



دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين

خلود الدبابنة وسهى الحسن*

تاريخ قبوله 2008/12/28

تاريخ تسلم البحث 2008/8/5

Mainstreaming Students with Hearing Impairment in Regular Schools: A Teachers' Perspective

Kholoud Dababneh and Suha Al-Hassan, Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the teachers' perspective toward mainstreaming students with Hearing Impairment (HI) in regular schools in Jordan. In addition to determining the possible differences according to school type, grade level, placement, specialization, and teachers' perception of success in taking care of HI students. To achieve the objective of the study, the researchers developed a questionnaire that consisted of 48 items. The study sample consisted of 105 teachers who teach HI students from Grade Two up to the secondary stage. The results revealed that teachers' perspective of mainstreaming were positive on eight items, neutral on thirty-seven items, and negative on three items. Moreover, the results showed significant differences at ($\alpha > .05$) due to school type in favor of private schools, placement in favor of regular schools, grade level in favor of elementary level, and specialization in favor of other specializations which are unrelated to special education. In the other hand, the result showed no significant differences due to teachers' perceptives toward their success in care of HI students. (**Keywords:** Teachers' perspectives, Hearing Impairment, Mainstreaming, Regular schools).

ملخص: استهدفت هذه الدراسة تعرف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل في الأردن، إضافة إلى تحديد الفروق في وجهات النظر تبعاً لمتغير نوع المدرسة ومستوى الصف ومكان التدريس والمؤهل العلمي، وإدراكات المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (105) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثتان استبانة تكونت من (48) فقرة. وأظهرت النتائج أن وجهات النظر كانت إيجابية على ثماني فقرات ومحيدة على سبع وثلاثين وسلبية على ثلاث فقرات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغير مكان التدريس لصالح المدارس العادية، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولمتغير المؤهل العلمي للمعلمين لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية أخرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير ادراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. (الكلمات المفتاحية: وجهات نظر المعلمين، الإعاقة السمعية، المدارس العادية، الدمج).

المقدمة:

في نجاح الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أو فشلهم ومنهم ذوو الإعاقة السمعية في الصف العادي.

يؤكد تايلور (Taylor, 1988) على قياس نوعين من وجهات نظر المعلمين: وجهات نظر نحو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ووجهات نظر نحو عملية الدمج. وفيما يتعلق بوجهات النظر نحو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية فإن الأبحاث التربوية ركزت على تحديد الفروق في وجهات نظر المعلمين تبعاً لنوع الإعاقة وطبيعتها وشدها. ومن ناحية أخرى فقد تركزت الأبحاث التربوية أيضاً على دراسة وجهات نظر المعلم نحو برامج الدمج ككل أو نحو أجزاء بعض هذه البرامج بهدف تقييم مدى فعالية هذه البرامج وتحقيقها للأهداف المأمولة من تطويرها.

تعد عملية التعرف على وجهات نظر المعلمين وتصورتهم نحو الدمج وما يثير قلقهم حول تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية أمراً مهماً، لأن للمعلم دوراً حاسماً في نجاح

إن التحاق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بالمدرسة العادية يوفر لهم فرص تعلم متساوية مع أقرانهم العاديين، تساعد على النمو الاجتماعي والأكاديمي. فتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية حق ضمنته التشريعات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة محلياً وعالمياً (Angelides and Aravi, 2007). وبالمقابل لا تستطيع التشريعات والقوانين ضمان تطوير المعلمين لتوجهات ووجهات نظر إيجابية نحو الدمج.

ويرى مكليسكي ووالدرن (Mcleskey and Waldron,) 2002 أنه عندما يواجه الطلبة ذوو الحاجة الخاصة صعوبات، فإن معلمهم عادة ما يركزون بالدرجة الأولى على النواحي الأكاديمية، وعلى ما لا يستطيع الطالب تعلمه في المدرسة، وقلما يلتفتون إلى دراسة البيئة الاجتماعية الانفعالية وما تتضمنه من وجهات نظر وتوجهات نحو هؤلاء الطلبة، التي تعد من العوامل الحاسمة والمؤثرة

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

مثل هؤلاء الطلبة لوقت وجهد أكبر مقارنة بأقرانهم العاديين، وإضافة قلق حول طبيعة دورهم ومسؤولياتهم الجديدة كزيادة أوراق العمل والأعباء الموكلة لهم، وحدوث نزاعات مع معلمي التربية الخاصة ومقدمي الخدمات المساندة، وتخوفهم من عدم تحقيق توقعات أولياء أمور الطلبة. وبعد خوض التجربة فإنه صار لدى الكثير من المعلمين تصور أكثر وضوحاً لدورهم في عملية تعلم وتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة إضافة إلى زيادة قابليتهم للتعاون مع مختلف مقدمي الخدمة لهؤلاء الطلبة.

وبناء على ما سبق، فإنه يلاحظ أن وجهات نظر المعلمين الإيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترتبط بدرجة كبيرة بمدى ثقتهم بالكفايات التعليمية التي يمتلكونها، وإدراكهم لأنفسهم كنموذج إيجابي لجميع الطلبة، وامتلاكهم المهارات اللازمة لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين، ومدى تعاونهم مع الزملاء الداعمين والمقدمين للخدمات المساندة (Sari, 1999; Stanovich, 2007). ومن العوامل المؤثرة بدرجة عالية على وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية مدى فعالية البرنامج التربوي المقدم لتلك الفئة من الطلبة، وتقبل أقرانهم لهم في الصف العادي، وتطور مجتمع المدرسة وتهيئته لاستقبال هؤلاء الطلبة، وتوافر دعم الإدارة المدرسية والأسرة، فضلاً عن توافر خدمات الدعم اللازمة للطلبة ومعلميهم وحصول المعلمين على التدريب اللازم (Austin, 2001; Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasoff, and Goetz, 2000; Mcleskey and Waldron, 2002; Praisner, 2003; Roll-Pettersson, 2001)

وتبرز أهمية تعرف وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مستوى غرفة الصف، وعلى مستوى المدرسة ككل. فعلى مستوى غرفة الصف أظهرت نتائج الأبحاث كما أكد وود (Wood, 1993) أن وجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم تؤثر في عملية التدريس من خلال تأثيرها على توقعاتهم من طلبتهم وردود أفعالهم نحو أداء هؤلاء الطلبة. وبالتالي فإن وجهات النظر هذه والتوقعات والسلوكيات تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة وفي وجهات نظرهم نحو ذاتهم. فوجهات نظر المعلمين السلبية نحو الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يمكن أن تؤثر سلباً على عملية دمج الطلبة في غرف الصف. أما فيما يتعلق بوجهات النظر على مستوى المدرسة ككل، فإن تعرف وجهات نظر المعلمين يساعد في الحكم على فعالية برنامج الدمج وعلى تحسين الإجراءات المتبعة في عملية الدمج.

ويشير عدد من الباحثين ومنهم مكليسي والدرون وسو وسوانسن ولفلاند (Mcleskey, Waldron, So, Swanson and Loveland, 2001)، ووالدرن ومكليسي وباكشينو (Waldron, 2001) و Mcleskey and Pachiano, 1999) إلى أن المعلمين والإداريين يميلون عادةً إلى الموافقة على مبدأ التحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، ولكن يرتبط دعمهم لعملية الدمج

إدماج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي. وبالتالي فإن المعلم يعد المحفز الأكثر تأثيراً في التفاعل الاجتماعي والإنجاز لدى هؤلاء الطلبة داخل غرفة الصف (Wood, 2002).

وقد أكد وود (Wood, 2002) أيضاً أن العديد من الباحثين حاولوا دراسة وجهات نظر المعلمين وأرائهم نحو الدمج سواء أكانوا معلمي الصف العادي، أم معلمي التربية الخاصة. كما حاولوا دراسة خبرات المعلمين وما يثير قلقهم حول قدرتهم على تنفيذ مثل هذه البرامج، ووجدوا أن المعلمين يمتلكون خبرات ووجهات نظر وردود فعل متباينة نحو الدمج، تعتمد بدرجة أساسية على مدى امتلاكهم للكفايات اللازمة للتعامل مع هؤلاء الطلبة ضمن الصف العادي، وتوافر الدعم والتسهيلات اللازمة في غرفة الصف.

