بعض المشكلات الشائعة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين وغير المدمجين

د . السيد خالد مطحنة
استاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية
جامعة كفرالشيخ

الملخص

استهدف البحث الى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيا مع الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال غير المدمجين في كل من السلوك العدوانى وتشتت الانتباه والشعور بقلق التعلم. وتكونت عينة البحث من (٦٠) طفلا وطفلة من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة (٣٠) منهم مدمجين جزئيا بفصول التعليم العادى و(٣٠) آخرين غير مدمجين، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين فى العمر الزمنى ومعامل الذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى حيث كان متوسط العمر ١٠,٨٤ سنه وانحراف معيارى ٢,٤٣ ومعامل الذكاء ٦٣ وانحراف معيارى ٤,٨٦. واستخدم الباحث استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة اعداد/ عبد العزيز الشخص، واختبار ستانفورد بينيه للذكاء الطبعة الرابعة تعريب وتقنين/ مصرى حنوره، ومقياس السلوك العدوانى للأطفال اعداد/ آمال باظه، ومقياس قلق التعلم للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اعداد / الباحث الحالى، ومقياس الانتباه للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اعداد/ الباحث الحالى. وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة والمتمثلة في المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار «ت «لدلالة فروق المتوسطات للعينات المستقلة ومعادلة حجم الأثر، توصلت البحث للنتائج التالية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيا وغير المدمجين (المعزولين) في السلوك العدوانى. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيا وغير المدمجين (المعزولين) في قلق التعلم. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيا وغير المدمجين (المعزولين) في تشتت الانتباه. وبهذه النتائج التى توصلت اليها البحث اتضح أن نظام الدمج الجزئى بوضعه الراهن ليس له تأثير على مشكلات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة سواء المشكلات السلوكية المتمثلة في السلوك العدوانى اللفظى أو المادى أو الموجه نحو الذات أو الدرجة الكلية للسلوك العدوانى، وكذلك المشكلات المعرفية المتمثلة في قلق التعلم وتشتت الانتباه.

الكلمات المفتاحية: مشكلات الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة - المدمجين غير المدمجين.

Some Scattered problems among children with mild intellectual disabilities Mainstreaming and Non mainstreaming

Dr. Elsayed Khalid Ibrahim Mathana
Educational Psychology Associate Professor
Faculty of Education Kafr Elshekh University

Abstract

The study aimed to reveal differences among children with mild intellectual disabilities mainstreaming in part with ordinary children and children who are non mainstreaming in both aggressive behavior and distractions and feeling learning Anxiety. The study sample consisted of 60 children from mild intellectual disabilities (30) of them mainstreaming in regular education classes and (30) other nonmainstreaming, the two groups were homogenous in Age, Intelligence and Socioeconomic Level, the mean of age 10.84 years with standard deviation 2.43, and IQ 63 with standard deviation 4.86. The researcher used the socio economic level, form socioeconomic of the family prepared / Abdul Aziz El-shase, and IQof the Stanford Binet Intelligence 4th ed. Standardization by / Masre Hnor, and scale of aggressive behavior of children preparing / Amale Baza, and scale of learning Anxiety for children children with mild intellectual disabilities prepared by / present researcher, and scale of attention for children with mild intellectual disabilities prepare / present researcher. using averages and standard deviations and"t "test for independent samples and equation effect size, as statistiscal analysis the study found the following results: There were no statistically significant differences between the average scores of children with mild intellectual disabilities mainstreaming and non mainstreaming in Aggressive behavior. There were no statistically significant differences between the averages scores of children with mild

intellectual disabilities mainstreaming and non mainstreaming in learning Anxiety. There were no statistically significant differences between the average scores of children with mild intellectual disabilities mainstreaming and non mainstreaming in distractions. These results of the study it became clear that the integrated system has no effect on problems children with mild intellectual disabilities whether the behavioral problems of aggressive behavior, verbal or physical, or directed towards oneself or global score for aggressive behavior, as well as cognitive problems of learning anxiety and distractions.

