أمين، بن سطاعلى محمد (2020) فاعلية الدمج الأكاديمي على المهارات اللغوية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون عقليًا). مجلة الحوار الثقافي. مج 9 ع 2. ص 147-166.

31 - برادلى، ديان؛ سيرز، مارغريت؛ سوتلك، وديان. (2011). الدمج الشامل: تربية وتعليم غير العاديين في المدارس العادية. (ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز الشخص، عبد العزيز العبد الجبار). الرياض: مكتبة الناشر الدولي. الطبعة الثانية.

32 - جاد الرب، أحمد محمد. (2003). المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

33 - جمعة، هالة بدير. (2018). فاعلية استخدام الالغاز والألعاب التعليمية في تحسين مهارات الانتباه السمعي والبصري لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.

34 - حسانين، محمد الشبراوي. (2010). فعالية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

35 - حسن، منى عبد الله. (2002). مدى فاعلية نظام الدمج في تنمية السلوك التوافقي وبعض الجوانب المعرفية للمعاقين عقلياً القابلين للتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

36 - حسن، مها صلاح الدين (2013). نظام الدمج وأثره على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال. مجلة الطفولة والتربية. مج 5.ع13. ص 199-292.

37 - خزام، نجيب، (2001) تقويم ومراجعة المشروع الاستطلاعي للتربية الخاصة. المؤتمر الأول حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدراس العادية. مركز سيتى كريتاس مصر. القاهرة

38 - خضر، عادل كمال & المفتي، مايسة أنور. (1992). إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على ذكائهم وسلوكهم التكيفي، مجلة دراسات نفسية. ك 2، جزء 2. ص 371-390.

39 - خليفه، وليد السيد (2008). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل باستخدام الحاسوب في الانتباه الانتقائي السمعي والبصري ومدي الذاكرة العاملة لدي الأطفال التوحديين. مجلة كلية التربية جامعة بنها. مج 18، ع 75. ص 177-219.

40 - دبيس، سعيد إبراهيم؛ السمادوني، السيد إبراهيم. (1998). فعالية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، العدد (46)، ص ص 88-121.

41 - رفاعي، عايدة قاسم. (1997). مدى فاعلية برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعه عين شمس.

42 - سليم، نجلاء محمود (2004). مدى فاعلية برنامج لدمج الأطفال المعاقين لتعليم وتنمية المهارات الاجتماعية. رسالة ماجستر غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

43 - سليمان، عبد الرحمن سيد. (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الأساليب التربوية والبرامج التعليمية). الجزء الرابع. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

44 - سليمان، عبد الرحمن سيد. (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (ذوو الحاجات الخاصة المفهوم والفئات) الجزء الاول. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

45 - سيسالم، كمال سالم. (2001). الدمج في فصول ومدارس التعليم العام. العين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

46 - شاش، سهير محمد سلامة) .2001(. فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا.رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

47 - شبارة، حنان حمد علي. (2002). الاتجاهات المتبادلة بين الأطفال المبصرين والأطفال المكفوفين داخل بيئة مدمجة، دراسة ميدانية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

48 - شلش، سهير. (2009). إستراتيجيات التدخل المبكر والدمج. القاهرة. زهراء الشرق.

49 - صديق، لينا عمر. (2007). الأداء العقلي المعرفي لدى فاقدات السمع والعاديات بالمرحلة المتوسطة دراسة مقارنة. المؤتمر العلمي الاول (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول). جامعة بنها-كلية التربية، قسم الصحة النفسية.

50 - صياح، منصور عبد الله. (2017). فاعلية تدريبي في تنمية بعض مهارات الادراك البصري لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة المدموجين بالمدارس الابتدائية. مجلة علوم التربية. ع 67. ص 93-128.

51 - عبد الرازق، شيماء عوض؛ حسن، إسماعيل محمد إسماعيل؛ جاد المولي، إيمان محمد؛ حمد، ريهام محمد. (2019). تصميم بيئة تعليم إلكترونية مدمجة بتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الانتباه البصري لدي التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية بالمنصورة. 107. (6) . 965-999.

52 - عبد الرحمن، محمد السيد.) 1998. (اختبار المهارات الاجتماعية. ط2. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

53- عبد الله، هشام إبراهيم(1998) تنمية المهارات الاجتماعية. مدخل لدمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. ندوة نظمتها جامعة الخليج العربي. تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي. المنعقد في الفترة من (2 – 4 مارس) البحرين

54 - عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس؛ النجيري، معتز المرسي، والظن، منار منير محمد. (2021): أثر التدريب على استراتيجية دعم الاقران في تنمية النضج الاجتماعي لدى الأطفال المدمجين بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة دمياط. مج 36. ع (77). ص 1 – 25.

55 - عبيد، ماجدة السيد. (2000). الإعاقة العقلية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

56 - عبيد، ماجدة السيد. (2000). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة «مدخل إلى التربية الخاصة»، عمَّان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

57 - عرفه، عزة سعيد. (2013): فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني لاكتساب بعض المهارات الاجتماعية لطفل التوحد. ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة الاسكندرية.