وقد أشار عدد من الدراسات العالمية مثل (Houck, 1992; Lobosco and Newman, 1992; Monaham, Miller and Cronic, 1997; Phillips, Allred, Brulle and Shank, 1990; Schumm and Vaughn, 1992; Siegel, 1992; Thompson, 1992; Thompson, White and Morgan, 1982) إلى أن لدى المعلمين ردود أفعال ووجهات نظر تتسم بالتعقيد والاختلاف نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومنهم ذوو الإعاقة السمعية في المدارس العادية؛ فمنهم من أشار إلى أن هناك وجهات نظر سلبية لدى المعلمين نحو الدمج يعود سببها في كثير من الأحيان إلى ضعف معرفة وخبرة المعلمين في عملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج (Houck, 1992; Lobosco and Newman, 1992; Phillips, Allred, Brulle and Shank, 1990; Siegel, 1992; Stenson and Lang, 1994)، ومنهم من أشار إلى أن المعلمين يشعرون بأنهم غير مؤهلين للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية (Monaham, Miller and Cronic, 1997; Schumm and Vaughn, 1992; Thompson, 1992; Thompson, White and Morgan, 1982). وأضاف نويل واينز (Nowell and Innes, 1997) أن من العوامل التي ساهمت في تكوين وجهات النظر السلبية هي: نقص المعرفة لدى المعلم بطبيعة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، وضعف الخبرة في التعامل مع هؤلاء الطلبة، وغياب التدريب على تدريس هذه الفئات من الطلبة. وغالباً ما يعزى ذلك إلى عدم وجود التدريب في مجال التربية الخاصة وكيفية التعامل اللائم مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، واختلاف قدراتهم في التعامل مع حاجات هذه الفئة من الطلبة في المدارس العادية (Ivey and Reinke, 2002). وارتبطت وجهات النظر السلبية أيضاً في دراسات أخرى ومنها دراسة ويس ولويد (Weiss and Lloyd, 2002) بحجم الصف الكبير وصعوبة تصميم التكييفات التعليمية اللائمة وتنفيذها.

وأشار وود (Wood, 2002) في هذا المجال إلى أن المعلمين في المراحل الأولى من الدمج غالباً ما يمتلكون وجهات نظر غير إيجابية نحو تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومرد ذلك أن لديهم شعوراً بعدم التهيئة للعمل، وقد يعبرون عن خوفهم من حاجة

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة، نجد أن عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تقع على عاتق المعلمين الذين يعدون المفتاح الأساسي لنجاح عملية التعليم في الصف وتطوير المخرجات التربوية المرتبطة بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وبناء على ذلك، فإن وجهات نظرهم ومدى تقبلهم لتعليم هؤلاء الطلبة تلعب دوراً جوهرياً وأساسياً في إنجاح برنامج الدمج وتحسين العلاقات الإيجابية مع الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، وبالتالي تسهيل إمكانية دمجهم في المدرسة وفي المجتمع الإنساني ككل. وفي نجاح التغيير والتطور التربوي عموماً. غير أن المؤشرات في الميدان التربوي لا تفصح عن مستوى مقبول من اتجاهات ووجهات نظر المعلمين العاملين مع هؤلاء الطلبة، وهذا يتعارض مع التوجهات العالمية التي تنادي بحق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومنهم أصحاب الإعاقة السمعية في العيش ضمن مجتمعهم وتنادي بدمجهم في المدرسة العادية والمجتمع.

إلا أنه يلاحظ حالياً وجود تباين في وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية تكتنفها العديد من التحديات والصعوبات نتيجة لطبيعة الحالة التي يعانون منها، والتي ترتبط بدرجة جوهرياً بقدرتهم على التواصل اللغوي مع أقرانهم السامعين والمعلمين (الخطيب، والحديدي، 2005)، مما قد يؤثر سلباً على قدرة المعلمين في التواصل مع هؤلاء الطلبة داخل غرفة الصف. ويعد ذلك من وجهة نظر الباحثين مؤشراً يستحق الدراسة، حيث لا تتوافر دراسات تبحث في وجهات نظر المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج، بالرغم مما قد يترتب على ذلك من تأثير كبير على أدائهم ورعايتهم لهؤلاء الطلبة. وبما أن وجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم تعد من العوامل الرئيسية التي تحدد طريقة استجابتهم للمثيرات البيئية من حولهم وتأثيرهم كأشخاص في البيئة المدرسية حولهم، فإن معرفتنا ووعينا بأرائهم ووجهات نظرهم نحو عملية الدمج المطبقة قد يمكننا من التنبؤ بكيفية تعاملهم مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف. وعليه فإن توفير كوادر تتقبل العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس المختلفة في مختلف المراحل الدراسية تعد مسؤولية كبيرة.

وبناء على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإحساس بأنه لا توجد معرفة واضحة بوجهات نظر المعلمين نحو الدمج بالرغم من التوجه العالمي والسعي المتواصل لوزارة التربية والتعليم لتطبيق عملية الدمج ضمن المدارس العادية، ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في المدرسة العادية، ومعرفة أثر عدد من المتغيرات في تشكيل وجهات نظرهم حول

بالدرجة الأولى بما يترتب على هذا الدمج من مسؤوليات وتكيفات قليلة نسبياً.

ويؤكد معلمو مدارس التربية الخاصة لذوي الإعاقة السمعية أهمية التعاون والتشارك مع معلمي المدارس العادية التي يوجد فيها الطلبة ذوو الإعاقة السمعية لغايات إثراء خبرة التعلم لمعلمي الصف العادي (الخطيب والحديدي، 2005)؛ وقد عبر عدد من الباحثين ومنهم كوك وسيميل وجيربر (Cook, Semmel and Gerber, 1999) وداونينج واينجر وويليامز (Downing, Eichinger and Williams, 1997) عن قلق معلمي مدارس التربية الخاصة وخوفهم من الدمج، وأبدوا وجهات نظر أكثر سلبية مقارنة بمعلمي المدارس العادية من حيث خوفهم من فقدان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للخدمات المحددة والملائمة لهم، التي توفرها مدارس الصم، وكذلك أبدوا تخوفاً من فقدانهم لأعمالهم.

ويشير ناويل واينز (Nowell and Innes, 1997) إلى أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يتطلب توفير عدد من الكوادر البشرية والخدمات في الصف العادي، لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وهذه الخدمات قد تشمل مترجمي لغة الإشارة، ومستشارين، ومساعدين لأخذ الملاحظات، ووسائل تعليمية مساعدة يستخدمها المعلم.

يلاحظ مما سبق، أن التحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف العادي يؤدي إلى زيادة أعباء المعلم داخل الصف. وبالتالي فإن تقييم وجهات نظر المعلمين يعد قضية هامة لتزويد المعلمين بالتدريب، وتقدير احتياجاتهم التدريسية، وتوفير الخدمات الداعمة لتطوير قدرتهم على مواجهة التحديات بنجاح. وتشير الدراسات ومنها دراسة كنوف (Knoff, 1985) ودراسة مين وفرجسون وولان (Meyen, Vergason and Whelan, 1993) أن هناك حاجة إلى إجراء تقييم مستمر لوجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو الدمج متضمنة سؤالهم عن آرائهم حول مدى نجاحهم أو فشلهم في تزويد الطلبة بمحتوى منهاج ملائم، واسهاماتهم في زيادة فرص التعلم الملائم للطلبة الذي تم دمجهم، وانضباط الطلبة، وجهود الفريق، وإجراءات التقييم.