Kay Words: Scattered problems - Childrens with mild Intellectual Disabilities- Mainstreaming - Non mainstreaming

مقدمة:

يقدر عدد ذوي الإعاقة بنحو (٥٠٠) مليون من مجموع سكان العالم، منهم حوالي ٨٠ ٪ بالدول النامية، وذلك وفقًا لإحصائيات منظمة الصحة العالمية (١٩٩٨) ويلاحظ أن هذه الإحصائيات تشمل ذوي الإعاقة الموجودين بالفعل داخل المؤسسات سواء بنظام العزل أو بنظام الدمج، ومعني هذا أنه يوجد العديد من الحالات التي لم يتم تشخيصها أو تصنيفها، أو ذوي الإعاقات البسيطة، حيث يعد إدراجهم فى إعاقات أكبر وأعمق وهي أكثر انتشارًا (باظة، ٢٠١٥، ٢٠).

وفي ظل كثرة المؤتمرات الدولية، شهد الطفل ذي الإعاقة اهتمامًا بالغًا على كافة الأنحاء والمستويات؛ حيث قدمت برامج ومهارات وورش عمل للتعامل مع ذوي الإعاقة بقصد زيادة فرص دمجهم ومشاركتهم والاهتمام بالجوانب الإيجابية لديهم بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية ومظاهر العجز والاضطراب، ولا شك أن زيادة الاهتمام بالبحوث والمعلومات في كافة المجالات عن ذوي الإعاقة الفكرية ساعد على ظهور أنماط جديدة في الرعاية والتدريب والتأهيل والاستفادة من إمكانيات وقدرات ذي الإعاقة الفكرية ولن يتم ذلك إلا إذا توفر له مستوى من الأداء الاجتماعي يساعده في التعبير عن نفسه والتفاعل مع الآخرين، وليمكنه من فهم ما يدور حوله والاستفادة بما يقدم إليه من خدمات وبرامج (الروسان، ٢٠٠٩، ص ٣٦). لدرجة وصفها البعض بأنها تربية خاصة جديدة فى كل شيء (صادق، ٢٠٠٣، ص ٢).

إلا أنه حتى الآن مازال المجتمع لا يتفهم بعض فئات ذوي الإعاقة من الأطفال مثل ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، إذ يعتقد الكثيرون أن الإعاقة مشكلة فردية أحادية الجانب تخص المعاق وأسرته فقط، وأن المجتمع ينظر إليهم نظرة دونية؛ فهم ليسوا سوى أفراد لهم خصائص سلبية شكلاً وموضوعًا ولا يستحقون بذل الجهد لمعاونتهم لأنهم بطبيعتهم أقل إدراكًا أو ميئوس منهم، لهذا ساد في الغالب تجنب غير ذوي الإعاقة التعامل معهم بأي صورة بل وتجاهلهم أحيانًا. وعلى الجانب الآخر؛ فقد ظهرت مؤسسات ليست بكثيرة؛ سعت نحو الاهتمام بفئة ذوي الإعاقة الفكرية من خلال توفير أماكن لهم لتعليمهم وتأهيلهم ومساعدتهم على الانخراط في المجتمع؛ وعلى ذلك ظهر ما يعرف بالدمج. وعن الدمج؛ فقد

شهدت حركة الدمج ولا زالت تشهد على المستويين العالمي والمحلي تطورًا مضطردًا وملحوظًا من النواحي الكمية يتمثل في ازدياد عدد الفصول الخاصة المدمجة في مدارس التعليم العام وتوسعها جغرافيا، الأمر الذي يشير إلى التحاق أعداد كبيرة ومتنوعة من التلاميذ ذوي الإعاقة بهذه البرامج.

وعلى الرغم من أن الأنماط السلوكية غير الملائمة التي تصدر عن التلاميذ ذوي الإعاقة هي في الأغلب شبيهة بما يصدر عن التلاميذ غير ذوي الإعاقة من أنماط سلوكية، إلا أن الأساليب التي يستخدمها المعلمون في التعامل معها مختلفة بين كلتا الحالتين. ولتعميق هذا الجانب البالغ الأهمية تأتي هذا البحث للتعرف على طبيعة بعض المشكلات السلوكية التي تظهر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوف الدمج الجزئي والعزل.