58 - عزب، نهى يحي إبراهيم. (2002). أثر الدمج بين الاطفال المعاقين ذهنيًا والأطفال الأسوياء على تعلم المهارات الأساسية في السباحة، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة حلوان.

59 - عفيفي، مايسة محمد وعبد الحميد، نهى عبد العظيم. (2018): تأثير الدمج الجزئي بين المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم والأسوياء على تنمية التفاعل الاجتماعي والوجداني وتعلم المهارات الأساسية في السباحة. مجلة جامعة مدينة السادات للتربية البدنية والرياضة. مج الاول. ع (29).

60 - علي، السيد علي سيد أحمد. (1998). برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقليًا. رسالة دكتورة غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس

61 - علي، أميرة عبد الله حامد & الدياسطي، مروة بكر مختار. (2019). بعض مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها. المجلة التربوية. مج 68. ع 68. ص 1071-1142.

62- فودة، ريم عبد الوهاب حسن علي. (2012): فعالية برنامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية (القابلين للتعلم). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة.

63- كاشف، ايمان & عبد الله، ابراهيم (2007). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

64- كاشف، إيمان فؤاد & منصور، عبد الصبور محمد. (1998). دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة: 1-3 ديسمبر 1998م.

65 - لينش، اليانور وتسيد & سيميز، بيني مشارك. (1999). التخلف العقلي: دمج الأطفال المتخلفين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة. (برامج وانشطة). (ترجمة: سمية طه جميل، هالة الجرواني). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

66 - محمد، أحمد محمد جاد المولى. (2009). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

67 - محمد، عادل عبد الله. (2003). رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين. القاهرة: دار الرشاد.

68 - مصطفى، نوري القمش. (2011). الإعاقات المتعددة، الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة.

69 - منيب، تهاني محمد عثمان. (2009). نوعية الحياة لدى الأطفال المعوقين واتجاهات والديهم نحو دمجهم وبرنامج لتغيير اتجاهات الوالدين نحو الدمج. احتفالية المجلس العربي للطفولة والتنمية تحت شعار»ليس هناك مستحيل».

70 - موسى، إيمان صديق.2008. (فاعلية برنامج للأنشطة الحركية المتكاملة في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي أطفال الروضة المع اقين عقلياً فئة القابلين للتعلم). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.

71 - هارون، صالح. (1996). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة. رسالة التربية وعلم النفس، العدد 8 الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الملك سعود 42-45.

72 - هارون، صالح عبد الله. (2000). تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

73 - يوسف، سُليمان عبد الواحد. (2010). علم النفس العصبي المعرفي « رؤية نيروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية». القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

74 - يوسف، فيفان عبد اللطيف. (2008). مدى تأثير أسلوب الدمج على التوافق النفسي لدى مجموعة من الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة عقليًا فئة القابلين للتعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب. جامعة عين شمس.

75- A.A.M.R. (2002). Mental Retardation College Publishing Company – New York the University of Alabama. The Alabama.

76- Genken. (2000) Lapping social skins success master of art. USA.

77- Hughes, C., Hugo, K,. & Blatt, J. (1996). Self – instructional intervention for teaching generalized problem – solving

within a functional task sequence. American Journal on mental Retardation, 100(6), 565-579.

78- Machado, Andrea Kathleen. (2017). California state university. Fresno, proquest dissertations puplishingh.

79- Naglieri, J. A., & Rojahn, J. (2001). Gender differences in planning, attention, simultaneous, and successive (PASS) cognitive processes and achievement. Journal of Educational Psychology, 93(2). 430-445.

80- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafoosc, J. O'Donoghue D'Locey, C. & Edrisinha, C. (2004). Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: A comparison of external control and problem – solving interventions Research in Developmental Disabilities, 25 (5). 399 – 412.

81- Prasad, S. (1990). Mainstreaming and social interaction: An observational study of elementary-aged children designated as educable mentally retarded. Doctoral of Philosophy Special Education. The University of Wisconsin

82- Richard, N., Aronson, J., Clancy Biair, Dickens, W., Flynn, J., .Halpern, D & Turkheimer, E. (2012). Intelligence New Findings and Theoretical Developments. American Psychologist. Vol.67, No.2. pp 59-130

83- Riggio, R. (1990). Social skills and self-esteem. Journal of Personality and Individual Differences. Vol. 11 (80). pp. 127-139

84- Roberts, C.; Pratt & Leach, D. (1991) Classroom and playground interaction of student with and without disabilities. Exceptional Children. 57 (2) . 212-224.

85- Roger, L. (2001). A visual attention study for developing learning cues for individuals with severe mental retardation, unpublished doctoral dissertation of Psychological and Cultural studies, The University of Nebraska.

86- Sanchez, L. & Gommez, D. (2007). Program of training in solution of practical problems applied to people with intellectual disability. Psicothema, 19 (4), 578 – 584.

87- Www /alukah.net. /social.