وبالتالي فإن تعرف وجهات نظر المعلمين وتقييمها يمكن أن يساعد في تحديد خصائص المعلم والإجراءات المتبعة في تنفيذ برامج الدمج، بحيث يساعد ذلك على تحسين تصميم البرامج وتنفيذها، والإجراءات اليومية، وخدمات الدعم المتاحة، وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها وتوفير الخدمات الداعمة لتطوير مدارسهم على مواجهة التحديات بنجاح (Taylor, 1988). وتساعد المراجعة والتقييم المستمر للتغيرات التي قد تطرأ على وجهات نظر المعلمين في تقييم فعالية الخبرات والإجراءات المتبعة في التخطيط والتنفيذ لبرامج الدمج في المدارس، وبرامج تدريب المعلمين، كما تساعد أيضاً في تحديد مدى التقدم في برامج الدمج.

عوامل أخرى يمكن أن تلعب دوراً في تطوير وجهات نظر وتوجهات ايجابية لدى المعلمين نحو الدمج.

وتتبع أهمية الدراسة الحالية من الناحية العملية أيضاً من أن وجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم من العوامل الأساسية التي تؤثر بطريقة مباشرة على نوعية العملية التربوية وأداء المؤسسات التربوية ونجاحها في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والمفتاح الأساسي لتقبل المعلمين للتغيير والتعديل اللازم إجراؤه في غرف الصف لغايات استقبال الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ورعايتهم وتقبلهم للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير قدراتهم على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة الصف، وعلى إجراء التكيفات الملائمة على المناهج وأساليب التدريس والتقييم بما يتلاءم والحاجات الفردية للطلبة. وعليه، فإن لوجهات نظر المعلمين ايجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية دوراً مهماً في التخطيط لبرامج تربوية تساهم في الوصول إلى المدرسة الفعالة وما تتضمنه من تطوير المناهج والبرامج التربوية وتكييفها بما يتلاءم وحاجات هؤلاء الطلبة في الصف، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة قد تساهم في مساعدة المؤسسات التربوية في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية وتعليمهم.

إضافة إلى ما سبق فإن أهمية الدراسة الحالية يمكن أن نلتمسها في كونها جزءاً من عملية تقويم برنامج الدمج المطبق في مدارس وزارة التربية والتعليم، فهذه الدراسة تسعى لفحص فعالية البرنامج وتطوير وجهات نظر ايجابية لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية سواء في المدارس العادية أو مدارس الصم، بوصفها برامج تربوية متكاملة تسعى للوصول بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية للكفاية الشخصية وتحمل المسؤولية وصولاً للاندماج في مجتمعهم المدرسي والإنساني، حيث من المتوقع أن تؤثر وجهات النظر ايجابية في تطوير البرامج وإنجاح عملية تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدرسة العادية.

كذلك تتبع أهمية الدراسة من طبيعة عينتها ومجتمعها، إذ إن غالبية الدراسات السابقة التي تناولت وجهات نظر المعلمين نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية، قد بحثت عموماً وجهات نظر المعلمين الذين يدرسون في المدارس العادية والذين لم يجربوا، عادة، عملية رعاية وتعليم هذه الفئة من الطلبة حسب الأصول التربوية المتبعة، لذلك ربما تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تبحث في هذا الموضوع، وتدرس وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية الذين اختبروا عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية سواء في المدارس العادية أو المدارس الخاصة بذوي الإعاقة السمعية.

كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من محاولتها بناء إطار نظري وتوضيحه لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ووجهات نظر المعلمين نحو هذه العملية، خصوصاً

الدمج بهدف إضافة أفكار جديدة وتطوير توجه إيجابي نحو الدمج، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدرسة العادية؟
2. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف الصف الدراسي (أساسي، ثانوي)؟
3. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف نوع المدرسة (خاصة، حكومية)؟
4. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف مكان التدريس (مدارس التربية الخاصة، مدارس عادية)؟
5. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف تخصص المعلم (دبلوم متوسط، بكالوريوس تربية خاصة، دراسات عليا في التربية الخاصة، تخصصات أخرى)؟
6. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف مستوى إدراك المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أهمية فهم وجهات نظر المعلمين الذين يخدمون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والعوامل التي تؤثر في تبني وجهات نظرهم سواء أكانت ايجابية أم سلبية. حيث تعد من القضايا الهامة لتطوير عملية التوجه نحو إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف العادي، فعدم تقدير وجهات النظر هذه أو فهمها بالشكل الملائم والصحيح ربما يؤثر سلباً على نجاح عملية التعلم والتعليم في الصف العادي.

ولعل ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية، من الناحية النظرية هو- في حدود علم الباحثين- تفردنا بدراسة وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية وفي مدارس الصم تجاه دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية وعلاقتها بعدد من المتغيرات منها: مستوى الصف، ونوع المدرسة، ومكان التدريس، والمؤهل العلمي للمعلم، ودرجة إدراك المعلم للنجاح في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأثر ذلك في وجهات نظر المعلم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في تحديد الخبرات والمعارف والمهارات اللازمة التي يمكن أن تؤثر في وجهات نظر المعلمين نحو الدمج، وبيان مدى توافقها مع نواتج الأدب التربوي نظرياً وتجريبياً، وتعرف الممارسات الخاطئة ضمن عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومحاولة مساعدتهم في معالجتها وتعديلها في ضوء ما هو متوقع، بهدف تحقيق نتائج تعلم وتعليم مرغوبة لهذه الفئة من الطلبة، مما قد يلقي الضوء مستقبلاً على

المعلمين نحو الدمج تختلف اختلافاً دالاً باختلاف خبرتهم في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

وقد أظهرت دراسة قام بها فيشر وفري وثاوزند (Fisher, 2003) أن معلمي المدارس العادية الثانوية مدربون بشكل محدد على مواضيع أكاديمية متخصصة، الأمر الذي قد يؤثر في قدرتهم على مراعاة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتكييف المحتوى ليتلاءم وحاجات هؤلاء الطلبة. كما أشارت الدراسة التي قام بها كول ومكليسكي (Cole and Mcleskey, 1997) إلى أن معلمي المدارس الأساسية يميلون إلى تكوين وجهات نظر أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بنظرائهم ممن يدرسون في المدارس العادية الثانوية. وكذلك أظهرت دراسة قام بها برسندر (Praisner, 2003) أن مديري المدارس يميلون إلى دعم الدمج للطلبة الذين يظهرون مهارات أكاديمية وسلوكية ملائمة للصف العادي.

وكذلك أظهرت الدراسة التي قام بها مكليسكي وزملاؤه (Mcleskey et al., 2001) أن المعلمين العاملين في صفوف الدمج يميلون إلى أن تكون آراؤهم أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بالمعلمين الذين يدرسون هؤلاء الطلبة في مدارس التربية الخاصة المعزولة.

وهدف دراسة قام بها كيث وروس (Keith and Ross, 1998) إلى توضيح العلاقة بين وجهات نظر معلمي الصفوف العادية نحو الدمج ونجاح عملية دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة ومنهم أصحاب الإعاقة السمعية، وقد تبين أن لدى هؤلاء المعلمين وجهات نظر إيجابية، بشكل عام نحو الدمج. وقد ارتبطت المعرفة بالإعاقة والخبرة بوجهات نظر أكثر إيجابية، بالإضافة إلى مدى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وقد أشار العديد من المعلمين إلى حاجتهم للتدريب والمعرفة والمهارة لتسهيل دمج هذه الفئة من الطلبة، فضلاً عن وجود أخصائيي اللغة ومفسري لغة الإشارة لتسهيل عملية الدمج. وقد وجد سوداك وبودل وليمان (Soodak, Podell, and Lehman, 1998) أن وجهات نظر المعلمين للدمج واستجابتهم الإيجابية له ترتبط بمدى امتلاكهم مهارات التدريس الفعال وخبراتهم التدريسية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومدى استخدامهم وممارستهم للتعليم الفعال، وإدراكاتهم للصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة، والتعاون مع المعلمين المساندين وحجم غرفة الصف.

