اثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة

د.خلود أديب الدبابنة

كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الأردن

الملخص:

استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى دعم برنامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المدموجين أنفسهم، إضافة إلى تحديد الفروق في درجة دعم برنامج الدمج تبعاً لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة. وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية من الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي والبالغ عددهم(109) طالبا وطالبة من الملتحقين في المدارس العادية. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانه تكونت من خمسة وثلاثين فقرة موزعة على بعدين فرعيين، وهما بعد دعم عملية الدمج للأداء الأكاديمي، وبعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي. وأظهرت النتائج أن درجة دعم عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية متوسطة على بعد دعم الدمج للأداء الأكاديمي وبعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، على بعد دعم الدمج للأداء الأكاديمي. وتبعاً لمتغير نوع الإعاقة على نفس البعد لصالح ذوي الإعاقة السمعية. وكذلك ظهرت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) على بعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي تبعاً لنوع الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة السمعية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا على الدرجة الكلية لهذا البعد وفقاً لمتغير الجنس. وانتهت الدراسة بتقديم بعض المقترحات.

الكلمات الدالة: دعم برنامج الدمج، الطلبة ذوو الإعاقة الحسية، النواحي الأكاديمية، التفاعل الاجتماعي الانفعالي

المقدمة:

تُعد عملية تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من القضايا الأساسية التي تحظى باهتمام متواصل من القائمين على العملية التربوية في كافة أنحاء العالم، لما لها من أهمية في تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة. وبالإطلاع على واقع البرامج والخدمات المقدمة لهم نجد أن معظم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يتلقون خدمات التربية الخاصة في أوضاع التعليم العام،

انسجاماً مع الاتجاهات المعاصرة التي تركز على تقديم الخدمات التربوية لجميع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ضمن مسار التعليم العام مع أقرانهم العاديين ضمن ما يعرف بنظام الدمج (Hunt& Marshall, 2002; Lewis &Doorlag, 1987;).

وعند مراجعة الأدب التربوي نجد أن أهم مبررات حركة الدمج هو منطقية وقانونية الفكرة، إذ ينظر إلى الدمج من وجهة نظر فلسفية مهتمة بحقوق الإنسان وتساوي الفرص، فهو يتيح الفرص للتحضير لتعلم ملائم يتناسب مع قدرات الطالب، ويقلل من أثر الوصم والتصنيف، وما لهذا من أثر في التكيف النفسي لدى الأطفال وأسرهم، ويؤكد مبدأ التعليم للجميع وعلى الحق في تعليم يتناسب واحتياجات جميع الأطفال الفردية مقرونة بتقديم خدمات مستمرة، ابتداءً من الكشف المبكر والتدخل المبكر، والتعلم المدرسي والمهني، وانتهاءً بعيش حياة مستقلة في المجتمع، وبما أن هذه الأهداف من التعلم تتناقض مع العزلة، فإن أغلب الدول تتبنى هدفاً تعليمياً يتمثل في دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومنهم ذوو الإعاقة البصرية وذوو الإعاقة السمعية في الحياة الأكاديمية والاجتماعية في المدارس العادية (الحديدي، 2002; Hunt& Marshall, 2002; Furstenberg&Doyal, 1997).

والمتفحص لبرامج الدمج المطبقة في المدارس يجد أن مبررها الأساسي هو حاجة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة إلى توفير دعم تربوي واجتماعي للطلبة المدموجين، من خلال توفير تعليم ملائم يلبي حاجاتهم، ويهيئهم للتفاعل بإيجابية واستقلالية مع مجتمعهم. وقد أشار لويس ودورلاج (Lewis&Doorlag, 1987) وبعد مراجعة للتعاريف المتعددة لمفهوم الدمج والبدائل التربوية المتنوعة التي تقع ضمن مظلة الدمج، يتضح أن الدمج يتضمن دمجاً أكاديمياً يتاح من خلاله لهؤلاء الطلبة الفرص لتلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين، ضمن عدد من البدائل التربوية حسب قدراتهم؛ أو يتضمن دمجاً اجتماعياً يتم من خلاله إتاحة الفرص للأطفال المدموجين للتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تفحص نظام الدمج المطبق والتعرف على مدى تحقيقه للأهداف المأمولة والتي تتمثل في توفير بيئة ملائمة وداعمة لتطوير الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي، للطلبة المدموجين ذوي الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية.

وقد أشار هنت ومارشُل (Hunt& Marshall, 2002) وأدول(Idol, 2006; 1997) إلى أن الدمج يشهد تطبيقاً على نطاق واسع في معظم دول العالم، وأن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يعتبرون الأوفر حظاً بين ذوي الإعاقات المختلفة في مختلف دول العالم، من حيث التعلم في المدارس العادية منذ بداية القرن العشرين إلى أن وصلت نسبة الملتحقين في المدارس العادية في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2006 إلى (88%)، ولعل عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المدارس العادية هي لأيسر والأسهل إذا ما قورنت بفئات التربية الخاصة الأخرى. بالمقابل، فإنه وبالرغم من التوجه العالمي نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، حيث بلغت نسبة التحاقهم في المدارس العادية في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي (82%) وأن معظمهم من ضعاف السمع، فإن دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يعتبر بطيئاً في بلادنا مقارنة بدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الأخرى، وقد لا تكون ناجحة أحياناً. وتعزو أدبيات التربية الخاصة هذا الوضع إلى الطبيعة الخاصة والمختلفة لتربية الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، مما قد يؤدي إلى أن يواجه هؤلاء الأطفال أثناء عملية الدمج صعوبات عديدة مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية (Kelman & Branco, 2004)، إلا إذا تم تزويدهم ببرامج تربوية ملائمة أكاديمياً ومرتبطة بالخدمات الداعمة والمكثفة والمتنوعة كما أكد الخطيب(2004).

وبشكل عام، أكد العديد من الباحثين في ميدان التربية الخاصة ومنهم هنت ومارشل (Hunt& Marshall,2002) أن للدمج العديد من الفوائد والآثار التي تنعكس على الجوانب الأكاديمية أو الاجتماعية الانفعالية للطلبة المدموجين، متضمنة إتاحة الفرصة لهم للعيش في بيوت ذويهم والتردد على مدارس عادية على مقربة منهم.

ويضيف أدول (Idol, 2006; 1997) أن للدمج دوراً أساسياً في دعم وتطوير مواطن القوى لدى الطلبة المدموجين وتدعيم الأداء الأكاديمي لديهم، ويحث الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم والمعلمين وأعضاء المجتمع للعمل معاً للوصول إلى مدارس تتقبل جميع الطلبة، وترحب وتعترف بقيمة جميع المتعلمين وتعمل على تنمية قدراتهم وتلبيتها، بحيث تركز على تصميم البرامج التربوية اعتماداً على الحاجات الفردية لكل طالب. فضلاً على تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية للنمو في إطار هذا التنوع والاختلاف، وتهيئتهم لمرحلة الرشد والعمل باستقلالية في المجتمع الأوسع بشكل فعال (Idol, 2006; 1997) .

ويضيف فرستنبيرج ودويل (Furstenberg& Doyal, 1994) أن نظام الدمج يسهم في تدعيم شعور الطالب ذي الحاجة الخاصة بأنه جزء من مجتمعه، وليس فرداً ينتمي إلى أقلية محرومة، ويؤكد كذلك إلى تحسين مفهوم الذات ويزيد فرص التفاعل والتوافق الاجتماعي بينه وبين أقرانه العاديين، ويطور مفهوم الذات، ويدعيم الشعور بالانتماء للمجتمع. فالطلبة سواء كانوا ذوي حاجات خاصة أو عاديين يستفيدون من كونهم قريبين من بعضهم البعض مرتبطين بمدرسة واحدة على قدم المساواة.

وأشار هنت ومارشُل(Hunt& Marshall, 2002) وأدول(Idol, 2006; 1997) والخطيب (2004) إلى أن عملية وضع الدمج موضع التنفيذ أمر تكتنفه العديد من التحديات التي تنعكس على هؤلاء الطلبة إن لم ينفذ الدمج بالطريقة الصحيحة، وتراعي كافة الجوانب اللازمة لإنجاحه، سواء المتعلقة بالطفل نفسه أو بأسرته أو بالمدرسة أو بالنظام التربوي ككل والمجتمع الذي يجب التعامل معه.

وقد أكد بيشوب (Bishop, 1986) وأدول (Idol, 2006; 1997) أن عملية الدمج الفعال تتطلب قدراً كبيراً من الحذر والدقة والفهم العميق لها، كما تتطلب أيضاً توافر معايير وأسس واضحة يتم مراعاتها أثناء عملية التخطيط لبرنامج الدمج، وما سيتبعها من إجراءات خاصة لبناء البرامج التربوية الفردية الملائمة، وتحديد أدوار ومسؤوليات كل من كوادر التعليم العام وكوادر التربية الخاصة، تجاه تعليم هؤلاء الطلبة في ظل التشريعات الجديدة، وتقديم التسهيلات والتجهيزات اللازمة في المدرسة، وتكييف المناهج وطرق التدريس، والعمل ضمن فريق مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور والمختصين ، والتواصل المستمر مع أولياء الأمور. وأضاف ستيفن وبلاكهرست ومجليوكا (Stephen, Backhurst & Magliocca, 1982) ولكنير ومير (Luckner&Muir, 2002) أن هناك العديد من المتطلبات والاعتبارات التي يجب مراعاتها للوصول إلى برامج دمج تقدم الدعم للطلبة ذوي الإعاقة الحسية من خلال توفير بيئة داعمة للأداء الأكاديمي وللتكيف الاجتماعي الانفعالي الملائم، منها ضرورة تنظيم مجموعة من الخدمات الشاملة، وتوظيف نتائج الأبحاث عند التدريس، وممارسة التقييم المستمر لحاجات الطلبة، وتهيئة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية وتعديل اتجاهاتهم، والإيمان بحقوق الأطفال في التعليم في المدرسة العادية، والاهتمام بتطوير وتنمية البعد الاجتماعي والشخصي

للطالب وأنه متساوٍ بالأهمية مع التحصيل المدرسي، والحاجة إلى التعاون بين كافة أطراف العملية التربوية. فقبول مفهوم الدمج أمر ينطوي على ضرورة الشروع في تحديث المدارس وما يشكله هذا من تحدٍ أساسي واجه النظام المدرسي في القرن الحادي والعشرين.

ولجعل عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية في المدرسة العادية عملية فاعلة تلبي حاجات هؤلاء الطلبة تبدو الحاجة ماسة لدراسة برامج الدمج الممارس حالياً في المدارس، ومدى دعمها للأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة السمعية بما يتيح لهم الفرص لأن يؤدوا أدوارا فعالة في المجتمع، وهذا يقتضي من المدرسة أن توفر البيئة المحفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي المأمول من تطبيق برامج الدمج فيها. وعليه، فإن هناك حاجة لدراسة برامج الدمج ومدى فعاليتها للحصول على تغذية راجعة منها بهدف تطويرها، وذلك من خلال دراسة أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة مدى تحقيق برامج الدمج للأهداف المأمولة من تطويرها وهي توفير الدعم للأداء الأكاديمي ودعم التكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

من خلال الإطلاع على تجارب الدمج المطبقة عموماً لوحظ أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة المدموجين عموماً بمن فيهم ذوو الإعاقة السمعية وذوو الإعاقة البصرية يواجهون العديد من التحديات والصعوبات على المستوى الأكاديمي وعلى المستوى الاجتماعي والانفعالي (Gisea, Roy, Horm & Swan, 2001; Gregory& Bishop,_1989;Hatamizadeh, Ghasemi, Saeedi, & Kazemnejad, 2008; Lynas, 1986; Luckner& Miller,1994; Ridsdale& Thompeon, 2002; Waston, 1992; Yuen& Westwood, 2001). بالمقابل، وبعد مراجعة الأدب التربوي نجد أن هناك القليل من الدراسات العربية التي بحثت في درجة دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية، في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك لغايات التحقق من مدى تلبيتها للأهداف المأمولة من تطويرها سواء على صعيد الأداء الأكاديمي أو التكيف الاجتماعي والانفعالي، فضلاً عن التعرف إلى الثغرات التي قد تواجه نظام الدمج

المطبق، والعمل على تفعيله وتطويره ليلبي الحاجات الأكاديمية والاجتماعية الانفعالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية، ذكوراً وإناثا.