واستهدفت دراسة شيوك وهاتش (Cheuk and Hatch, 2007) التعرف إلى وجهات نظر ثمانية معلمين نحو دمج الأطفال ذوي الصعوبات ومنهم الأطفال ذوو الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال، وقد أظهرت النتائج أن وجهات نظر المعلمين ركزت على فائدة الدمج في تطوير النواحي الاجتماعية للأطفال ذوي الصعوبات. كما أكدت الدراسة على ضرورة تهيئة المعلمين لاستقبال

أن بعض الباحثين كالخطيب والحديدي (2005) عدوا أن عملية دمج هذه الفئة من الطلبة من أكثر الأمور صعوبة نتيجة لطبيعة الإعاقة، وبالتالي فإن عملية تعليم ورعاية هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية لها خصوصيتها ومتطلباتها التي قد تختلف نوعاً ما عن غيرها من فئات التربية الخاصة.

التعريفات الإجرائية:

- وجهات نظر المعلمين نحو الدمج: يقصد بها معتقدات المعلمين وأفكارهم تجاه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وقد تم التعبير عنها من خلال الدرجة الكلية لأفراد العينة على أداة الدراسة.
- مستوى إدراك المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية: يقصد بها مدى اعتقاد المعلمين لقدرتهم ونجاحهم في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف، وقدرتهم على توفير التعليم الملائم الذي يلبي حاجاتهم الفردية، وتم التعبير عنها إجرائياً من خلال درجات المعلمين على الفقرة التي تشير إلى درجة إدراك المعلم لنجاحه في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة الصف، حيث استحكقت استجابة بدرجة عالية الدرجة (3)، وبدرجة متوسطة استحكقت الدرجة (2)، واستحكقت الاستجابة بدرجة بسيطة الدرجة (1).

الدراسات السابقة

هناك العديد من التساؤلات التي يمكن طرحها فيما يتعلق بوجهات نظر المعلمين نحو الدمج، فقد بحثت العديد من الدراسات العوامل المعرفية والانفعالية لدى المعلم وأثرها في الإجراءات العلاجية المتخذة من قبلهم، وثمة دراسات أخرى بحثت في تأثير عوامل أخرى كحجم الصف، وخدمات الدعم المتاحة، وبنية الصف، وثمة متغيرات أخرى ذات علاقة بخصائص المعلم تمت دراستها مثل الجنس، والمعرفة بالإعاقة أو الدمج، ومستوى الصف الذي يدرسه.

وفي دراسة قام بها لامبروبولا وبديليو (Lampropoulou and Padeliadu, 1997) هدفت إلى مقارنة وجهات نظر واتجاهات المعلمين نحو ذوي الحاجات الخاصة ودمجهم في المدارس العادية، تكونت العينة من (290) معلماً يعملون في ثلاثة أماكن التحاق. وأظهرت النتائج أن وجهات نظر المعلمين تعتمد على مكان الالتحاق. وقد أظهر معلمو الطلبة الصم بشكل خاص وجهات نظر إيجابية أكثر نحو الأفراد ذوي الإعاقات مقارنة بمجموعات المعلمين الأخرى، لكن وجهات نظرهم نحو الدمج كانت أكثر سلبية. وأشارت النتائج إلى أن وجهات نظر معلمي المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة نحو الدمج لا ترتبط طردياً بوجهات نظرهم نحو الأفراد ذوي الإعاقات، وأشارت إلى أن المتوسط العام لاستجابات المعلمين يعبر عن قبول مجموعة المعلمين لعملية الدمج، وأن وجهات نظر

وطالبة ذوي إعاقة سمعية، موزعين على إحدى وثلاثين مديرية للتربية والتعليم في محافظات الأردن (وزارة التربية والتعليم، 2008).

أما عينة الدراسة؛ فقد تم الحصول على قائمتين: قائمة تتضمن أسماء المعلمين الذين يعملون بمدارس الصم، تم إعطاء رقم لكل معلم ومعلمة ضمن هذه القائمة ومن ثم تم اختيار وعن طريق جدول الأرقام العشوائية (75) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة الموجودين في مدارس الصم في المملكة. أما عن الطريقة العشوائية التي استخدمت لاختيار أفراد العينة من المعلمين والمعلمات الذين يخدمون في الصفوف الخاصة في المدارس العادية، وحيث أنه لم يتوفر للباحثين قائمة بأسماء هؤلاء المعلمين والمعلمات؛ فقد تم استخدام الطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار عشرين مدرسة بصورة عشوائية، وقد احتوت هذه المدارس على (30) معلماً ومعلمة ممن يعملون في الصفوف الخاصة في هذه المدارس، وهذا يشكل ما نسبته (37.5%) معلماً من مجتمع الدراسة الموجودين في المدارس العادية في المملكة. وهكذا بلغ العدد النهائي لأفراد العينة (105) معلمين ومعلمات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية موزعين على مختلف المستويات الصفية من الصف الثاني الأساسي وحتى نهاية المرحلة الثانوية. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة والصف ومكان التدريس، المؤهل العلمي، وإدراك المعلم لنجاحه في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئة	المتغير ومستوياته
26.7%	28	مدرسة خاصة	نوع المدرسة
73.3%	77	مدرسة حكومية	
43.8%	46	أساسي	مستوى الصف
50.5%	53	ثانوي	
5.7%	6	لم يحدد	
71.4%	75	مدارس للصم	مكان التدريس
28.6%	30	مدارس عادية	
29.5%	31	دبلوم متوسط في التربية الخاصة	المؤهل العلمي
28.6%	30	بكا. تربية خاصة	
13.3%	14	دراسات عليا في التربية الخاصة	
28.6%	30	تخصصات أخرى	
30.5%	32	درجة بسيطة	إدراك المعلم
43.8%	46	درجة متوسطة	للنجاح في رعاية
25.7%	27	درجة عالية	الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

هؤلاء الطلبة في صفوفهم العادية من خلال توفير تدريب منظم لهم يساهم في تكوين وجهات نظر إيجابية لديهم نحو تعليم الأطفال ذوي الصعوبات في صفوفهم العادية.

وقام هادجيكاكو وبيترادو وستايلانو (Hadjikakou, Petridou and Stylianos, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأولياء أمورهم والطلبة أنفسهم في المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة، نحو تعلم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية وكذلك توجههم نحو استخدام التواصل الشفوي السمعي، ووجهات نظرهم نحو الدمج الأكاديمي والاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (69) طالباً ذوي إعاقة سمعية في المرحلة الثانوية، بلغ عدد أسرهم (61) أسرة، مثلها بلغ عدد معلمهم (367) معلماً و(34) مدير مدرسة. وقد أظهرت النتائج أن مهارات التواصل الشفوي السمعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترتبط بشكل إيجابي مع وجهات نظر المعلمين الإيجابية نحو الدمج الأكاديمي والاجتماعي، وأن نجاح الدمج الأكاديمي يرتبط بمدى توافر عدد من المصادر من أبرزها تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستخدام أسلوب تعليم الأقران لتدريب هؤلاء الطلبة على المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة، وتكييف الصف العادي.

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة حاولت دراسة العوامل المؤثرة في وجهات نظر المعلمين نحو الدمج كمتغير الجنس، والعمر، ودرجة التعليم، وسنوات الخبرة في التدريس، وغيرها من المتغيرات (Keith and Ross, 1998; Lampropoulou and Padelidi, 1997) مع استنتاجات قليلة، تحدد بوضوح العوامل المؤثرة في قبول المعلمين لعملية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، إضافة إلى أن الدراسات السابقة المهتمة بدراسة تأثير برامج الدمج على وجهات نظر المعلمين أظهرت نتائج إيجابية وأخرى سلبية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس وزارة التربية والتعليم العادية ومدارس الصم من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2008/2007 في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم تحديد مجتمع الدراسة من خلال كشوفات تم الحصول عليها من قبل وزارة التربية والتعليم تبين أن هناك تسع مدارس للصم يتم فيها تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبلغ عدد المعلمين الذين يعملون في هذه المدارس (150) معلماً ومعلمة، كما تبين من خلال الكشوفات أن هناك أربعين مدرسة عادية يتوفر فيها صفوف خاصة وغرف مصادر تخدم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتبين أن عدد المعلمين الذين يخدمون في هذه الصفوف (80) معلماً ومعلمة. وبناء عليه، فإن مجتمع الدراسة تكون من (230) معلماً ومعلمة يخدمون حوالي (863) طالباً

أداة الدراسة

على المقياس، وهكذا تم تحديد فئتين أقل من هذه الفئة وفئتين أعلى من هذه الفئة. على النحو التالي:

- أ- (5-4.01) درجة، تمثل وجهات نظر إيجابية جداً.
- ب- (4-3.5) درجات تمثل وجهات نظر إيجابية.
- ج- (3.49-2.5) درجة تمثل وجهات نظر محايدة.
- د- (2.49-1.75) درجة تمثل وجهات نظر سلبية.
- هـ- (1.74-1) درجة تمثل وجهات نظر سلبية جداً.

- **الخطوة الثالثة: التوصل للخصائص السيكومترية للأداة:**
تم التوصل إلى مؤشرات صدق الأداة وثباتها باستخدام الخطوات التالية:

أولاً مؤشرات صدق الأداة: تم الاكتفاء بدلالة الصدق المنطقي، كما تحققت الباحثان من صدق المقياس من خلال الإجراءات المشار إليها في الخطوتين الأولى والثانية والمتمثلة في شمول الأداة وفقراتها منطقة السلوك المقاس (وجهات نظر المعلمين لعمليتي تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية)، ومن خلال ما توصلت إليه الباحثان من مؤشرات حول آراء المحكمين (أعضاء هيئة التدريس والمعلمين) حول ملائمة الأداة وفقراتها عندما وضعت لقياسه.

ثانياً: مؤشرات ثبات الأداة: للتوصل إلى مؤشرات ثبات الأداة، بالإجراءات التالية:

- جرى تطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من بين معلمي المدارس العادية ومدارس الصم من غير المشمولين ضمن عينة الدراسة، حيث جرى بناءً على بيانات هذه العينة حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (95.8)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة (Tuckman, 1994).

- استخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث جرى تطبيق الأداة لأول مرة على عينة استطلاعية مؤلفة من (100) معلم ومعلمة في 2007/2/4، وبعد أسبوعين من ذلك التاريخ أعيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ (0.88).

وقد عدت الباحثان ما تحقق للمقياس بصورته النهائية من دلالات صدق وثبات كافيا لأغراض الدراسة الحالية (Tuckman, 1994).

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول، تم تحديد وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثان بإعداد استبانة ضمت مجموعة من السمات والرؤى التي تعبر عن وجهات نظر المعلمين لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى: مراجعة الأدب النظري والتجريبي:** تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة منها (Houck, 1992; Lobosco and Newman, 1992; Monaham, Miller and Cronic, 1997; Phillips, Allred, Brulle and Shank, 1990; Nowell and Innes, 1997; Schumm and Vaughn, 1992; Siegel, 1992; Thompson, 1992; Thompson, White and Morgan, 1982; Wood, 2002;) وتصوراتهم لعملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص في الصفوف العادية، وبناءً على ذلك تم تحديد الفقرات وصياغتها (بحيث اشتملت كل فقرة على واحدة من وجهات نظر المعلمين لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضمن المدرسة العادية والواردة في الأدب النظري والتجريبي). وقد صممت الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، وطلب من أفراد العينة تحديد درجة الموافقة التي تراوحت بين (أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة)، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (50) فقرة.

- **الخطوة الثانية: التوصل لمؤشرات أولية عن الفقرات:** تم عرض الأداة بصورتها الأولية، للتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري، على ستة من المحكمين في مجال الاختصاص في الجامعات الأردنية التالية (الجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، الجامعة الهاشمية) وعلى عشرة معلمين من مدارس عادية ومدارس الصم، بهدف الوقوف على آرائهم حول الأداة ومدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها، ومدى دقة الفقرات، ووضوح صياغتها، ودرجة تمثيلها للأداة. وفي ضوء الملاحظات المجتمعة لدى الباحثين تم حذف فقرتين، لإجماع المحكمين على عدم ملاءمتها أو كونها لا تمثلان وجهات نظر المعلمين لعملية تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية، أو لأنه كان هنالك صعوبة في مقروئية الفقرة. وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (48) فقرة.

تصحيح الأداة

في ضوء سلم الإجابة عن فقرات الأداة، وبما أن مقياس سلم الاستجابة خماسي يتدرج من (1-5)، وبحيث تشكل القيمة (3) منتصف هذا المقياس، فقد تم اعتبار متوسط الدرجات الذي يتراوح من (3.49-2.5) تقريباً كمنطقة تمثل الدرجة المتوسطة

العادية لكل فقرة من فقرات الأداة، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية، ويبين الجدول رقم(2) أبرز النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بوجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية تعلم وتعليم هؤلاء الطلبة في الصف العادي.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية تعليم هؤلاء الطلبة في الصف العادي لل فقرات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع
1	36	يُقدم الدمج للأطفال نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديمقراطي.	3.85	0.917
2	3	يؤثر الانتباه الزائد المطلوب للطلاب ذي الإعاقة السمعية على الطلبة الآخرين سلبياً.	3.72	1.087
3	32	يسمح الدمج بتطوير علاقات صداقة بين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين.	3.69	0.983
4	24	يؤثر وضع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية على البرنامج الدراسي ككل.	3.68	1.042
5	4	يحث دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على بناء استقلاليتهم الاجتماعية.	3.65	1.379
6	28	يرسخ الدمج الأمن الاجتماعي بين أفراد لمجتمع	3.62	1.171
7	38	يُعد سلوك الطالب ذي الإعاقة السمعية نموذجاً سيئاً للطلبة الآخرين	3.56	0.865
8	23	يُعلم الدمج مهارات التعاون بين أفراد المجتمع.	3.52	1.144
9	19	يساعد الدمج الطلبة على زيادة التقبل للتنوع بينهم.	3.49	1.177
10	45	يسهم الدمج في تطوير قدرة المعلم على التعليم المبني على التعاون بدلاً من التنافس.	3.45	1.037
10	15	يتيح الدمج الفرص لتفهم الآخر.	3.45	1.337
11	35	يساعد الدمج المعلمين على تقدير الفروق الفردية.	3.44	1.301
12	31	يصعب الحفاظ على النظام في الصف الذي يحتوى على طالب ذي حاجة خاصة.	3.41	1.124
13	26	من الضروري إشراك أولياء أمور الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في عملية تعليمهم في المدارس العادية.	3.24	1.197
14	41	يطور الدمج مهارات المعلم على التعامل مع التحديات والصعوبات التي تواجه الطالب ذي الإعاقة السمعية.	3.2	1.196
15	21	أوصي باستخدام غرف المصادر للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	3.12	1.35
15	22	يطور الدمج مهارات التعاطف مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.12	1.23
16	47	يؤكد الدمج على فردية الطالب.	3.1	1.046
17	46	يُقدم الدمج للأطفال نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديمقراطي.	3.07	1.170
17	12	وضع الطالب ذي الإعاقة السمعية يعزله اجتماعياً عن الطلبة الآخرين عندما يوضع في صف خاص.	3.07	1.265
18	20	يحرر الالتحاق الطالب ذي الإعاقة السمعية في الصف العادي من التمييز الاجتماعي والاقتصادي.	3.06	1.25
19	16	يدعم الدمج القيمة الاجتماعية للمساواة.	3.04	1.24
20	48	يطور الدمج مهارات المعلم على العمل كعضو في فريق.	3.05	1.21
21	44	يفيد دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الطلبة العاديين	3.01	1.122
21	11	لدمج تأثيرات سلبية على الطلبة العاديين.	3.01	1.096
22	5	يؤدي الدمج لتطوير علاقات إيجابية بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة.	2.93	1.162
23	43	يطور الدمج الوعي لدى المعلمين بأهمية التعليم الفردي المباشر	2.91	1.03
23	39	يساعد برنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على زيادة رضاهم عن أنفسهم.	2.91	1.178
24	25	لدمج تأثير سلبي على التطور الانفعالي للطلاب ذي الحاجة الخاصة.	2.89	1.219
25	42	الالتحاق الطالب ذي الحاجة الخاصة في الصف العادي يساعد المعلم على إدراك مواطن القوة لدى الطلبة ذوي القدرات المتباينة.	2.88	1.25
26	8	يسهم الدمج في احترام الحقوق المدنية لجميع الأفراد.	2.79	1.276