وعليه، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في التعرف على درجة الدعم الذي تقدمه برامج الدمج المطبقة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة السمعية، من خلال التحقق من مدى توفير بيئة داعمة ومحفزة للأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي لهؤلاء الطلبة، من مرحلة التعليم الأساسي، ذكوراً وإناثا، وعليه، فالدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة دعم برامج الدمج المتبعة في بعض مدارس الأردن للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة المدموجين، وما ترتيبها؟
2. ما درجة دعم برامج الدمج المتبعة في بعض مدارس الأردن للتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة المدموجين، وما ترتيبها؟
3. هل تختلف درجة دعم برامج الدمج المتبعة في بعض مدارس الأردن بالنسبة التكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة المدموجين باختلاف طبيعة الإعاقة (بصري وسمعي)، وجنس الطلبة (ذكور وإناث)؟
4. هل تختلف درجة دعم برامج الدمج المتبعة في بعض مدارس الأردن بالنسبة الأداء الأكاديمي للطلبة المدموجين باختلاف طبيعة الإعاقة (بصري وسمعي)، وجنس الطلبة (ذكور وإناث)؟

أهمية الدراسة:

رغم أهمية هذه الدراسات في استقصاء واقع تجربة الدمج وتقديم التغذية الراجعة عنها، فإنه لا توجد دراسات في الأردن واضحة على حد معرفة الباحثة حول درجة دعم نظام الدمج سواء على صعيد دعم الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والذين توصف عملية دمجهم بأنها غير فعالة وتواجه العديد من الصعوبات (Kelman & Branco, 2004). بينما يعتبر الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الأوفر حظاً في برامج الدمج (الحديدي، 1998)، علماً بأن لدى وزارة التربية والتعليم تقارير ضعيفة جداً سطرها المعلمون والطلبة الذين

اختبروا تجربة الدمج (وزارة التربية والتعليم، 2007)، لهذا فقد استشعرت الباحثة أهمية القيام بإجراء دراسة تتفرد في التعرف على مدى الدعم الذي يقدمه برنامج الدمج المطبق على الطلبة ذوي الإعاقة الحسية على التكيف الاجتماعي الانفعالي والأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة، حسب رأيهم ومن واقع تجربتهم وممارستهم للدمج.

ويمكن القول إن الدمج في مسار التعليم العام يتيح فرصاً تعليمية متساوية للطلبة بغض النظر عن حاجاتهم. وبالتالي فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في سعيها نحو التعرف على مدى دعم الدمج للأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وموقف هؤلاء الطلبة من الدمج، لما في ذلك من أهمية في التعرف إلى مواطن القوة والضعف لهذا البرنامج، وانعكاسها على نجاح عملية الدمج من وجهة نظر الطلبة المدموجين أنفسهم، لتطوير وتفعيل عملية الدمج لتلبية حاجات هؤلاء الطلبة، وتنمية قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة. كما أن هنالك العديد من المحاولات الوطنية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، ولضمان نجاح هذه المحاولات فإن ثمة حاجة حقيقية لتعرف العوامل التي تساعد في إنجاحها، وبالتالي تطوير خطة وطنية ناجحة لدمج هذه الفئة من أبنائنا في المدرسة والمجتمع.

كما يمكن توظيف نتائج مثل هذه الدراسة لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير نظام الدمج المعمول به ليصبح أكثر فاعلية وايجابية. وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضا في قدرتها على مساعدة القائمين على البرامج التربوية في زيادة معرفتهم ببرامج الدمج.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة العديد من المصطلحات، وفيما يأتي التعريفات الإجرائية لها:

برامج الدمج: ويقصد بها هنا الدمج التربوي وهو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية في الصف العادي مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية، ويعتبر الطلبة ذوو الحاجات الخاصة مدموجين إذا أمضوا 50% أو أكثر في الصف الدراسي العادي.

الطلبة ذوو الحاجات الخاصة: وهم الطلبة ذوو الإعاقة السمعية والطلبة ذوو الإعاقة البصرية.

دعم الدمج الأداء الأكاديمي: مدى توفير البيئة الداعمة التي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتعرف إجرائيا بناء على درجات أفراد عينة الدراسة على بعد دعم الأداء الأكاديمي من المقياس.

دعم الدمج للأداء الاجتماعي والانفعالي: تقيس مدى توفير البيئة التي تؤدي إلى توفير جو من الألفة والصداقة والشعور بالأمن، وتتيح الفرص للتفاعل الاجتماعي وتطور الوعي بالذات ومفهوم الذات، وتعرف إجرائياً بناء على درجات أفراد عينة الدراسة على بعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي من المقياس.

محددات الدراسة:

تتمثل أهم محددات الدراسة في الآتية:

الظروف التي وفرتها الدراسة سواء فيما يتعلق باختيار عينة الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء واربد وعمان للعام الدراسي 2008/2007.

الأجواء التي أحاطت بعملية تطبيق أداة الدراسة.

اقتصار عينة الدراسة على الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة السمعية فقط.

نتائج هذه الدراسة تتحدد بالمؤشرات التي تحققت لأداة الدراسة، من حيث صدقها وثباتها وفاعلية فقراتها، وكذلك بالتصميم الحالي للدراسة وما يتيحه من صدق داخلي وصدق خارجي وما توفره من فاعلية للباحثة.

دراسات سابقة:

من الجدير بالذكر أن الدمج هو برنامج متعدد الأوجه ومتنوع في إنجازاته وما يقدمه من خدمات للطلبة، وهذا قد يوضح الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت وحاولت التعرف إلى دعم برامج الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة متضمنة الطلبة ذوي الإعاقتين البصرية والسمعية.

فقد أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة دروفل (Darovill, 1989) ودراسة بيشوب وجوبل (Bishop and Jubala, 1994)إلى أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يتطورون بشكل

أفضل في المجالات الأكاديمية والاجتماعية عندما يتعلمون في المدارس العادية، إضافة إلى الأثر الكبير للتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال العاديين على النمو اللغوي، وتكوين صورة ايجابية عن الذات شريطة تزويدهم بالخدمات المساندة والبرامج التربوية الخاصة المخطط لها، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين وإدارة المدرسة والرفاق. إضافة إلى أن الأطفال العاديين الذين يتعلم معهم أطفال من ذوي الحاجات الخاصة في نفس الصف يحققون مستويات عادية من النمو والتحصيل.

وتناولت دراسة هينت وهيروس–هيتل ودورنج وجوتز (Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasoff, &Goetz, 2000) ودراسة بيتسما (Peetsma, 2001) أثر برامج الدمج على توفير البيئة المحفزة للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات المدموجين في المستوى الدراسي الأساسي والمستوى الثانوي، وبشكل عام فقد أشارت بأن الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات المدموجين قد يتحسن إذا ما تم تزويدهم بالمنهاج الملائم، وإجراء التكيفات التعليمية الملائمة على أوضاع التعليم العام.

وكذلك أظهرت الدراسات بأن الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة في مرحلة التعليم الأساسي ضمن برامج الدمج يتعلمون المهارات المستهدفة، وينشغلون بشكل أكبر في الوقت المحدد للتعلم، ويميلون لإنجاز الأنشطة الأكاديمية مقارنة بالطلبة ذوي الصعوبات الشديدة في أوضاع مدارس التربية الخاصة (Freeman & Alkin, 2000; Helmstelter, Curry, Brennan & Sampson-Saul.1998; Hunt Soto, Maier, & Doering, 2003).

وأظهرت دراسة لوجن مالون (Logan & Malone, 1998) ودراسة مكدونال وثورسن ومكويفي (McDonnell, Thorson & McQuivey, 2000) أن صفوف الدمج تشير إلى أن الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي ذوي الصعوبات الشديدة يتلقون تعليماً أكاديمياً اكبر ومستوى متقدماً وملائماً من التدريس الفردي ضمن أوضاع التعليم العام الذي يدعم عملية تعلمهم. وهناك من وجد أن الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات عموماً أفضل في برامج الدمج (Manset & Semmel, 1997; Zigmond, Jenkins, Fuchs, Deno, Fuchs, Baker, Jenkins, & Couthino, 1995). في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة حققوا أداءً عالياً في مرحلة

رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسي ضمن برامج الدمج (Mills, Cole, Jenkins & Dale, 1998).

وقام ابجيورجو ويانولا وسوليز(Papageorgiou, Yiannoula, & Soulis, 2008) بدراسة على عينة قوامها 15 طالباً ذو إعاقة بصرية مدموجون في ثلاث مدارس أساسية، بهدف تقييم برنامج الدمج المطبق عليهم. وقد أظهرت النتائج أن للدمج المطبق أثراً ايجابياً على تحسن الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. وكذلك أظهرت عد من الدراسات وجود أثر ايجابي للدمج على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية (Kluwin, 1993; Kluwin, Gonsher, 1994; Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert, & Klein, 2000; McCain & Antia, 2005). وكذلك أشار كمبرن وسيلفس(Cambran&Silves, 2003) أن أداء الطلبة المدموجين ذوي الإعاقة السمعية، والجسمية، وصعوبات التعلم الأكاديمي أفضل من أداء أقرانهم الملتحقين في مدارس التربية الخاصة، ولكن لا يوجد فروق بينهم فيما يتعلق بمفهوم الذات الجسدي.

وكذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الطلبة ذوي الصعوبات البسيطة في المدارس الثانوية الذين يتعلمون ضمن نظام الدمج يتلقون دعماً يمكنهم من الإنجاز أكاديمياً والانشغال بالمهام الأكاديمية كأقرانهم العاديين (Cawley, Hayden, Cade, & Baker-Kroczynski, 2002; Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp,2002).

وهناك دراسات عديدة توصلت إلى أن الطلبة ذوي الصعوبات في مرحلة التعليم الثانوي الذين تعلموا في أوضاع الدمج وصلوا إلى صفوف أعلى في جميع المجالات الأكاديمية، وأنجزوا درجات أعلى على الاختبارات المعيارية مقارنة بأقرانهم الملتحقين في برامج المدارس الخاصة. وكذلك تحسنت لدى الطلبة ذوي الصعوبات المتوسطة والشديدة، وفي المرحلة الثانوية مهارات القراءة والعمل الصفي عندما تلقوا تعليمهم في صفوف الدمج (McDonnell, Johnson, Polychronis, & Risen, 2002).

وتوصلت مالين ولف (Malian & Love, 1998) أن الطلبة من الصفوف السابع الأساسي إلى المرحلة الثانوية ممن درسوا في صفوف التعليم العام تحسنت فرصهم لإكمال التعليم الثانوي والالتحاق بالكلية والحصول على عمل، والعيش باستقلالية. بالمقابل أكد برينجسلي والبرتسون

(Billingsley &Albertson, 1999) أن إلحاق الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة في التعلم العام ربما لا يسهم في تزويدهم بالمهارات الأدائية التي يحتاجونها للنجاح في المدرسة والحياة.

كما أنهم يظهرون القلق حول الأنشطة الأكاديمية والترويحية التي سيفقدونها عندما ينسحبون من صفوف التعليم العام. وكذلك أكد طلبة من ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة التعليم الأساسية أن ترك غرفة الصف العادي لتلقي خدمات محددة يعتبر أمراُ مربكا(Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen & Forgan, 1998; Vaughn & Klingner, 1998).

وقام باور (Power, 1999) بدراسة استهدفت التعرف إلى مدى نجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من عمر 16 سنة المدموجين خلال العام (1996/1995) في بريطانيا. وأشارت نتائج الدراسة أن هناك عدد من العوامل تلعب دوراً في نجاح خبرة الدمج، ومنها: الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ووجود مشكلات تعلمية إضافية لدى الطلبة، والحالة السمعية للوالدين والعمر عند الدمج، ودرجة الفقدان السمعي. وكذلك أكدت دراسة باور(Power, 2003) ، التي هدفت التعرف على العوامل المرتبطة على الانجاز الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من عمر (16) سنة الملتحقين في مدارس الدمج، أن لدرجة الإعاقة السمعية أثراً على الأداء الأكاديمي، أي كلما زادت درجة الإعاقة قل الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة في مدارس الدمج، إضافة إلى الأثر السلبي للحالة الاقتصادية الاجتماعية المتدني للأسرة على الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة في مدارس الدمج.

ولتحقيق الأهداف المنشودة من دمج الطلبة في المدرسة العادية أجريت العديد من الدراسات ومنها دراسة قام بها ليكنر ومير (Luckner & Muir, 2002)هدفت إلى تعرف أبرز العوامل التي تسهم في نجاح الطلبة الصم في المرحلة الأساسية في المدارس العادية، على عينة قوامها (20) طالباً أصم نجحوا في التعليم في مسار التعليم العام، وتم الاعتماد على الملاحظة والمقابلة لجمع المعلومات. وأشارت النتائج إلى أن من أبرز عوامل نجاح أولئك الطلبة كانت: الطالب نفسه، ودعم المعلمين وأولياء الأمور، ووجود معلم لغة الإشارة، والمزج بين لغة الإشارة والشفوية أثناء تعليمهم. وأشارت النتائج أيضا إلى الحاجة الكبيرة جداً للتركيز على مؤهلات المعلمين ومواقفهم من عملية الدمج والطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومحتوى المنهاج. وفي هذا

المجال قام يان ووستوود (Yuen & Westwood, 2001) بدراسة هدفت إلى تقييم درجة دعم معلمي المرحلة الثانوية لعملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومعتقداتهم حولها، على عينة قوامها 345 معلماً من 39 مدرسة ثانوية. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين لم يظهروا توجهاً داعماً لسياسة الدمج، على الرغم من أن الغالبية من المعلمين يدعمون حق الطفل في التعلم في الصف العادي، فإنهم لا يقومون بممارسات واقعية تدعم هذا الحق. إضافة إلى أن النتائج أظهرت أن مواقف المعلمين كانت أكثر سلبية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة السمعية، والمشكلات السلوكية، وذوي الإعاقة العقلية، وأكثر ايجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الجسمية وذوي المشكلات اللغوية والصحية البسيطة. كانت معتقدات المعلمين الذين تلقوا تدريباً متخصصاً في مجال التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي أكثر ايجابية نحو الدمج مقارنة بالمعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً.