ع	م	الفقرة	رقم الفقرة	الرتبة
1.21	2.78	يزود الصف الخاص الطالب ذي الإعاقة السمعية بالخدمات التعليمية على نحو كافٍ، لذا لا حاجة للدمج.	37	27
1.005	2.76	يوفر الدمج بيئة مثيرة لنمو وتعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	14	28
1.26	2.75	لا يمتلك المعلمين القدرة على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	13	29
1.22	2.72	يزود الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بنفس الفرص المتاحة للطلبة العاديين في الصف العادي.	10	30
1.120	2.68	لا يتقن الطفل ذو الإعاقة السمعية المهارات الأكاديمية اللازمة للتعلم في الصف العادي.	17	31
1.25	2.68	يشجع الدمج المدارس على تقدير التنوع.	7	32
1.182	2.67	ينفذ تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل أفضل من قبل معلم التربية الخاصة.	40	33
1.088	2.67	يطور الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية أحساسا بالانتماء إلى المجتمع غير المتجانس.	6	34
0.963	2.63	تعد الأنشطة الصفية التي تنفذ مع الطلبة العاديين مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	1	35
1.098	2.59	يزيد برنامج الدمج من الهوية الاجتماعية بين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين.	27	36
0.950	2.55	يُعطي الطالب ذو الإعاقة السمعية الفرص للأداء في الصف العادي.	2	37
0.866	2.54	يشجع وجود طفل ذي إعاقة سمعية في الصف على التطور الأكاديمي له.	9	38
1.118	2.53	أوصى باستخدام الصف الخاص للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	33	39
0.941	2.53	تلبي المدرسة العادية رغبات ذوي الحاجات الخاصة وميولهم.	29	39
0.885	2.42	يُعتبر الصف الخاص أكثر فعالية للطفل ذي الإعاقة السمعية من وجوده في صف العادي.	34	40
0.990	2.35	يقيد وجود الطالب ذي الإعاقة السمعية في الصف الخاص مشاركته في الأنشطة كالرياضة المتاحة للطلبة في الصف العادي.	30	41
0.998	2.34	لا يتكيف الطالب ذي الإعاقة السمعية مع أقرانه العاديين.	18	42

م=المتوسط الحسابي؛ ع=الانحراف المعياري

- بلغ عدد الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية متدنية لوجهات نظر معلمي أفراد عينة الدراسة لعملية دمج ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية ثلاث فقرات، وكانت قيمتها تتراوح ما بين (2.35- 2.42) وبانحراف معياري تراوح بين (0.88- 0.99)، وهذا يبين وجهات نظر سلبية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية على هذه الفقرات، مما يضع هذه الفقرات بالمرتبة الأخيرة لوجهات نظر المعلمين أفراد عينة الدراسة.

للإجابة عن الأسئلة (2، 3، 4، 5، 6)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أداة وجهات نظر المعلمين لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية. وتبين نتائج الجدول رقم(3) ذلك.

يتضح من الجدول (2) أن وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية قد وزعت بين وجهات نظر (إيجابية جداً) و(إيجابية) و(محايدة) و(سلبية) و(سلبية جداً)، وقد رتبت على النحو الآتي:

- حصلت الفقرة (يُقدم الدمج للأطفال نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديمقراطي) على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.917) وتمثل وجهات نظر إيجابية، وكانت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إيجابية على ثماني فقرات هي (36، 3، 32، 24، 4، 28، 38، 23) على التوالي، إذ تراوح المتوسط الحسابي على هذه الفقرات بين (3.50-3.85) وبانحراف المعياري تراوح بين (0.86- 1.38). أما الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية محايدة فقد بلغ عددها (37) فقرة، وكانت قيمتها تتراوح ما بين(2.53-3.49) وبانحراف معياري تراوح بين (0.86- 1.38)، وهذا يبين أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة محايدة نحو الدمج على هذه الفقرات، مما يضع هذه الفقرات بالمرتبة الثانية للأولويات.

قيمة متوسط الدرجات الكلية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة ضمن مرحلة التعليم الأساسية نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية بلغت (3.05) حيث تمثل وجهات نظر محايدة، وان قيمة متوسط الدرجات الكلية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية بلغت (2.88) حيث تمثل وجهات نظر محايدة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية. ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية، أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة التعليم الثانوي.

ولفحص المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد العينة على مقياس وجهات النظر نحو الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، تم استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس وجهات النظر نحو الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، وقد وجد - كما يبين الجدول رقم (3)- أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط في التربية الخاصة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية بلغت (2.76)، أي أنها حصلت على أقل متوسط حسابي على الأداة، وهي تمثل وجهات نظر محايدة. وبلغت قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة من ذوي التخصصات الأخرى غير التربية الخاصة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية (3.3)، حيث تمثل أعلى متوسط حسابي على الأداة، وهي تمثل وجهات نظر محايدة أيضاً.

أما فيما يتعلق بمتغير ادراكات المعلمين للنجاح في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، فقد أشارت النتائج الموضحة في الجدول رقم (3) ذاته أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو عملية دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية حصلت على أعلى متوسط حسابي لاستجابة المعلمين عليها، إذ بلغت (3.11)، مما يشير إلى وجهات نظر محايدة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية. وكذلك يبين الجدول نفسه أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة كانت محايدة، للمعلمين الذين يدرسون أن درجة نجاحهم في التعامل مع هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية متوسطة أو عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (2.97، 2.98) على التوالي.

ومن أجل فحص أثر كل متغير من متغيرات الدراسة الآتية: مستوى الصف، ونوع المدرسة، ومكان التدريس، والمؤهل العلمي للمعلم، وإدراك المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية في الفقرات المختلفة المقاسة بأداة الدراسة لمعرفة فيما إذا كانت دالة إحصائياً

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدلالة سلم الإجابة لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير / مستويات المتغير	م	ع
نوع المدرسة	خاص	0.334
	حكومي	0.457
مكان التدريس	مدارس الصم	0.477
	مدارس عادية	0.326
المرحلة الدراسية	المرحلة الأساسية	0.327
	المرحلة الثانوية	0.532
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط تربية خاصة	0.39
	بكا. تربية خاصة	0.382
	دراسات عليا	0.665
	تخصصات أخرى	0.448
ادراكات المعلم للنجاح	بسيطة	0.517
	متوسطة	0.514
	عالية	0.402

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

عند استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس وجهات نظر المعلمين نحو الدمج تبعاً لمتغير نوع المدرسة، نلاحظ وحسب ما هو موضح في الجدول (3) أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة الذين يخدمون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس الخاصة نحو الدمج يبلغ (3.41)، وأن قيمة الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة الذين يخدمون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس الحكومية نحو الدمج يبلغ (2.87)، ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية للمعلمين في المدارس الخاصة نحو الدمج أكبر من متوسط الدرجات الكلية للمعلمين في المدارس الحكومية.

أما بالنسبة لمتغير مكان التدريس فيتضح من الجدول أعلاه أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة في المدارس العادية ضمن نظام الدمج نحو الدمج كانت محايدة إذ بلغت (3.42)، بالمقابل بلغ متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة في مدارس الصم نحو الدمج (2.85) حيث تمثل درجة وجهات نظر محايدة. ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية للمعلمين العاملين في المدارس العادية ضمن نظام الدمج، أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين العاملين في مدارس الصم.

وعند استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، وجد وكما هو موضح في جدول رقم (3) أن

الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية.

ويوضح الجدول (4) أيضاً أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية بمتغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة على مستوى دلالة أقل من (0.01). وكذلك يتضح من الجدول نفسه أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير إدراكات المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وللوقوف على اتجاهات القيم الدالة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة جرى استخراج نتائج دونت س (Dunnett'C) للمقارنات البعدية الثنائية، لعدم تحقق افتراض تجانس التباين في البيانات، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

الجدول (5): نتائج اختبار دونت س (Dunnett'C) لأثر متغير المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

المؤهل العلمي	م	دبلوم متوسط	تخصصات أخرى
دبلوم متوسط تربوية خاصة	2.76		
بكا. تربوية خاصة	2.99		*0.3136-
دراسات عليا	3.02		
تخصصات أخرى	3.3		*0.5370-

* ذو دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.01)$ م: المتوسط الحسابي

أظهر الجدول (5) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) لمتغير المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية المتضمنة في أداة الدراسة، ويلاحظ من الجدول نفسه أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد في عينة الدراسة الحاصلين على تخصصات أخرى غير التربية الخاصة أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة الدراسة الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة والمعلمين الحاصلين على دبلوم متوسط في التربية الخاصة.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات العلاقة: نوع المدرسة، ومكان التدريس، والمرحلة الدراسية، والتحصيل العلمي، وإدراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. بشكل عام، وبناءً على النتائج يمكن وصف وجهات نظر المعلمين نحو برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمحايدة والإيجابية نوعاً ما لحصول معظم الفقرات (37) على وجهات نظر محايدة للمعلمين، و(8) فقرات على وجهات نظر إيجابية، و(3) على وجهات نظر سلبية. ويمكن تفسير ذلك بأن عملية دمج الطلبة

أم لا، من أجل ذلك جرى استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما يتضح في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير مستوى الصف؛ ونوع المدرسة؛ ومكان التدريس؛ والمؤهل العلمي للمعلم؛ وإدراك المعلم للنجاح في رعاية مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحرافات						
نوع المدرسة	بين المجموعات	5.877	1	5.877	31.925	*0.000
	داخل المجموعات	18.96	103	0.184		
مكان التدريس	بين المجموعات	6.924	1	6.924	39.813	*0.000
	داخل المجموعات	17.913	103	0.174		
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	4.846	2	2.423	12.364	*0.000
	داخل المجموعات	19.99	102	0.196		
التحصيل العلمي	بين المجموعات	4.431	3	1.477	7.310	*0.000
	داخل المجموعات	20.406	101	0.202		
إدراكات المعلم للنجاح	بين المجموعات	0.444	2	0.222	0.929	0.398
	داخل المجموعات	24.393	102	0.239		

* دالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول (4) أن وجهات نظر المعلمين نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية بمتغير نوع المدرسة على مستوى دلالة أقل من (0.01). وبالرجوع لجدول المتوسطات الحسابية رقم (3) يلاحظ أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة الملتحقين في المدارس الخاصة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين أفراد العينة الملتحقين في المدارس الحكومية.

كما يلاحظ من الجدول (4) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير مكان التدريس على مستوى دلالة أقل من (0.01) على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ككل. حيث يلاحظ أن الأفراد في عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية لديهم وجهات نظر إيجابية لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية بدرجة أكبر من وجهات نظر أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الصم.

ويبين الجدول (4) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية على مستوى دلالة أقل من (0.01) على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ككل. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية رقم (3) يلاحظ أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد في عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة

الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة الدراسة العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن المناهج تزداد غنى بالمفردات اللغوية كلما تقدم هؤلاء الطلبة في المرحلة الدراسية، وبالتالي تزداد هذه المناهج صعوبة، مما قد ينعكس على إمكانية وقدرة المعلم في توصيل المعلومات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية كلما زادت المرحلة الدراسية، وهذا ما أكدت عليه دراسة وفيشر وآخرون (Fisher et al., 2003) التي أشارت إلى أن معلمي المدارس الثانوية عموماً متخصصون في مواضيع أكاديمية محددة الأمر الذي قد يؤثر في قدرتهم على تكيف أساليب التدريس والمناهج بما يتلاءم وحاجات هؤلاء الطلبة. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة كول ومكليسي (Cole and Mcleskey, 1997) التي أكدت أن معلمي المدارس الأساسية يميلون إلى تكوين وجهات نظر وأراء أكثر ايجابية نحو الدمج مقارنة بمعلمي المدرسة الثانوية.

بينت النتائج أيضاً أن المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة ذوي التخصصات الأخرى غير التربية الخاصة من مثل (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، والعلوم) في ضوء مقياس وجهات نظر المعلمين تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، أعلى من متوسط الدرجات الكلية للمعلمين أفراد عينة الدراسة الذين يحملون درجة البكالوريوس أو الدبلوم المتوسط في التربية الخاصة. ويمكن تفسير ذلك بأنه قد يكون لدى المعلمين من تخصصات أخرى الرغبة الفعلية في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بما أنهم اختاروا طبيعة عملهم، وقد انعكس هذا على وجهات نظرهم وتقبلهم لفكرة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدرسة العادية، أما فيما يتعلق بالمعلمين حملة تخصص التربية الخاصة، فقد يعود انخفاض وجهات نظرهم إلى أنهم قد يشعرون بالقلق والخوف من فقدان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للخدمات الملائمة لهم التي توفرها مدارس الصم، ويتفق هذا مع دراسة كل من كوك وآخرون (Cook et al., 1999) ودراسة داوينج وآخرون (Downing et al., 1997) التي أكدت أن قلق معلمي مدارس التربية الخاصة مقارنة بمعلمي المدارس العادية من عملية الدمج عائد إلى الخشية من فقدان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للخدمات المحددة والملائمة لهم التي يتم توفيرها في مدارس الصم.

تطبيقات تربوية: في ضوء أسئلة الدراسة ونتائجها توصلت الباحثان إلى التطبيقات التربوية التالية:

- 1- مراعاة وزارة التربية والتعليم لنتائج هذه الدراسة عند التخطيط لتطوير عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية.
- 2- تنظيم دورات تأهيل لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بهدف تحسين اتجاهاتهم ووجهات نظرهم نحو الدمج وهذا

ذوي الإعاقة السمعية على وجه الخصوص هي عملية صعبة ومليئة بالتحديات، وان وجهات نظر المعلمين تتسم بالاختلاف والتباين، وذلك لظروف الإعاقة وطبيعتها بحيث أن هناك حاجة إلى وجود الكثير من التسهيلات كالدعم الفني والمادي والمعنوي لضمان نجاح عملية الدمج، وهذا يتفق مع دراسة كل من مونهام وآخرون (Monaham, et al., 1997) ودراسة شويم وفوجن (Schumm and Vaughn, 1992) ودراسة ثومبسون (Thompson, 1992) ودراسة ثومبسون وآخرون (Thompson, et al., 1982) التي بينت أن ردود فعل ووجهات نظر المعلمين نحو الدمج تتسم بالاختلاف والتنوع نتيجة لنقص التدريب اللازم لكيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، واختلاف قدراتهم في التعامل مع حاجات هذه الفئة من الطلبة في المدارس العادية.