أما بالنسبة للتكيف الاجتماعي والسلوكي والاتجاهات نحو الإلحاق في التعلم العام، فإن العديد من الدراسات حاولت استقصاء أثر أوضاع الإدماج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة على النواحي الاجتماعية والسلوكية ومفهوم الذات للطلبة المدموجين، وقد أظهرت الدراسات نتائج مختلفة ومتأثرة بعوامل متعددة، فمثلاً أظهرت دراسة فيري وكييف وجريج (Ferri, Keefe, & Gregg, 2001) أن النواحي الاجتماعية الانفعالية والسلوكية ومفهوم الذات للطلبة ذوي الصعوبات، الذين تعلموا في أوضاع الدمج، أفضل مقارنة بالطلبة الذين يتعلمون في أوضاع أخرى غير الدمج، فقد وجدوا أيضاً أن الإلحاق في التعليم العام يدعم حياة الطلبة ذوي الصعوبات، ويعمل على تطوير الصداقات لديهم، وتوفير فرص لتحديات ذهنية، وتطوير تقدير الذات والنجاح في مهنهم، وقد أظهرت نتائج دراستهم بأن الطلبة قد شعروا بأنهم استفادوا من تلقيهم خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية، وأن تلقي خدمات التربية الخاصة في أوضاع العزل يطور لديهم شعوراً بالخجل والوصم والتوقعات المتدنية والاعتمادية. بينما وجد لي ويو وباك (Lee, Yoo, & Bak, 2003) أن حياة الطلبة ذوي الإعاقات في صف التعليم العام اتسمت بالخوف، والإحباط، والعزلة. وأكد الطلبة ذوو الصعوبات البسيطة في مستوى التعليم الأساسي أنهم في أوضاع الدمج طوروا علاقات صداقة مع الطلبة الآخرين، ويتمتعون بدرجات متشابهة حول مفهوم الذات لأقرانهم العاديين. وقد أشارت دراسة هول ومكجرجن (Hall& Mc Gregon, 2000)إلى أن الطلبة

في مرحلة التعليم الأساسي ذوي الصعوبات المتوسطة والشديدة في برامج الدمج تفاعلوا مع الآخرين، وتلقوا دعماً اجتماعياً أكبر وطوروا صداقات أكثر عمقاً مع أقرانهم في التعليم العام.

وارتبط الدمج بالعديد من الفوائد فيما يتعلق بالنمو الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة عموماً كما أكدت نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة جاينكيرو ودينس وكلونينجر وايدلمانوشاتامان (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman &Schattmann, 1993)

بينما اقترحت دراسات أخرى، ومنها دراسة وجلي وديمولين Wigle & DeMoulin, (1999) أنه بالرغم من أن الطلبة ذوي الصعوبات يشعرون بالبيئة المحفزة للتفاعل الاجتماعي داخل غرفة الصف، فإنهم أيضا يختبرون مشاعر الوحدة في المدرسة، ويواجهون عادةً تقبلاً اقل ورفضاً أكبر من قبل أقرنهم العاديين، ولديهم إدراك وتطور مفهوم ذات أقل، مقارنة بأقرانهم في التعليم العام. وكذلك أظهرت الدراسات بأن ذوي الإعاقة العقلية مثلاً في أوضاع الدمج حصلوا على معدلات قبول اجتماعي أعلى مقارنة بأقرانهم ذوي الصعوبات في أوضاع العزل، وأقل مقارنة بأقرانهم العاديين (Ferri, Keefe, & Gregg, 2001; Freeman & Alkin, 2000).

قام هتميزديا غسمي وساعيدي وكزمنجاد (Hatamizadeh, et al. 2008) بدراسة على عينة قوامها 60 طالباً وطالبة ذوي إعاقة سمعية، و 60 طالباً وطالبة ذوي سمع طبيعي، بهدف تحديد التكيف المدرسي وإدراك الكفايات للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الدمج الأساسية. أظهرت النتائج أن تقدير الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قدروا لكفاياتهم ومهاراتهم أضعف بشكل عام مقارنة بأقرانهم السامعين فيما يتعلق بالنواحي الاجتماعية الانفعالية، وفي مجال التكيف المدرسي. ولم توجد فروق في استجابة الذكور والإناث. وعليه، فمن الضروري التعرف إلى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الذين يواجهون صعوبات في التكيف في بيئتهم الدراسية. وكذلك أكد شميدت وكجرن (Schmidt & Cagran, 2008) أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الصف السابع المدموجين لديهم مفهوم ذات أكاديمي واجتماعي وعام منخفض مقارنة بمفهوم الذات الجسدي.

وفي هذا المجال قام نونز وبرتزليك واولسن (Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001) بدراسة على تسعة طلاب صم ملتحقين في مدارس الدمج، هدفت إلى التعرف إلى أثر الدمج على التكيف الاجتماعي للطلبة الصم باستخدام ثلاث طرق: تقدير الأقران، والمقابلة، والحالة

الاجتماعية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في تقدير الطلبة لأقرانهم الصم السامعين، وكذلك فإن الطلبة الصم وبشكل ذوي دلالة يتعرضون للإهمال من قبل أقرانهم السامعين، وكذلك كانو ا أقل قدرة على تكوين الصداقات في غرفة الصف. وقد وصف أصدقاء الطلبة الصم السامعين طبيعة صداقتهم مع الصم بأنها كالمشاركة اللاجتماعية. وعلى الرغم من أن الطلبة الصم لا يتم رفضهم من قبل أقرانهم السامعين في مدارس الدمج، إلا أنهم يشعرون بالعزلة، وأن المدارس تلعب دوراً غير فاعل في تعلم الطلبة السامعين كيفية التغلب على معيقات التواصل وتطوير توجهات أكثر ايجابية نحو الصم.

وكذلك أظهرت دراسة روبرتس وزوبرك (Roberts and Zubrick, 1992) أن الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة يتعرضون للعزل والرفض من قبل أقرانهم العاديين. وفيما يتعلق بالمهارات السلوكية، أشارت الأبحاث بأن الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة في المدارس الأساسية الذين تعلموا في أوضاع الدمج، انشغلوا في سلوكات مشابهة للسلوكات التي يظهرها أقرانهم العاديون (McDonnell, Thoroson, McQuivey, & Kiefer- O'Donnell, 1997).

وكذلك أظهرت دراسة قام بها لهوجس وكارتر وهوجس وبردفورد وكوبلاند (Hughes, Carter, Hughes, Bradford, & Copeland, 2002) أنه عندما يتفاعل طلبة المدارس الثانوية ذوو الحاجات الخاصة، مع الطلبة العاديين في أدوار غير تعليمية، فإنهم يظهرون نوعية عالية من التفاعل والتنافس مقارنة بالتفاعل في الأدوار التعليمية. وأشارت الدراسات أيضا أنه بينما بعض الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة والمتوسطة يتفاعلون اجتماعياً بدرجة متوسطة مع أقرانهم العاديين (Mu, Siegel, & Allinder, 2000)، فإن آخرين يتجنبون التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم العاديين. وكذلك أظهرت دراسة قام به زهانج (Zhang, 2001) بان طلبة المرحلة الثانوية ذوي الصعوبات البسيطة في غرف المصادر يظهرون إرادة ومفهوم ذات أقوى مقارنة بمن يتلقون كامل تعليمهم في غرفة الصف العادية.

وفي دراسة قام بها روبرتس، وبرات، وليش (Roberts, Pratt, and Leach, 1991) هدفت إلى تحليل السلوكات الاجتماعية التي يظهرها هؤلاء الطلبة من خلال استخدام الملاحظة المباشرة لسلوك اللعب والانتباه للمهمة التعليمية، والسلوك الفوضوي والعدواني، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين سلوك الطلبة العاديين وذوي الإعاقات. وأكد على ذلك

الخطيب(2004) حيث قام بدراسة هدفت إلى تحديد أثر الدمج المدرسي على القبول الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (390) طالباً ذا حاجة خاصة من الصفين السادس والسابع، أظهرت النتائج أن مستوى القبول الاجتماعي كان عالياً ولكنه أكثر ارتفاعاً في المدارس التي تنفذ الدمج، ولم توجد فروق ذات دلالة بين استجابات الذكور والإناث.

وتدعم العديد من الدراسات هذه النتائج الايجابية للدمج ومنها دراسة قام بها فرستنبرغ ودويل (Furstenberg&Doyal, 1994) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الخصائص الشخصية والسلوكية والانفعالية، وبين أداء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، على مجموعة من الطلبة من عمر(11–21) سنة يخدمون في أوضاع تعليمية مختلفة. وقد أظهرت النتائج بأن الصم وضعاف السمع يتمتعون بخصائص سلوكية وانفعالية ضمن المعدل الطبيعي كأقرانهم السامعين، ولم تَظهر فروقٌ تعزى إلى درجة الضعف السمعي.

وقام جيزلاوروي وهورم وسوان (Gisela, Roy, Horm, &Swan, 2001) بإجراء دراستي حالة على طالبين من ذوي الإعاقة البصرية اشتملت الدراسة الأولى على طالبة في مرحلة التعليم الأساسي بينما اشتملت الثانية على طالب في مرحلة الثانوية، بهدف التعرف إلى أثر برامج الدمج على النجاح الأكاديمي والاجتماعي. حيث خضعت الطالبة الأولى للدمج في مرحلة التعليم الأساسي بعد أن تم تهيئة الطالبة والمدرسة لهذه العملية، بحيث كان يتم إخراجها من الصف لساعة واحدة يومياً بهدف التدرب على طريقة برايل، إضافة إلى تلقي التدريب على التعرف والتنقل. أما الطالب الثاني فقد تم دمجه في مرحلة التعليم الثانوي، بحيث احتوى الصف على أكثر من 20 طالباً، ولم يختبر المعلمون سابقاً عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، على الرغم من توافر التكنولوجيا المساندة والمعينات التي تسهل عملية تعليمهم داخل غرفة الصف، إلا أن المعلمين والطالب كانت تنقصهم المهارات والتدريب اللازم لاستخدامها بفعالية. وقد أظهرت النتائج أن للدمج أثراً ايجابياً على الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي لدى الطالبة الأولى، وبينت الدراسة أن من العوامل التي أسهمت في تفعيل الدمج ونجاحه في حالة هذه الطالبة وجود شراكة بين المعلمين وولي أمر الطالب، وتزويد الطالبة بالخدمات المساندة اللازمة، وتحديد واجبات كل عضو من أعضاء الفريق التعليمي وفق حاجات الطالبة، وتحديد الحاجات الخاصة

للطالبة وتعريفها بشكل واضح مؤكدين على البيئة التعليمية الأكثر ملائمة لها التي تسهم في إشعارها بالكفاية اللازمة كأقرانهم المبصرين، إضافة إلى تدعيم مشاعر الاستقلالية والثقة لديها. بالمقابل أظهرت النتائج أن الطالب الثاني كان أقل رضى عن عملية الدمج حيث واجه صعوبات أكاديمية واجتماعية أثناء عملية دمجه في المرحلة الثانوية، ومن العوامل التي ساهمت في ظهور هذه الصعوبات: عدم تفهم المعلم لحاجات الطالب الفردية، إضافة إلى مواجهة معيقات داخل غرفة الصف، وعدم وجود شراكة بين السلطات المسؤولة عن الطالب، وافتقار المعلمين للتدريب الكافي والملائم للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، مما ساهم في عدم قدرة المعلمين على تعّرف حاجات الطالب بشكل واضح، وصعوبة الأنشطة والواجبات التعليمية وعدم مراعاة الحاجات الفردية للطالب عند تصميمها من قبل المعلم، ونقص القدرة على التنقل، وصعوبة بناء صداقات مع أقرانهم المبصرين. إضافة إلى أن الدمج المبكر كان أكثر فعالية من الدمج في المرحلة الثانوية.