وأشارت النتائج أيضاً إلى متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة العاملين في المدارس الخاصة على مقياس وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية. ويمكن عزو ذلك إلى توافر الإمكانيات والخدمات بدرجة أفضل وأغنى في المدارس الخاصة التي قد تسهل تطبيق عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس وتفعيلها، مما قد سينعكس إيجاباً على وجهات نظر معلمي هذه المدارس نحو الدمج وفعاليتها في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بمعلمي المدارس الحكومية. ففي المدارس الحكومية -كما أكد المعلمون عينة الدراسة- يعتمد نجاح عملية الدمج بالدرجة الأولى على المعلم المدرب بدرجة غير كافية ولا تتوافر لديه المعينات والتجهيزات الكافية واللازمة لتفعيل عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضمن نظام الدمج في المدارس العادية.

وفيما يتعلق بمكان التدريس فقد أظهرت النتائج أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة العاملين في المدارس العادية التي اختبرت الدمج نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة الدراسة المعلمين العاملين في مدارس الصم. ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية قد اختبروا عملياً عملية دمج هؤلاء الطلبة ضمن المدرسة العادية، واتيحت لهم الفرصة للإطلاع على واقع هذه التجربة والفوائد التي قد تعود على الطالب ذي الإعاقة السمعية مقارنة بمعلمي مدارس الصم الذين لم يختبروا عملياً عملية دمج هؤلاء الطلبة، ويتفق هذا مع نتائج دراسة مكليسي وآخرين (Mcleskey et al., 2001) التي أكدت أن المعلمين العاملين في صفوف الدمج يميلون إلى أن تكون آراؤهم أكثر ايجابية نحو الدمج مقارنة بمعلمي مدارس التربية الخاصة.

وأظهرت النتائج أيضاً أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة العاملين في مرحلة التعليم الأساسية نحو عملية دمج

- Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207, 243.
- Downing, J., Eichinger, J. and Williams, L. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities. Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, 18, 133-142, 165.
- Fisher, D., Frey, N. and Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26, 42-50.
- Glidden, P. and Rafalowski, W. (1998). Educating Students Who are Deafblind. In: Sacks, S. Silberman, R.K. (Ed.). (1998). *Education of students who have visual impairments with other disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hadjikakou, K., Petridou, L. and Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard of hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the Stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.
- Cheuk, J. and Hatch, J. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten program in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 177(4), 417-432.
- Houck, C. (1992). Special education integration-unification initiative for students with specific learning disabilities: An investigation of program status and impact. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 201 786*).
- Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P. and Goetz, L. (2000). "Community" is what I think everyone is talking about. *Remedial and Special Education*, 21, 305-317.
- Ivey, J. and Reinke, K. (2002). Pre-service teachers' attitudes toward inclusion in a non-traditional classroom. *Electronic Journal of Inclusive Education*.
- Kieth, K. and Ross, E. (1998). Attitudes of a group of primary school teachers towards the educational inclusion of hearing-impaired learners in regular classrooms. *South African Journal of Communication Disorders*, 45, 39-50.
- Knoff, H. (1985). Attitudes toward mainstreaming: A status report and comparison of regular and special educators in New York and Massachusetts. *Psychology in the schools*, 22, 410-418.
- Lampropoulou, V. and Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers: Attitudes toward people with disabilities
- ما أشارت إليه نتائج الدراسة، مما قد يؤثر إيجاباً على دافعتهم لتلقي التدريب الملائم لتطوير قدرتهم على تكيف المناهج وتبني استراتيجيات تعلم وتعليم تراعي الفروق الفردية بين جميع المتعلمين.
- 3- توفير التسهيلات المادية المعنوية داخل نظام المدارس والغرف الصفية لتلائم حاجات الطلبة الفردية لضمان نجاح عملية الدمج ضمن المدارس الحكومية بشكل محدد. والاستفادة من بعض التجارب الناجحة في المدارس الخاصة في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- 4- تضمين مناهج تخصصات التربية الخاصة تدريبات خاصة وأنشطة تهدف إلى تهيئة المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة الصف. إضافة إلى تحسين وجهات نظر واتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال في المدارس العادية.
- 5- تضمين الخطط الدراسية لتأهيل المعلمين في الجامعات مواد متخصصة تهدف إلى تأهيل المعلمين وتطوير كفاياتهم لرعاية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عموماً ومنهم أصحاب الإعاقة السمعية بشكل محدد في الصف العادي.
- مراعاة الفروق الفردية عند بناء المناهج والبرامج التعليمية لمختلف المراحل التعليمية، وتضمين دليل المعلم إرشادات للمعلم لكيفية تقديم وعرض المنهاج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتكيفات اللازم إجراؤها والأدوات والتسهيلات اللازم إجراؤها لتسهيل عملية تعلم وتعليم هؤلاء الطلبة في المدرسة وبالتالي زيادة تقبل المعلمين لهم.
- المصادر والمراجع**
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2005). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: عمان- الأردن.
- وزارة التربية والتعليم، (2008). تجربة وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان، الأردن.
- Angelides, P. and Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5): 476-487.
- Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Cole, C. and McLeskey, J. (1997). Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29(6), 1-15.
- Cook, B., Semmel, M. and Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion.

- Document Reproduction Services No. ED 354 653).*
- Soodak, L., Podell, D. and Leman, L. (1998). Teachers, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31, 480-497.*
- Stanovich, P. (1999). Conversations about inclusion. *Teaching Exceptional Children, 31(6): 54-58.*
- Stenson, M., Lang, H. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the deaf, 139, 156-159.*
- Taylor, R. (1988). Assessment policies and procedures. In L. Sternberg (Ed.), *Educating student with severe or profound handicaps(pp.103-118).* Austin, TX: PRO-ED.
- Thompson, J. (1992). Developing and implementing an in-service programs designed to change teachers' attitudes toward mainstreamed learning disabled students at the secondary level. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 351 1811).*
- Thompson, R., White, K. and Morgan, D. (1982). Teacher-student interaction patterns in classrooms with mainstreamed mildly handicapped students. *American Educational Research Journal, 19, 220-236.*
- Tuckman, B. (1994). *Conducting educational research.* Harcourt Brace College publishers: New York.
- Waldron, N., McLeskey, J. and Pacchiano, D. (1999). Giving teachers a voice: Teachers' perspectives regarding elementary inclusive school programs (ISP). *Teacher Education and Special Education, 22(3), 141-153.*
- Weiss, M. and Lloyd, J. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in Co-taught and special education setting. *The journal of Special Education, 36, 58-68.*
- Wood, J. (1993). *Mainstreaming: A practical approach for teachers.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Wood, J.(2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive setting.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- and inclusion. *American Annual of the deaf,142(1),26-33.*
- Lobosco, A. F. and Newman, D. L. (1992). Teaching special needs populations and teacher job satisfaction: Implications for teacher education and staff development. *Urban Education, 1, 21-31.*
- McLeskey, J. and Waldron, N. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instruction adaptations. *Teacher Education and Special Education, 25, 41-45.*
- McLeskey, J. and Waldron, N., So, T., Swanson, K. and Loveland, T.(2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Education and Special Education, 24, 108-115.*
- Meyen, D., Vergason, H. and Whelan, C. (1993). " In my dreams": A second look at inclusion and programming. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18, 296-298.*
- Monaham, R., Miller, R. and Cronin, D. (1997). Rural teachers', administrators', and counselors' attitudes toward inclusion. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 406 099).*
- Nowell, R. and Innes, J. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: Inclusion. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 414 675).*
- Phillips, W., Allred, K., Brulle, A. and Shank, K. (1990). REI: The will and skill of regular educators. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 320 323).*
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69,135-145.*
- Roll-Pettersson, L.(2001). Teacher perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36, 42-54.*
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education international, 9(3): 131-46.*
- Schumm, J. and Vaughn, S. (1992). Plans for mainstreamed special education students: perceptions of regular education teachers. *Exceptionality, 3(2), 81-96.*
- Siegel, J. (1992). Regular education teacher's attitudes toward their mainstreamed students. (*ERIC*