وقام رايزديل وثومسون (Riasdale& Thompson, 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى التكيف الاجتماعي لأربعة طلاب من ذوي الإعاقة السمعية المدموجين في المدارس الثانوية، حيث تم استخدام أسلوب المقابلة واستبانة للتكيف الاجتماعي موجهة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأقرانهم ومعلميهم. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدموجين لم يظهروا تكيفاً اجتماعياً بدرجة مقبولة مع أقرانهم السامعين إضافة إلى مواجهتهم صعوبات في التفاعل مع مجموعات الأصدقاء، كما أظهرت النتائج أن المعلمين لديهم معرفة قليلة نسبياً بالمفاهيم الشخصية والخبرات الاجتماعية الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وكذلك قام كيلمن وليمبرجر ومين (Keilmann, Limberger, & Mann, 2007) بدراسة هدفت إلى تقييم النواحي النفسية والجسدية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من عمر(6–11) سنة متضمنة 70طالباً و61طالبة ذوي إعاقة سمعية، منهم 78 ملتحقين في مدارس الصم، و 53 ملتحقين في مدارس الدمج. وأظهرت النتائج أن الأطفال الملتحقين في مدارس الصم يجدون أنفسهم أقل قبولاً مقارنة بأقرانهم في مدارس الدمج، وأظهروا ثقة وتأكيداً للذات بدرجة أقل. وكذلك أظهروا درجة اقل في مجال القدرة على تكوين صداقات، كما كانوا أكثر قلقاً وخبرة، وبالمقابل أظهر الأطفال المدموجون ثقة بالذات أعلى في الصفوف الأعلى.

وبالإطلاع على الدراسة الوطنية التي قام بها الموسى، السرطاوي والعبد الجبار والبتال والحسين(2006) والتي هدفت إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وأظهرت نتائجها أن برامج الدمج مناسبة، ويستفاد منها بدرجة كبيرة من حيث توافر المستلزمات والكوادر البشرية والبرامج التربوية الملائمة، وظهرت فروق دالة إحصائيا حسب متغير الجنس لصالح الذكور في مجالات تقييم واقع برامج الدمج ومدى ملائمتها، وكذلك حسب فئات العاملين لصالح العاملين مع ضعاف السمع في مجالي مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها. وكذلك أظهرت وجود اثر ايجابي للدمج على الأداء الأكاديمي للطلبة المدموجين وكذلك كان للدمج اثر ايجابي للسلوك التكيفي للطلبة التوحديين وذوي الإعاقة العقلية.

بالإطلاع على نتائج تلك الدراسات السابقة نجد أنها أظهرت أثاراً متنوعة للدمج على أداء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي، وعلى ردود أفعالهم نحو الدمج. إضافة إلى أنها أظهرت أن دعم الدمج لأداء الطلبة يتأثر بعدد من العوامل منها عمر الطالب، وطبيعة الإعاقة، ومستوى الصف، لكن القليل منها بحثت التعرف على مستوى الدعم الذي تقدمه عملية الدمج للتقدم الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة المدموجين الذين يعتبروا من الفئات الأكثر نجاحاً في عملية الدمج وهم ذوي الإعاقة البصرية (الحديدي، 2002) مقارنه بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدموجين الذين يعتبروا من اقل فئات التربية الخاصة نجاحاً في عملية الدمج (Idoi, 2002)، وعلاقتها بجنس الطالب ونوع الإعاقة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية البحث: تتبنى هذه الدراسة المنهج الوصفي(المسحي) لدراسة درجة دعم الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في المدارس في البيئة الأردنية، وفيما يلي وصف لأبرز عناصر الطريقة والإجراءات التي تم توظيفها في إطار هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكّون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مدارس وزارة التربية والتعليم العادية من الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي للعام الدراسي 2008/2007 في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم حوالي (1163) طالباً

ذا إعاقة حسية (منهم (863) طالباً ذا إعاقة سمعية، (300) طالب ذي إعاقة بصرية)، موزعين على (31) مديرية للتربية والتعليم في محافظات الأردن.

- أما عينة الدراسة فقد اختيرت بشكل قصدي من مديريات التربية والتعليم في محافظات إقليم الوسط وتضم محافظة العاصمة ومحافظة الزرقاء. وقد تم اختيار هذه المحافظة لوجود أكبر عدد من هؤلاء الطلبة فيها، حيث بلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في هذا الإقليم (100) طالب وطالبة ذوي إعاقة سمعية و(150) طالباً وطالبة ذوي إعاقة بصرية، موزعين على (50) مدرسة عادية، والملتحقين بمقاعد الدراسة من الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي. وقد بذلت محاولات للوصول إلى أكبر عدد ممكن من هؤلاء الطلبة إلى أن تم في النهاية الوصول إلى (56) طالباً وطالبة ذوي إعاقة بصرية، أي ما نسبته (56%) منهم و(57) طالباً وطالبة ذوي إعاقة سمعية أي ما نسبته (40%). ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الإعاقة والجنس.

جدول (1): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الجنس / نوع الإعاقة	إناث	ذكور	المجموع
ذوي الإعاقة البصرية	21	36	56
ذوي الإعاقة السمعية	32	20	57
المجموع	53	56	109

- **أداة الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس درجة دعم برامج الدمج للطلبة المدموجين ذوي الحاجات الخاصة، الذي يهدف إلى قياس درجة الدعم المقدم من قبل برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية لأدائهم الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والانفعالي، وذلك تبعاً للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى: مراجعة الأدب النظري والتجريبي:**

- تمت مراجعة الأدب النظري والتجريبي المتعلق بالدمج والدعم الذي يقدمه برامج الدمج للطلبة المدموجين ذوي الإعاقة البصرية والأفراد ذوي الإعاقة السمعية (Lewis &Doorlag, 1987; Hunt& Marshall, 2002)، حيث جرى بناءً على ذلك تحديد الأبعاد التي تتوزع عليها، وجرى الإطلاع على البنية التركيبية للفقرات التي تضمنت الدراسات السابق التجريبية، وتمت صياغة الفقرات (بحيث تتضمن واحداً من العوامل الداعمة سواء للتكيف الاجتماعي الانفعالي أو الداعمة للأداء الأكاديمي والواردة في الأدب النظري والتجريبي) على شكل عبارة متبوعة بسلم إجابة مكون من خمس فئات، هي: أوافق بشدة، وأوافق، وغير متأكد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة.
- تكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة وزعت على بعدين، هما:

1 -**دعم الأداء الأكاديمي**: ويتضمن درجة توفير دعم لمشاركة أولياء الأمور في عملية التعلم والتعليم، والوعي بمواطن القوى والحاجات والأكاديمية، وتزويدهم بالفرص المتاحة للآخرين وإثارة الدافعية للإنجاز، وتوفير فرص للأداء الأكاديمي بشكل أفضل.

2 -**دعم التكيف الاجتماعي والانفعالي**: ويتضمن درجة توفير فرص لبناء الألفة والفرص للتفاعل مع الأقران، وتطوير قدرة الطالب على التعامل مع التحديات، ومدى ملاءمة نظام الدمج للتكيف وترسيخ القيم الاجتماعية، وتعلم مهارات التعاون والتعايش والانتماء للآخرين وزيادة التقبل للتنوع بين الطلبة.

- **الخطوة الثانية: التوصل لمؤشرات أولية عن الفقرات:**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على خمسة محكمين في مجال الاختصاص، حيث أبدوا آراءهم حول مدى وضوح العبارات ودرجة ارتباط موضوع كل فقرة من فقرات المقياس بما عرفته الباحثة بدعم الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، ودرجة تمثيلها للبعد الذي تقيسه، ووضوح صياغتها. وفي ضوء الملاحظات المجتمعة تم حذف (5) فقرات، وذلك لاتفاق المحكمين على عدم ملاءمتها. وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من(35) فقرة، بحيث تضمن المقياس (15) فقرة للبعد الأول، و(20) فقرة للبعد الثاني.

طرق استخراج الدرجات على المقياس:

صممت الفقرات على مقياس ليكرت (Likert Scale) ذي الدرجات الخماسي، وطلب إلى أفراد العينة تحديد درجة الموافقة التي تراوحت بين (أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة)، وأعطيت درجات (5،4،3،2،1) على الترتيب. وفي ضوء سلم الاستجابة على فقرات الاستبانة، وبما أن مقياس سلم الاستجابة خماسي يتدرج من (1–5) وبحيث يشكل رقم(3) منتصف هذا المقياس، فقد تم اعتبار متوسط الدرجات الذي يتراوح من (2.5–3.49) تقريباً كمنطقة تمثل الدرجة المتوسطة على المقياس وهكذا تم تحديد فئتين أقل من هذه الفئة وفئتين أعلى منها*.

- **الخطوة الثالثة: التوصل للخصائص السيكومترية للمقياس:**

تم التوصل إلى مؤشرات صدق الأداة وثباتها باستخدام الخطوات التالية:

أولا: مؤشرات صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري، من خلال ما توصلت له الباحثة من مؤشرات حول أراء وأحكام المحكمين لملاءمة المقياس بأبعاده وفقراته لما وضع لقياسه.

ثانياً: مؤشرات ثبات المقياس: تم فحص ثبات مقياس درجة دعم برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، من خلال إجراء دراسة استطلاعية تم فيها اختيار عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة ذوي حاجات خاصة مدموجين في المدارس، تم اختيارهم عشوائياً من بين الأفراد ذوي الإعاقة الحسية الملتحقين بغرف المصادر، وبعد ذلك تم تطبيق الأداة عليهم، وبعد أسبوعين تمت إعادة تطبيق الأداة على نفس العينة، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات للأبعاد الفرعية لطلبة العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، والنتائج الموضحة في الجدول رقم (2).

ومن خلال درجات طلبة العينة الاستطلاعية، فقد تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والذي يشير إلى درجة اتساق وانسجام فقرات الأداة في قياس درجة دعم برامج الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وكذلك تم استخراج معامل الثبات النصفي، ويبين الجدول رقم (2) معاملات الثبات المتحققة للأبعاد المقاسة.

جدول (2): معاملات الثبات للأبعاد المقاسة بمقياس دعم الدمج

البعد	معامل الثبات النصفي	معامل ثبات بيرسون	معادلة كرونباخ ألفا
دعم الأداء الأكاديمي	0.56	0.80	0.866
دعم التكيف الاجتماعي الانفعالي	0.74	0.68	0.717

وقد اعتبرت الباحثة ما تحقق للمقياس بصورته النهائية من دلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية.

- **أسلوب جمع البيانات:** بعد التأكد من صدق الأداة، وثباتها تم تطبيق الأداة المطورة على عينة الدراسة، من خلال عقد لقاءات فردية دورية مع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في المدارس العادية، وقد تمت الاستعانة بمترجم الإشارة لقراءة تعليمات تطبيق المقياس على الطلبة وقراءة الفقرات لهم للإجابة عنها. وقد تم تدريب الفاحصين لتوضيح فقرات المقياس للطلبة ذوي الإعاقة الحسية بنفس الطريقة، وكان الطالب يعبر عن نفسه. واستغرقت الإجابة عن فقرات الأداة بالنسبة للطالب حوالي (30) دقيقة لكل منهم. وقد أجري التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني 2008/2007، واستمر مدة أربعة أشهر موزعاً على لقاءات فردية.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وبما أن الدراسة الحالية تتضمن متغيرين مستقلين (النوع الاجتماعي، ونوع الإعاقة) ومتغيراً تابعاً (دعم نظام الدمج للطلبة المدموجين) فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى دعم برامج الدمج المتبعة في المدارس العادية للطلبة المدموجين ذوي الإعاقة الحسية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ومن أجل ذلك تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (109) طلاب وطالبات، وجرى تطبيق مقياس خاص للتعرف إلى درجة دعم برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، وكإجراء تنظيمي سيتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة ومتغيراتها، على النحو التالي:

*(5–3.5) درجة، تمثل درجة دعم مرتفعة للدمج؛ (3.49–2.5) درجة تمثل درجة دعم متوسطة للدمج؛ (2.49–1) درجة تمثل درجة دعم متدنية للدمج

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم برنامج الدمج في بعد دعم الأداء الأكاديمي

رقم الفقرة	الفقرة	ذوو الإعاقة البصرية			ذوو الإعاقة السمعية		
		م	ع	الرتبة	م	ع	الرتبة
5-	يحثني الدمج على التركيز على المهمات التعلمية.	4.00	.267	1	2.94	.998	10
26-	إلحاقي في الصف العادي يساعد المعلمين على إدراك مواطن القوة لدي.	3.90	.845	2	3.25	.979	7
4-	يحثني الدمج على الاعتماد على نفسي في تأدية واجباتي.	3.35	.972	4	3.96	.394	1
11-	يتيح نظام الدمج لوالدي المشاركة في عملية تعليمي في المدارس.	3.35	.935	4	3.90	.533	2
17-	لا تتاح لي الفرص ضمن نظام الدمج لإتقان المهام الأكاديمية اللازمة للتعلم في الصف.	3.31	1.18	5	3.62	.820	3
23-	أتلقى المساعدة والدعم من قبل المعلمين عند الحاجة.	3.22	.957	6	3.24	.980	8
24-	تتاح لي الفرص ضمن نظام الدمج للعمل مع الطلبة الآخرين.	3.22	.938	7	3.15	.949	10
34-	ارغب في أن أكون في صف كهذا في السنة القادمة.	2.92	1.05	9	3.46	.889	5
رقم الفقرة	الفقرة	ذوو الإعاقة البصرية			ذوو الإعاقة السمعية		
		م	ع	الرتبة	م	ع	الرتبة
10-	يزودني نظام الدمج بنفس الفرص المتاحة للتقدم الأكاديمي كالأقراني.	3.20	.952	8	3.12	.912	9
30-	تستخدم طرق متنوعة وملائمة لتقييم أدائي في مختلف المهام.	2.78	.983	10	3.55	.745	4
9-	وجودي في الصف العادي يشجعني ويثير رغبتي في التعلم.	2.28	.700	11	3.27	1.03	6
3-	يخصص لي وقت كافٍ في الصف لتلبية حاجاتي.	2.08	.320	12	2.38	.714	12
21	يدعم نظام الدمج مشاعر التمكن والقدرة على الإنجاز	2.04	.264	13	2.01	.009	14
1-	يوفر ضمن نظام الدمج أنشطة صفية ملائمة لقدراتي.	2.00	.120	15	2.13	.595	13
2-	تستخدم أساليب تدريس ملائمة لقدراتي بشكل فعال في الصف.	1.93	.257	16	2.48	.918	11
	الدرجة الكلية	2.897	.215		3.10	.147	

*م= المتوسط الحسابي **ع= الانحراف المعياري

بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول، وهو: ما مستوى درجة دعم برامج الدمج المتبعة في بعض مدارس الأردن الهاشمية للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة المدموجين، وما ترتيبها؟

تم تحديد تقديرات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في المدارس العادية لدرجة دعم برنامج الدمج المتبعة في مدارس التعليم العام في الأردن للطلبة ذوي الحاجات الخاصة وفق بعد دعم الأداء الأكاديمي، وقد جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكون محتوى كل فقرة من فقرات بعد دعم الأداء الأكاديمي يشكل دعماً لأدائهم

الأكاديمي، وفيما يلي عرض لهذه التقديرات تبعاً للفقرات التي تقع ضمن هذا البعد، حسب المتوسطات الحسابية:

يبين الجدول رقم (3) أبرز النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدعم برنامج الدمج للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية فيما يتعلق بهذا البعد.

يتضح من الجدول رقم(3) أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة البصرية الملتحقين في المدارس العادية لدرجة دعم نظام الدمج لهم أثناء عملية التعلم والتعليم المتضمنة في الفقرات الخاصة ببعد دعم الدمج للأداء الأكاديمي كانت متوسطة على الدرجة الكلية على هذا البعد، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليه (2.9)، ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بابجورجيو (Papageorgiou et al. 2008) التي أكدت أن للدمج أثراً ايجابياً على توفير بيئة تدعم الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك دراسة دروفل (Darovill, 1989) ودراسة بيشوب وجوبل (Bishop& Jubala, 1994) اللتان أظهرتا أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة عموماً يتطورون بشكل أفضل أكاديمياً ضمن برامج الدمج. ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بأن برامج الدمج في الأردن لا تزال حديثة العهد نسبياً وبحاجة إلى مراجعة وتعديلات في ضوء التجربة، ليتسنى لها تقديم الدعم الكافي للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، ويمكن القول بأن الطلبة المدموجين ما زالوا بحاجة إلى مزيد من الدعم ضمن برامج الدمج كي يصبحوا قادرين على الأداء بشكل فعال في المجال الأكاديمي. وقد كان أعلى ثلاثة متوسطات للفقرات (5، 26، 4، 11) على التوالي، حيث بلغ متوسط الفقرة (5) "يحثني الدمج على التركيز على المهمات التعلمية" أعلى متوسط حسابي لاستجابة الطلبة عليه، إذ بلغ (4.00)، مما يشير إلى تقديرات مرتفعة للدعم، وهذا يشير إلى أن معلمي الصف عادةً يعتمدون على إيصال المعلومات للطلبة اعتماداً على اللفظ بحيث يتلقى الطالب المعلومة من خلال حاسة السمع، وبأسلوب المحاضرة، وهي من الطرق الملائمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وقد انسجمت مع استجابات أفراد العينة على الفقرة (26) التي نصت على "إلحاقي في الصف العادي يساعد المعلمين على إدراك مواطن القوى لدي" حيث بلغ متوسط درجاتهم على الفقرة (3.9)، وقد انسجم هذا مع نتائج دراسة لوجن مالون (Logan & Malone, 1998)، ودراسة مكدونال وثورسن ومكويفي (McDonnell, Thorson & McQuivey, 2000) التي أكدت أن صفوف الدمج تقدم مستوى تعليمياً متقدماً ويراعي

الفروق الفردية. وقد حصلت الفقرات (4، 11) التي نصت على "يحثني الدمج على الاعتماد على نفسي في تأدية واجباتي"، "يتيح نظام الدمج لوالدي المشاركة في عملية تعليمي في المدارس" على التوالي على الترتيب الثالث حيث بلغت قيمة متوسطيهما (3.35) وهذا ينسجم مع تقديرات أفراد عينة الدراسة بان نظام الدمج يدعم تطوير إدراك الطلبة المدموجين لقدراتهم واعتمادهم على ذاتهم بدرجة عالية في التعلم، وإتاحة المجال للأسرة للمشاركة في نظام الدمج، فقد أكد عدد من الطلبة المدموجين بأن نجاحهم في المدرسة يعتمد بدرجة كبيرة على درجة مشاركة الأسرة ودعمها لهم أثناء عملية تعلمهم في المدرسة. ويدعم نتائج هذا الاستنتا ج عدد من الدراسات ومنها دراسة جيزلا وآخرون (Gisela et al. 2001) حينما أكدوا على أن وجود شراكة بين المعلمين والوالدين في تقديم الخدمات التربوية يعتبر من العوامل المهمة في نجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

وكذلك يظهر من خلال جدول (3) أن أدنى ثلاثة متوسطات كانت للفقرات (2، 1، 21) على التوالي حيث كان أدنى متوسط للفقرة (2) التي نصت على "يمنحني نظام الدمج الفرص للأداء بشكل فعال في الصف"، حيث حلت في المرتبة الأخيرة لنفس الفئة، وبدرجة دعم متوسطة، إذ بلغ (1.93)، وهي تمثل تقديرات متدنية للدعم المتضمن في هذه الفقرة، وهذا يُعد مؤشراً يجب أن يؤخذ بالاعتبار، حيث يشير إلى قلة توافر فرص متنوعة لهؤلاء الطلبة للتعبير عما تعلمونه، نتيجة لعدم استخدام المعلمين أساليب وطرق ملائمة ومكيفة لتلبية حاجات هؤلاء الطلبة، وقد أكد هذا التحليل متوسط استجابات أفراد العينة على الفقرة (1) التي نصت على "يوفر ضمن نظام الدمج أنشطة ملائمة لقدراتي" والذي بلغت قيمته (2) أي بدرجة دعم متدنية. أما متوسط درجات أفراد العينة على الفقرة رقم (21) التي نصت على "يطور نظام الدمج مشاعر التمكن والقدرة على التطوير" الذي بلغت قيمته (2.04) فيشير إلى أن الطلبة المدموجين ذوي الإعاقة البصرية يشعرون إلى حد ما بأن نظام الدمج لا يساعدهم بدرجة كبيرة على تطوير مشاعر التمكن والقدرة على التطوير، وقد يعود هذا كما أشاروا في الفقرتين السابقتين إلى أن الدمج يوفر دعماً متدنياً لتوفير فرص للأداء والتعبير لما تعلمه الطالب والإنجاز بشكل فعال، نتيجة لعدم توفير أنشطة صفية متنوعة لتلائم قدراتهم بدرجة كافية ضمن نظام الدمج. وقد أكد جيزلا وآخرون (Gisela et

(al. 2001 أن الدمج غير الفعال يرتبط بدرجة كبيرة بعدم قدرة المعلمين على تحديد الحاجات الفردية للطلبة ومراعاتها عند تصميم الأنشطة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

ويبين الجدول رقم (3) أيضاً أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة الملتحقين في نظام الدمج ذوي الإعاقة السمعية ببعد دعم الأداء الأكاديمي كانت متوسطة على الدرجة الكلية على هذا البعد، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليه (3.1)، وقد كان أعلى ثلاثة متوسطات للفقرات (4، 11، 17) على التوالي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4) "يحثني الدمج على الاعتماد على نفسي في تأدية واجباتي" (3.96)، مما يشير إلى تقديرات مرتفعة للدعم، وقد انسجمت استجابات أفراد العينة على الفقرة (11) التي نصت على "يتيح نظام الدمج لوالدي المشاركة في عملية تعليمي في المدارس"، وقد بلغ متوسط قيمة الدعم (2.9) وهذا ينسجم مع فلسفة المدارس العادية في حث وتشجيع الأسر على المشاركة والسؤال المستمر عن أطفالهم، وحصلت الفقرة رقم (17) "لا تتاح لي الفرص ضمن نظام الدمج لإتقان المهام لأكاديمية اللازمة للتعلم في الصف" على متوسط حسابي مقداره (3.62) مما يشير إلى تقديرات مرتفعة لدعم نظام الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال توفير فرص لإتقان المهام الأكاديمية بدرجة مرتفعة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات (Cambran&Silves, 2003; Hunt et al, 2000 Kluwin, 1993; Kluwin, Gonsher, 1994; Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert, & Klein, 2000; Peetsma, 2001) التي أكدت أن للدمج أثرا ايجابياً في توفير البيئة المحفزة للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومنهم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وبالمقابل حلت الفقرة(21) التي نصت على "يدعم نظام الدمج مشاعر التمكن والقدرة على الإنجاز" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره(2.01)، وقد يعزى ذلك إلى أن اعتماد الفرد ذي الإعاقة السمعية على ذاته بدرجة عالية للإنجاز قد يؤدي إلى استيعاب بعض المعلومات بطريقة غير دقيقة، مما قد يؤثر على شعورهم بالتمكن والقدرة على الإنجاز، وهذا يُعد مؤشراً يجب أن يؤخذ بالاعتبار حيث يشير إلى الحاجة إلى أن يوفر نظام الدمج الدعم لمشاعر التمكن والقدرة على الإنجاز، من خلال توفير أنشطة ملائمة لقدراتهم وحاجاتهم، وهذا ينسجم مع استجابات أفراد العينة للفقرة (1) التي نصت على "يوفر نظام الدمج أنشطة صفية ملائمة لقدراتي) حيث بلغ متوسط دعم نظام الدمج لتوفير أنشطة متنوعة ملائمة لحاجات هؤلاء الطلبة

(2.13) أي بدرجة دعم متدنية، وهذا ما أكده متوسط درجات أفراد العينة على الفقرة (3) "يخصص لي وقت كافٍ في الصف لتلبية حاجاتي "والذي بلغت درجة الدعم (2.38)، مما يشير إلى تقديرات متدنية لدعم نظام الدمج من حيث تخصيص وقت كافٍ للطالب ذي الإعاقة السمعية المدموج، فمن المعروف أن الحصة الصفية لا تتعدى (40) دقيقة وعدد الطلبة عادةً لا يقل عن (30) طالباً، ومن الطبيعي أن الوقت المخصص لتلبية حاجات الطالب ذي الإعاقة السمعية لا يكفي لتلبية حاجاته. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن نظام الدمج المطبق للطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا يراعي بشكل كافٍ الحاجات الفردية للطلبة أثناء تطوير البرامج التربوية وكذلك أثناء اختيار استراتيجيات التدريس ، وعليه ثمة حاجة إلى تطوير برامج تدريبية موجهة للمعلمين تسهم في تطوير كفاياتهم ومهاراتهم على مراعاة الفروق الفردية أثناء تصميم الأنشطة التعليمية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والأخذ بالاعتبار الاعتبارات التربوية الملائمة للتعامل معهم وخاصة الإعاقة السمعية في غرفة الصف، إضافة إلى تطوير استراتيجيات تدريس تسهم في مراعاة حاجات هؤلاء الطلبة وفي جعل التدريس أكثر فاعلية لهم، إضافة إلى تطوير اتجاهات المعلمين نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية خصوصاً وكما أوضحت عدد من الدراسات ومنها دراسة يان ووستوود (Yuen& Westwood, 2001) أن موقف المعلمين من تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية كان أكثر سلبية مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة الجسمية وذوي المشكلات اللغوية والنطقية.

وبصورة عامة ومن خلال متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات البعد فإنه يبدو أن الطلبة المدموجين ذوي الإعاقة السمعية يرون أن نظام الدمج يوفر دعماً بدرجة متوسطة للنجاح في المجال الأكاديمي، وقد يعود هذا إلى أن نظام الدمج حديث العهد في الأردن كما ذُكر في مجال دعم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، ويحتاج إلى الدراسة والبحث ليتسنى تطويره ليقدم خدمات داعمة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة عموماً وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاصة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هتميزديا وآخرون (Hatamizadeh et al, 2008) التي أكدت أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يعتقدون أن كفاياتهم ومهاراتهم الأكاديمية والتكيف المدرسي لديهم أضعف مقارنة بأقرانهم السامعين في مدارس الدمج، وعليه فهناك حاجة للتعرف إلى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية الذين يواجهون صعوبات أكاديمية وصعوبة في التكيف

في بيئتهم المدرسية واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير تكيف أكاديمي من خلال مراعاة حاجاتهم وتهيئة المدرسة وبرامجها التربوية والأدوات والتكنولوجيا المساندة بطريقة تسهل وتفعل عملية تعليمهم في المدارس العادية.

بالنسبة للإ**جابة عن السؤال الثاني**، وهو: ما درجة دعم برامج الدمج المتبعة بعض مدارس الأردن للتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة المدموجين، وما ترتيبها؟

تم تحديد تقديرات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في المدارس العادية لدرجة الدعم التي تقدمها برامج الدمج المتبعة في مدارس التعليم العام في الأردن للطلبة المدموجين ذوي الإعاقة الحسية، وفق بعد دعم التكيف الاجتماعي الانفعالي، وقد جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكون محتوى كل فقرة من فقرات هذا البعد يشكل دعماً لهؤلاء الطلبة، وفيما يلي عرض لهذه التقديرات تبعاً للفقرات التي تقع ضمن هذا البعد، حسب المتوسطات الحسابية:

يبين الجدول رقم (4) أبرز النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدعم برنامج الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

وبالإطلاع على الجدول رقم (4) نجد أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة البصرية المدموجين لدرجة دعم نظام الدمج لهم أثناء عملية التعلم والتعليم في المدرسة المتضمنة في الفقرات الخاصة ببعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي كانت متوسطة على الدرجة الكلية لهذا البعد، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليه (2.86)، ويمكن تفسير ذلك بأن برامج الدمج في الأردن ونظراً لحداثتها لم ينل تركيزها على برامج التهيئة والعوامل الاجتماعية الانفعالية الدرجة الكافية من الاهتمام، كما أكد عدد من الطلبة عينة الدراسة. وهذا يؤكد الحاجة إلى تطوير برامج تهيئة للطلبة المدموجين ذوي الإعاقة البصرية وأقرانهم وكذلك العاملين في المدرسة لتراعي الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة المدموجين كما أكدت العديد من الدراسات منها دراسة فريمان والكين (Freeman & Alkin, 2000)، وكذلك دراسة جوزال (Gisela et al. 2001) التي أكدت أهمية تهيئة المدرسة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وأهمية تطوير برامج لتنمية ومهارات التواصل الاجتماعي لكل من الطلبة المدموجين وأقرانهم لغايات تطوير بيئة مدرسية تسهم في تطوير التكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة كافة بمختلف قدراتهم

وحاجاتهم داخل غرفة الصف. وقد كان أعلى ثلاثة متوسطات من نصيب الفقرات (7، 15، 29) على التوالي حيث بلغ متوسط الفقرة رقم (5) التي نصت على "يدعم نظام الدمج قدرتي على فهم مشاعر الآخرين"، على أعلى متوسط حسابي لتقديرات الطلبة أفراد العينة، (3.88)، مما يشير إلى تقديرات مرتفعة لطبيعة الدعم المتضمن في هذه الفقرة. ويمكن تفسير ذلك بأن وجود الطالب ذي الإعاقة البصرية في المدرسة العادية يدعم التكيف والتفاعل الاجتماعي مع أقرانه العاديين، ويزيد من فرص التعرف وبناء الصداقات، وهذا ما أكدت عليه دراسة فيري وآخرون (Ferri et al., 2001) حيث وجدوا أن الالحاق في التعليم العام يدعم حياة الطلبة ذوي الصعوبات، ويعمل على تطوير القدرة على تكوين الصداقات وتقديرالذات لديهم بالمقابل تلقي خدمات التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة يطور مشاعر الخجل والاعتمادية والتوقعات المتدنية من الذات. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع استجابات أفراد العينة على الفقرة رقم (15) التي نصت على "يدعم نظام الدمج الألفة بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأقرانهم" واستجاباتهم على الفقرة رقم (29) من حيث أن نظام الدمج يسهم في تدعيم مفهوم الذات لدى الطالب ويحرره من مشاعر الخجل من حاجاته نتيجة لتعرضه لخبرات متنوعة ومجتمع يتضمن جميع الأفراد. ويمكن عزو نتائج الدراسة الحالية إلى أن وجود الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مع أقرانهم المبصرين وكذلك طبيعة المجتمعات الإنسانية التي تدعم التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد قد يؤدي إلى بناء الألفة والانسجام بين الأفراد بغض النظر عن الفروق بينهم، فالإنسان اجتماعي بطبيعته، خصوصاً أن التواصل الاجتماعي يعتبر وظيفة أساسية للغة والتي لا تتأثر عموماً بالإعاقة البصرية مقارنة بأقرانهم ذوي الإعاقة السمعية. ويدعم هذا الاستنتاج معظم الدراسات السابقة ومنها دراسة الموسي وآخرون (2006) ودراسة الخطيب (2004) ودراسة هول ومكجرجن (Hall& McGegon, 2000) التي أكدت على الأثر الايجابي للدمج على دعم التكيف والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين خاصة كما هو معروف أن التفاعل الاجتماعي والتواصل الاجتماعي يتم من خلال التفاعل السمعي–اللفظي.

وكذلك يظهر من خلال جدول رقم (4) أن أدنى ثلاثة متوسطات كانت للفقرات (20، 22، 35، 6) على التوالي حيث كان أدنى متوسط للفقرة رقم (20) التي نصت على "يسهم نظام الدمج في تدعيم مشاعر الانتماء لصفي ومدرستي" والفقرة رقم (22) التي نصت على "تتاح لي

الفرص في المدرسة لتعلم مهارات التعاون مع أفراد المجتمع"، وقد بلغت قيمته (2.04)، مما يشير إلى تقديرات متدنية للدعم المتضمن في هذه الفقرة. وهذا يُعد مؤشراً يجب أن يؤخذ بالاعتبار، حيث يشير إلى أن نظام دمج الطلبة المدموجين ذوي الإعاقة البصرية يحتاج إلى تطوير في مجال تدعيم مشاعر الانتماء للصف والمدرسة وكذلك تطوير الشراكة مع المجتمع المحلي، وتوفير برامج تعزز تعاون المدرسة مع المجتمع المحلي في تقديم خدمات ملائمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية. وقد أكد هذا التحليل متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الفقرة رقم (6)" يطور نظام الدمج لدي إحساساً بالانتماء للمجتمع" الذي بلغت قيمته (2.05) بأن برامج الدمج لا تقدم الدعم للأفراد العاديين أو لمشاركة المجتمع، ومتوسط استجابات أفراد العينة على الفقرة (35) " يدعم نظام الدمج تقبل إقراني لصداقتي" والذي بلغت قيمته(2.08)،

ويبين الجدول نفسه أن تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية لمدى الدعم الذي يتلقونه من نظام الدمج المتضمن في الفقرات الخاصة ببعد التكيف الاجتماعي الانفعالي، كانت متوسطة على الدرجة الكلية لهذا البعد، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (2.86). وقد حازت الفقرات (12، 15، 14) على التوالي على أعلى رتبة حيث بلغ متوسط الفقرة (12) " يعزز نظام الدمج مشاعر العزلة عن الطلبة الآخرين" (3.98)، مما يشير إلى تقديرات مرتفعة للدعم المتضمن في هذه الفقرة، وقد يعود ذلك إلى أن وجود الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ضمن نظام الدمج يسهم في تدعيم قدرهم على التفاعل مع الآخرين، ويسهم أيضا في تجنبهم للعزلة التي تعتبر–كما أكدت مراجع عديدة– من السمات الاجتماعية لهم (الخطيب، 2004) وهذا لا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة لي وآخرون (Lee et al., 2003) التي رأت أن وجود الأفراد ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي يدعم مشاعر العزلة والإحباط. بالمقابل فقد انسجمت استجابات أفراد العينة على الفقرة رقم (15) التي نصت على "يدعم نظام الدمج الألفة بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأقرانهم" مع استجاباتهم على الفقرة رقم (12) حيث بلغ متوسط درجاتهم على الفقرة الخامسة عشرة (3.94)، وقد كان ترتيب متوسط الفقرة (14) " يدعم نظام الدمج شعوري بالثقة بالذات" الثالث حيث بلغت قيمته (3.89) وهذا ينسجم مع اعتقاد الطلبة المدموجين ذوي الإعاقة السمعية بأن نظام الدمج يدعم الشعور بالثقة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وهذه النقطة تعكس نجاح برامج الدمج في تدعيم وتيسير التفاعل الاجتماعي للطلبة

المدموجين مع أقرانهم وتدعيم مفهوم الذات لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شميدت وكجرن (Schmidt & Cagram, 2008) في مجال مفهوم الذات الجسدي، بالمقابل أظهرت هذه الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدموجين عموماً لديهم عموماً مفهوم ذات منخفض وكذلك مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي. ويمكن عزو نتيجة الدراسة الحالية إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية عموماً يتم دعمهم اجتماعياً من قبل أقرانهم خصوصاً أنه أثناء التحاقهم في المدارس العادية يعتمدون على الطريقة اللفظية في التواصل في المدرسة العادية، وكذلك داخل الأسرة كما أكد على ذلك الطلبة عينة الدراسة، وهذا قد يسهم بدرجة أكبر في تفعيل التواصل مع أقرانهم والآخرين عموماً.

وكذلك يظهر الجدول نفسه أن أدنى ثلاثة متوسطات كانت للفقرات (19، 18، 20، 8) على التوالي حيث كان أدنى متوسط للفقرة (19)"يساعد نظام الدمج على زيادة التقبل للتنوع بين الطلبة"، وقد بلغت قيمته (2.25) وهذا يُعد مؤشراً يجب أخذه بالاعتبار، حيث انه يشير إلى أن نظام الدمج يقدم دعماً بدرجة متدنية لتقبل التنوع بين الطلبة، مما يدعو إلى الحاجة إلى توفير برامج تهيئة ملائمة قبل البدء بعملية إدماج الطلبة. أما متوسط درجات أفراد العينة على الفقرة (18)" يتيح نظام الدمج الفرص لي للانخراط بالأنشطة اللامنهجية كأقراني الآخرين" والذي بلغت قيمته (2.26) وهذا يشير إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدموجين يشعرون إلى حد ما أن نظام الدمج يقدم دعماً لهم بدرجة متدنية للانخراط في الأنشطة اللامنهجية، وقد يعود ذلك إلى افتقار هذا البرامج إلى التكيفات اللازم إجراؤها لملاءمة الأنشطة لهؤلاء الطلبة، والحاجة إلى تطوير برامج الدمج لتصبح أكثر قدرة على توفير الفرص لمشاركة هؤلاء الطلبة في الأنشطة اللامنهجية، التي تسهل عملية تواصلهم وتكيفهم الاجتماعي الانفعالي. وهذا ينسجم مع اعتقاد الطلبة على الفقرة رقم(8) التي نصت على "يسهم نظام الدمج في احترام حقوقي المدنية" والفقرة (20) التي نصت على "يسهم نظام الدمج في تدعيم مشاعر الانتماء لصفي ومدرستي" الذي بلغت قيمته (2.48) أي بدرجة دعم متدنية، وهذا ينسجم مع نتائج دراسة وجلي وديمولين (Wigle& DeMoulin, 1999)، ودراسة نونز وآخرون (Nunes et al .2001) التي أكدت أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على الرغم من أنه لا يتم رفضهم من قبل أقرانهم السامعين في مدارس الدمج، إلا أنهم يتعرضون للإهمال من قبل أقرانهم، ويشعرون بالعزلة وأن مدارس الدمج غير فاعلة في

تعليم الطلبة السامعين كيفية التغلب على معيقات التواصل وتطوير توجهات أكثر ايجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وهذا يدعونا إلى ضرورة تطوير المدرسة العادية لتصبح أكثر فاعلية في تعليم الطلبة السامين كيفية التغلب على معيقات التواصل، وتطوير توجهات أكثر إيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وكذلك تطوير توجهات ومواقف المعلمين نحو تعليم هذه الفئة من الطلبة، خاصة أن دراسة يان ووستوود (Yuen & Westwood, 2001) أكدت أن توجهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة العقلية وكذلك ذوي الاضطرابات السلوكية كان أكثر سلبية مقارنة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة الأخرى.

بالنسبة للإجابة عن السؤال الثالث، وهو : هل تختلف درجة دعم برامج الدمج المتبعة في بعض مدارس في الأردن على التكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة المدموجين باختلاف طبيعة الإعاقة (بصري، سمعي)، وجنس الطلبة (ذكور وإناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس دعم نظام الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي، وتبين نتائج الجدول (5) ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم برنامج الدمج في بعد دعم التكيف الاجتماعي الانفعالي

رقم الفقرة	الفقرة	ذوو الإعاقة البصرية			ذوو الإعاقة السمعية		
		م	ع	الرتبة	م	ع	الرتبة
15-	يدعم نظام الدمج الألفة بيني وبين أقراني.	3.46	.825	2	3.96	.394	2
12-	يعزز نظام الدمج مشاعر العزلة لدى عن الطلبة الآخرين في الصف.	3.33	.951	5	3.98	.464	1
14-	يدعم نظام الدمج شعوري بالثقة بالذات.	3.35	.935	4	3.89	.470	3
29-	يدعم نظام الدمج مشاعر الحرج والخجل من حاجتي الخاصة.	3.39	.466	3	3.8	.358	5
13-	يمكنني نظام الدمج من تطوير قدرتي على التعامل مع التحديات والصعوبات التي تواجهني في المدرسة.	3.33	.951	5	3.81	.525	4
27-	يرسخ نظام الدمج مشاعر الأمن بين أفراد لمجتمع	3.3	.956	6	3.40	1.153	6
7-	يتيح نظام الدمج الفرص لتفهم مشاعر وسلوك الآخرين.	3.88	.887	1	2.50	.939	15
28-	يعزز نظام الدمج إحساسي باحترام الذات، وتقبلها.	3.24	.924	8	3.18	.963	7
25-	يزيد الدمج من تقبل أقراني لي.	3.29	.957	7	2.96	.850	8
33-	يقدم نظام المدرسة نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديموقراطي.	3.1	1.01	9	2.57	.866	13
31-	يساعد نظام الدمج على زيادة رضاي عن نفسي.	2.71	1.24	11	2.65	.999	10
16-	يسهم نظام الدمج في ترسيخ القيم الاجتماعية للمساواة.	2.75	1.21	10	2.52	.896	14
18-	يتيح نظام الدمج الفرص لي لإنجاز الأنشطة اللامنهجية كأقراني الآخرين.	2.69	1.10	12	2.26	.554	18
6-	يطور نظام الدمج لدى أحساسا بالانتماء إلى المجتمع.	2.05	.397	16	2.81	.950	9
35-	اشعر ضمن نظام الدمج إلي كالطلبة الآخرين لا فرق بيني وبينهم.	2.08	.595	15	2.58	1.07	12
22-	يعزز نظام الدمج التعاون مع أفراد المجتمع.	2.04	.264	17	2.6	1.24	11
8-	يسهم الدمج في احترام حقوقي المدنية.	2.14	.398	14	2.48	.851	16
20-	يسهم نظام الدمج في تدعيم مشاعر الانتماء لصفي ومدرستي.	2.04	.132	17	2.48	.896	17
32-	يساعدني نظام الدمج على تكوين علاقات صداقة مع أقراني.	2.03	.235	14	2.56	.863	13
19-	يساعد نظام المدرسة على زيادة التقبل للتنوع بين الطلبة.	2.16	.492	13	2.25	.479	19
	الدرجة الكلية	2.86	.187		2.86	.187	

*م= المتوسط الحسابي **ع= الانحراف المعياري

جدول (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدلالة سلم الإجابة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم نظام الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي تبعاً لمتغيرات الدراسة

الجنس	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإناث	ذوو الإعاقة البصرية	2.75	0.181
	ذوو الإعاقة السمعية	2.84	0.331
	المجموع	2.81	0.282
الذكور	ذوو الإعاقة البصرية	2.91	0.167
	ذوو الإعاقة السمعية	3.19	0.596
	المجموع	3.01	0.399
المجموع	ذوو الإعاقة البصرية	2.85	0.187
	ذوو الإعاقة السمعية	2.98	0.478
	المجموع	2.91	0.361

بالإطلاع على الجدول رقم (5) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية المدموجين في المدارس العادية لمدى دعم نظام الدمج لهم، والمتضمنة في بعد دعم نظام الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة البصرية لدرجة دعم نظام الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي. ويلاحظ أيضاً أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة الذكور أعلى من متوسط تقديرات الإناث عموماً.

ويلاحظ من الجدول نفسه أيضاً أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة الإناث والذكور ذوي الإعاقة السمعية لدعم نظام الدمج المتضمن في بعد دعم التكيف الاجتماعي الانفعالي أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة الإناث والذكور ذوي الإعاقة البصرية.

ولمعرفة أثر متغير الجنس ونوع الإعاقة على تقديرات أفراد عينة الدراسة، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، والموضحة في الجدول رقم (6).

جدول (6): ملخص لنتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه حسب نوع الإعاقة، والجنس للأداء على الدرجة الكلية لمقياس للتكيف الاجتماعي الانفعالي، حسب رأي الطالب.

مصادر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	927.717	1	927.717	8252.693	.000
الجنس	1.617	1	1.617	14.380	.000*
نوع الإعاقة	.880	1	.880	7.824	.006*
الجنس×نوع الإعاقة	.243	1	.243	2.160	.145
الخطأ	11.803	105	.112		
الكلي	941.795	109			

* دالة إحصائية على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول رقم (6) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم نظام الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية قد تأثرت بدرجة دالة إحصائيا ($p<0.05$) بمتغير الجنس، حيث يلاحظ أن الأفراد في عينة الدراسة ذوي الإعاقة الحسية الذكور أشاروا إلى أن نظام الدمج يدعم التكيف الاجتماعي الانفعالي لديهم، بدرجة أكبر من التقديرات التي أعطيت له من قبل الإناث ذوي الإعاقة الحسية. قد يعزى ذلك للمكانة الاجتماعية للذكور والمتطلبات الاجتماعية المتوقعة من الذكور عموماً، والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم مقارنة بالإناث في المجتمعات العربية عموماً، وبالتالي يواجه الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الذكور قبولاً اجتماعياً أكبر من قبل المجتمع مقارنة بالإناث ذوات الحاجات الخاصة. ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخطيب (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس في مجال التكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة. وكذلك يبين الجدول نفسه أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة دعم نظام الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية قد تأثرت بدرجة دالة إحصائيا ($p<0.05$) بمتغير نوع الإعاقة، حيث يلاحظ أن الأفراد في عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية أشاروا إلى أن نظام الدمج يدعم تطوير التكيف

الاجتماعي الانفعالي لديهم بدرجة أكبر من التقديرات التي أعطيت له من قبل ذوي الإعاقة البصرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فرستنبرغ ودويل (Furstenberg & Doyal, 1994) ودراسة هتميزديا وآخرون (Hatamizadeh et al., 2008) حيث أكدت أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يتمتعون بخصائص سلوكية وانفعالية ضمن المعدل الطبيعي كأقرانهم السامعين، ومن المثير للاهتمام أن نتائج الدراسة الحالية لا تتفق مع ما هو معروف بحصوص أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أكثر نجاحاً من دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية (الحديدي، 2002؛ Idoi, 2002)، فضلاً عن أن عدداً من الدراسات أكدت أن التكيف الاجتماعي الانفعالي لدي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية منخفض عموماً (Hatamizadeh et al., 2008; Riasdale& Thompson, 2002;). ويمكن عزو نتيجة الدراسة الحالية إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية عينة الدراسة هم طلبة ضعاف سمع وصم، وبالتالي فإن عدداً منهم يوظف البقايا السمعية في التواصل مع أقرانهم السامعين، إضافة إلى أنه ضمن نظام مدارس الصم لا تتوافر لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية فرص للتفاعل مع أقرانهم السامعين، وعند تعرضهم للدمج فانه تتوافر لديهم فرص غنية لتوظيف البقايا السمعية للصم والقدرات السمعية لضعاف السمع في التفاعل اللفظي–السمعي، وبالتالي يدعم لديهم طريقة للتواصل الشفوية مقارنة بالطريقة اليدوية التي تسيطر على طرق التواصل في مدارس الصم، ومع أقرانهم ذوي الإعاقة السمعية، فوجودهم في مدارس الصم بغض النظر عن درجة الفقدان السمعي، ييسر لهم التفاعل مع أقرانهم ذوي الإعاقة السمعية عن طريق التواصل بلغة الإشارة. إضافة إلى صعوبة التحرك التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بذوي الإعاقة السمعية. وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الجنس ونوع الإعاقة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم نظام الدمج للتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، فلم تظهر نتائج تحليل التباين الثنائي المتضمنة في الجدول رقم (6) انه دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05)**.بالنسبة للإجابة عن السؤال الرابع، وهو** : هل تختلف درجة دعم برامج الدمج المتبعة في بعض مدارس الأردن على الأداء الأكاديمي للطلبة المدموجين باختلاف طبيعة الإعاقة (بصري، سمعي)، وجنس الطلبة (ذكور وإناث)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي، وتبين نتائج الجدول (7) ذلك.

جدول (7):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدلالة سلم الإجابة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الدراسة

الجنس	الإعاقة نوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإناث	ذوو الإعاقة البصرية	2.79	0.237
	ذوو الإعاقة السمعية	3.11	0.163
	المجموع	2.98	0.248
الذكور	ذوو الإعاقة البصرية	2.95	0.181
	ذوو الإعاقة السمعية	3.08	0.117
	المجموع	3.00	0.172
المجموع	ذوو الإعاقة البصرية	2.89	0.215
	ذوو الإعاقة السمعية	3.10	0.147
	المجموع	2.99	0.211

بالإطلاع على الجدول رقم (7) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية المدموجين في المدارس العادية لمدى دعم نظام الدمج المتضمنة في بعد دعم الأداء الأكاديمي، أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة البصرية. وكذلك يلاحظ من الجدول نفسه أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية الإناث والذكور المدموجين في المدارس العادية لمدى دعم نظام الدمج المتضمنة في بعد دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي، أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة الإناث والذكور ذوي الإعاقة البصرية لدرجة دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي. ويلاحظ أيضاً أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة الذكور أعلى من متوسط تقديرات الإناث عموماً.

ولمعرفة أثر متغير الجنس ونوع الإعاقة على تقديرات أفراد عينة الدراسة، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، والموضحة في الجدول رقم (8).

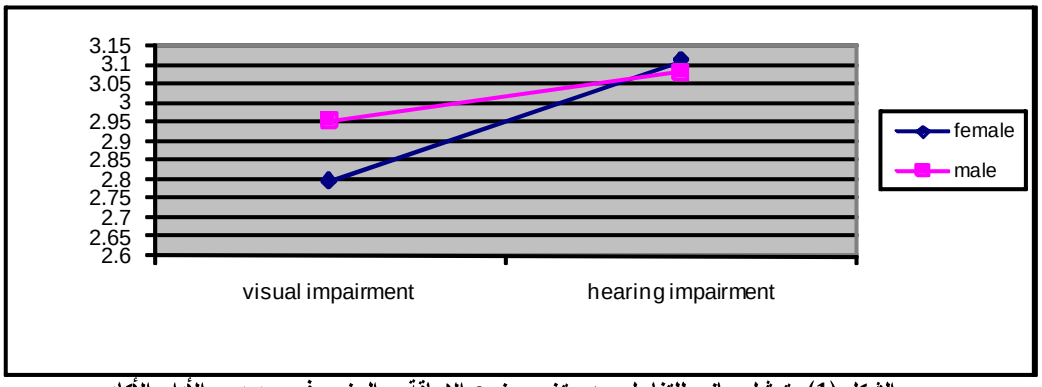
جدول (8): ملخص لنتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه حسب نوع الإعاقة، والجنس للأداء على الدرجة الكلية لمقياس الأداء الأكاديمي، حسب رأي الطالب.

مصادر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	977.335	1	977.335	30418.759	.000
الجنس	.113	1	.113	3.528	.063
نوع الإعاقة	1.236	1	1.236	38.465	.000*
الجنس×نوع الإعاقة	.223	1	.223	6.945	.010*
الخطأ	3.374	105	3.213		
الكلي	982.172	109			

- دالة إحصائية على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على مستوى دلالة أقل من (0.05) على تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات ومنها دراسة هتميزديا واخرون (Hatamizadeh et al . 2008) والتي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة تعزي لمتغير الجنس على الأداء الأكاديمي للطلبة المدموجين، ويمكن عزو ذلك إلى أن الفرص المتاحة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة للتعلم متاحة بشكل متساوٍ لكلا الجنسين، فالبيئة الصفية والمدرسية والإمكانات التي تتوافر في كل من مدارس الذكور ومدارس الإناث تعتبر متساوية حسب تقارير وزارة التربية والتعليم (2008). في حين يلاحظ من الجدول أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية قد تأثرت بدرجة دالة إحصائياً($p<0.05$) بمتغير نوع الإعاقة، حيث يلاحظ أن الأفراد في عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية أشاروا إلى أن نظام الدمج يدعم الأداء الأكاديمي لديهم بدرجة أكبر من التقديرات التي أعطيت له من قبل ذوي الإعاقة البصرية. قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الاعتبارات التربوية اللازم توفيرها للطلبة ذوي الإعاقة البصرية والتجهيزات المادية تُعد أكبر مقارنة بالمتطلبات والتجهيزات اللازم توفيرها للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، فالطلبة ذوي الإعاقة السمعية يحتاجون

إلى توفير معينات بصرية وسماعات طيبة عموماً لتوظيف البقايا السمعية للتواصل ضمن نطاق المدرسة والصف الذي يعتمد عموماً على الطريقة الشفوية في التواصل مع المعلمين وأقرانهم، مقارنة بذوي الإعاقة البصرية والذين يحتاجوا إلى معلمين يستطيعون التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من حيث التدرب على طريقة برايل وتحويل الكتب من القراءة والكتابة البصرية اللمسية، إضافة إلى الحاجة إلى أجهزة متخصصة للمكفوفين وكذلك ضعاف البصر من حيث المكبرات، والأجهزة التكنولوجية المحددة التي لا تتوافر في مدارس الدمج الإمكانات المادية لاقتنائها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة باور (Power, 2003) التي أظهرت أنه لا يوجد لدرجة الإعاقة السمعية أثر على الأداء الأكاديمي لديهم. وهذا يدعونا إلى التأكيد على أن توفر المؤسسات التربوية التجهيزات المادية اللازمة في المدرسة من حيث توفير الأدوات والمعينات التي تسهم في نجاح برامج الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومراعاة حاجاتهم الفردية عند تزويد هذه المدارس بالتجهيزات اللازمة كشرط أساسي عند التخطيط والتنفيذ لبرامج الدمج، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا المساندة أثناء تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وهذا ما أكدت عليه دراسة جيزلا وزملائه (Gisela et al. 2001) التي أشار فيها إلى أن من العوامل التي تسهم في جعل برامج الدمج أكثر فاعلية نحو ضرورة تزويد الطلبة بالخدمات المساندة والداعمة، وكذلك تجهيز غرفة الصف بالأجهزة التكنولوجية المساندة، وتدريب المعلمين على كيفية توظيفها في عملية التعلم والتعليم. وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الإعاقة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المتضمنة في الجدول رقم (8) انه دال إحصائيا، وعليه من المفيد وصف ذلك التفاعل من خلال الرسم البياني، والشكل رقم(1) يظهر هذا الرسم.



الشكل (1): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري نوع الإعاقة، والجنس في بعد دعم الأداء الأكاديمي

يتضح من خلال رسم التفاعل بين متغيري نوع الإعاقة والجنس على متغير تقديراتهم لمدى دعم نظام الدمج للأداء الأكاديمي، انه بالرغم من وجود فرق كبيراً بين الذكور والإناث ذوي الإعاقة البصرية، فقد كان الفرق بين الفئتين أقل وضوحاً في حالة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، إذ إن تقديرات الذكور ذوي الإعاقة البصرية لمدى الدعم الحاصل من نظام الدمج للأداء الأكاديمي أعلى مما هو لدى الإناث ذوي الإعاقة البصرية، في حين أن تقديرات الإناث ذوات الإعاقة السمعية لمدى الدعم الذي يتلقينه ضمن نظام الدمج المطبق للأداء الأكاديمي كان أعلى مما هو لدى الذكور ذوي الإعاقة السمعية، ويمكن أن نعزو هذا التفاعل أيضاً إلى أن الفرق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة الإناث للدعم الذي يتلقينه من نظام الدمج على بعد الأداء الأكاديمي، أكثر وضوحاً منه في حالة الطلبة الذكور.

توصيات وتطبيقات تربوية: عطفاً على نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي

1. إعادة النظر في برامج الدمج بصورة شاملة بحيث تكون أقدر على تلبية حاجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة الحسية بشكل خاص الأكاديمية والاجتماعية الانفعالية.و ضرورة التركيز ضمن مدارس الدمج على تقديم البرامج التربوية اعتماداً على تفريد التعليم والتدريس التعاوني.

2. ضرورة التركيز على التخطيط والتنفيذ لبرامج الدمج في بداية مراحل التعليم، والحرص على التخطيط الملائم قبل البدء بتطبيق برامج الدمج باعتبار أن الهدف الأساسي للدمج يتمثل في توفير بيئة ملائمة لدعم الأداء الأكاديمي ودعم التكيف الاجتماعي الانفعالي.
3. العمل على إعداد جميع الأطراف ذات العلاقة بعملية الدمج إعداداً يضمن تطبيق عملية الدمج بالشكل الأمثل، وهذه الأطراف تشمل: المعلمين، والطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والهيئة الإدارية للمدرسة، والأهالي، والمجتمع المحيط. والحرص على تعاون جميع الإطراف المعنيين بالعملية التربوية في تقديم الخدمات التربوية الفردية وتزويد المدارس بمخصيين من مختلف التخصصات المساندة بهدف تقديم خدمات مساندة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية.
4. يجب على مدارس الدمج أن تلعب دوراً فاعلاً في تعلم الطلبة السامعين كيفية التغلب على معيقات التواصل وتطوير توجهات أكثر إيجابية نحو الصم، إضافة إلى ضرورة العمل على تحسين المهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ودعم مجموعات الأقران، وذلك من خلال برامج التهيئة الاجتماعية التي يمكن تنظيمها داخل هذه المدارس.
5. ضرورة إجراء بعض التكيفيات والتعديلات على المناهج بهدف تدعيمها لتطوير التعلم الاجتماعي ومهارات الاتصال للطلبة ذوي الحاجات الخاصة والطلبة العاديين.
6. ضرورة الأخذ بالاعتبار ادراكات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لذاتهم عند اتخاذ القرارات المرتبطة بمكان الإلحاق الأنسب لهم.

المراجع

الحديدي، منى، (2002)، مقدمة في الإعاقة البصرية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، (2004)، تعليم ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الموسى، ناصر بن علي؛ السرطاوي، زيدان احمد؛ العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد؛ البتال، ويد بن محمد؛ الحسين، عبد الله بن اسعد، (2007)، الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات لتربوية الخاصة في مدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، المملكة العربية السعودية ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز أل سعود الخيرية.

وزارة التربية والتعليم (2007)، تجربة وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: وزارة التربية والتعليم.

Avramidis, E, Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology, (20)2, 191-211*

Billingsley, F., & Albertson, L. R. (1999). Finding the future for functional skills. *Journal of the Association for Person with Severe Handicap, 24, 298-302*.

Bishop, K. & Jubala, K. (1994). By June, Given Shared Experiences, Integrated Classes, and Equal Opportunities, Jaime Will Have a Friend. *Teaching Exceptional Children, (27)1, 36-40*.

Bishop, V. (1986). Identifying components of success in mainstreaming. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 80(9), 939-946.*

Cawley, J. F., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczynski, S. (2002). Including students with disabilities into general education science classroom. *Exceptional Children, 68, 423-435.*

Darovill, C.E. (1989). Teacher attitudes towards mainstreaming. *Canadian Journal of Special Education.*

Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities, 34, 22-31*.

Freeman, S, H., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21, 3-18*.

Furstenberg, K., & Doyal, G. (1997). The relationship between emotional-behavioral functioning and personal characteristics on performance outcome of hearing impairment students. *American Annals of the Deaf, 139, 410-414*.

Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). " I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children, 59, 359-372*.

Gisela, D., Roy, A., Horm, J., &Swan, M. (2001). Integration of visually impaired students into mainstream education: two case studies. *Journal of Visual Impairment& Blindness, 95(3), 161-164.*

Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education, 34, 114-126, 153*.

Hatamizadeh, Ghasemi, Saeedi, & Kazemnejad, 2008). Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children in mainstream primary school setting. *Child: Care, Health& Development, 34(6), 789-794*.

Helmstetter, E., Curry, C. A., Brennan, M., & Sampson-Saul, M. (1998). Comparison of general and special education classrooms of students with several disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33(3), 216-227.*

Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & Palombaro, M. M. (1995). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children, 61(3), 242-252.*

Hughes, C., Carter, E. W., Hughes, T., Bradford, E., & Copeland, S. R. (2002). Effects of instructional versus non-instructional roles on the social interactions of high school students. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 146-162*.

Hunt, N. & Marshall, K. (2002). *Exceptional children and youth*. 3rd ed. Boston: Hougnton Miffin Company.

Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P., Goetz, L. (2000). Community is what I think everyone is talking about. *Remedial and Special Education, 21, 305-317*.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and student with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 69, 315-332*.

Idol, L. (1997). *Creating collaborative and inclusive schools*. Austin, TX: PRO-ED.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27(2), 77-94*.

Keilmann, A., Limberger, A., &Mann, W. (2007). Psychological and physical well-being in hearing-impaired children**.** International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71(11), 1747-52.

Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004). Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf, 149(3), 274-280.*

Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities, 31(2), 148-158*

Kluwin, T. (1993). Cumulative effects of mainstreaming on the achievement of deaf adolescents. *Exceptional Children, 60,* 73–81.

Kluwin, T., &Gonsher, W. (1994). A single school study of social integration of children with and without hearing loss in a team taught kindergarten. *The ACEHI Journal, 20(3), 74-87.*

Kreimeyer, KH, Crooke P, Drye C, Egbert V, Klein B.(2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5:174–185.*

Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristic of friendships between children with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38, 157-166.*

Lewis, R. B., & Doorlag, D.H. (1987). Teaching special students in the mainstreaming. 2rd ed. Columbus, OH: Merrill.

Logan, K. R., & Malone, D. M. (1998). Comparing instructional contexts of students with and without severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children, 64 (3), 343-358.*

Luckner, J., & Muir, S. (2002). Suggestions for helping students who are deaf succeed in general education settings. *Communication Disorders Quarterly, 24(1), 23-30.*

Malian, I, M., Love, L. (1998). Leaving high school: An ongoing transition study. Teaching. *Teaching Exceptional Children, 30(3), 4-10.*

Manset, G., & Semmel, M.I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model program. *The Journal pf Special Education, 31,155-180.*

McCain, K., & Antia, S. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating a co-entrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly, http:// www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-17589826_ITM.*

McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., &Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities

enrolled in general education classes. *Education and training in mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 363-377.*

McDonnell, J., Thorson, N., & McQuivey, C. (2000). Comparison of the instructional contexts of students with severe disabilities and their peers in general education classes. *The Journal of the Association for Person with Severe Handicaps, 25, 54-58.*

McDonnell, J., Thorson, N., & McQuivey, C., & Kiefer-O'Donnell, R. (1997). The academic engaged time of students with low incidence disabilities in general education classes. *Mental Retardation, 35, 18-26.*

Mills, P. E., Cole, K. N., Jenkins, J. R., & Dale, P. S. (1998). Effects of differing levels of inclusion on preschoolers with disabilities. *Exceptional Children, 65(1), 79-90.*

Mu, K., Siegel, E. B., & Allinder, R. M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate of severe disabilities in general education classroom. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicap, 25, 142-152.*

Mukai, S,, Ling, L, & Ghani, H. (2007). Educational performance of pediatric cochlear implant recipients in mainstream classes. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71(2), 231-40.*

Nowell, R. & Innes, J. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: Inclusion. *(ERIC Document Reproduction Services No. ED 414 675).*

Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf childrens sovial relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International, 3(3), 123-36.*

Papageorgiou,D., Yiannoula, A., & Soulis, S. (2008). The evaluation of ten-week programme in Cyprus to integrate children with multiple disabilities and visual impairments into a mainstream primary school. *Support for Learning, 23(1), 19-25, 7*

Peetsma, T. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils 'development in special and regular education. *Educational Review, 53, 125-136.*

Power, S. (1999). The educational attainments of deaf students in mainstream programs in England: examination results and influencing factors. *American Annals of the Deaf, 144(3), 261-9*

Power, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 8(1), 57-78.*

Ridsdale, J, & Thompson, D. (2002). Perceptions of social adjustment of hearing-impairment pupils in an integrated secondary school unit. *Education Psychology in Practice, 18(1), 21-34.*

Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children, 59(3), 192-202.*

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

Schmidt, M & Cagran, B. (2008). Self-concept of students in inclusive settings. *International Journal of Special Education, 23(1), 8-35.*

Shinn, M. R., Powell-Smith, K. A., Good, R. H., & Baker, S. (1997). The effects of reintegration into general education reading instruction for students with mild disabilities. *Exceptional Children, 64, 59-79*.

Shirley M. Chambers a; Russell W. Kay.(1992). Research on Social Integration: What Are The Problems?. *International Journal of Disability, Development and Education, 39(1), 47 – 59.*

Stephen, S.T., Blackhust, A., &Maglicca, L. (1982). *Teaching mainstreamed students*. New York: John Wiley & Sons.

Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1998). students' perceptions of inclusion and resource room setting. *The Journal of Special Education, 32(2), 79-88*.

Wallace, T., Anderson, A. R., Bartholomay, T., & Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children, 68, 345-359*.

Wiggle, S. E., & DeMoulin, D. F. (1999). Inclusion in a general classroom setting and self-concept. *The Journal of At-Risk Issues, 5(2), 27-32.*

Wigle, S. E., & DeMoulin, D. F. (1999). Inclusion in a general classroom setting and self-concept. *The Journal of At –Risk Issues, 5(2), 27-32*.

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), 69-83*.

Zigmond, N., Jenkins, J., Fuchs, L. S., Deno, S., Fucks, D., Baker, J. N., Jenkins, L., &Couthino, M. (1995). Special education in restructured schools, Findings from three multi-year studies. *Phi Detla Kappan, 76, 531-540*.