وعن دمج الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، فقد باتت عملية دمجهم ضرورة ملحة؛ إذ أنهم من أكثر فئات ذوي الإعاقة استفادة من عملية الدمج. وذلك لتمتعهم ببعض المهارات الاجتماعية والشخصية واللغوية بدرجة لا بأس بها إضافة إلى أن تدني معامل ذكائهم ليست بالدرجة الكبيرة مما يجعلهم قادرين على التعلم أيضًا، ورغم ذلك فقد اقتصر دمجهم على الجانب الزماني والمكاني فقط (بوضعهم في صفوف خاصة ضمن مدارس غير ذوي الإعاقة)، وقد يُسمح لهم بممارسة الأنشطة اللاصفية – نادرًا- مع غير ذوي الإعاقة.

وموضوع دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من الموضوعات التي لا زالت مثار جدل حول إيجابيات وسلبيات الدمج؛ إلا أنه وبحسب نتائج الدراسات – في حدود ما أطلع عليه الباحث - التي أجريت حول إيجابيات وسلبيات الدمج، فإن إيجابيات الدمج عديدة وهي أكثر بكثير من سلبياته. لذا فقد شهد القرن العشرون تطورًا كبيرًا وملموسًا نحو التوسع في برامج الدمج ونحو التوسع في دمج فئات مختلفة من ذوي الإعاقة وبدرجات مختلفة من العجز (البسيطة والمتوسطة وحتى الشديدة)، ونتيجة لهذا التغيير شهدت المجتمعات تحولاً ملحوظًا في التوجه نحو الدمج.

إن الدمج يمثل نقله أخلاقية نحو توفير التربية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الذين يحرمون من فرص التعامل مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، حيث كانوا يعزلون بصورة لا إنسانية في المؤسسات أو في دور الرعاية أو المدارس. ومن خلاصة النتائج والبحوث حول موضوع الدمج أو عزل الأطفال ذوي الإعاقة، فقد جاءت الآراء في اتجاهين: الأول أن الدمج أمر ضروري: حيث أن مدارس التعليم العام هي المقر الأساسي والرئيس لذوي الإعاقة وليس مراكز التربية الخاصة التي تفرض عليهم العزلة (الحسيني، ٢٠٠٧، ص ١٤٠). والثانى أن الدمج أمر غير مطلوب: حيث أن طبيعة التعامل مع غير ذوي الإعاقة لا تتلاءم مع طبيعة التعامل مع ذوي الإعاقة من حيث الخدمات والمناهج وإعداد المعلمين...إلخ (محمد علي، ٢٠٠٨، ص ٩٧).

وبمراجعة العديد من البحوث التي ناقشت مواضيع الدمج وأثرها على النمو الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة وحتى أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، فقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أن التلاميذ المدمجين في صفوف التعليم العام استفادوا في مجال النمو الأكاديمي والاجتماعي أكثر من التلاميذ الملتحقين في الصفوف الخاصة، وإن أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلمين المسئولين عن الصفوف الخاصة في برامج الدمج هي تلك المتعلقة بكيفية إدارة الصف والتعامل مع المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن التلاميذ الملتحقين بهذه الصفوف (Lindsay, 2003).

حيث أن أكبر عملية معقدة يمكن أن تواجه المعلمين في صفوف الدمج هي تلك التي تتعلق بكيفية مواجهة السلوكيات غير الملائمة وطرق المحافظة على السلوكيات الملائمة والأساليب التي يجب على المعلمين إتباعها في التعامل مع السلوك غير الملائم (Buysee & Baily, 1993, 122)

ولقد حققت برامج الدمج في أمريكا العديد من الفوائد للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في جوانب متعددة منها: نمو مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية والتخلص من العديد من المشكلات والاضطرابات السلوكية كقلق التعلم والانتباه والادراك والعدوان والعزلة والانسحاب والوحدة النفسية ... وغيرها، لهذا فقد أخذ الاهتمام البحثي ينصب على ما يحدث داخل صفوف الدمج للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

ويأتي البحث الحالي لتوضح هل للدمج الجزئي دور في التأثير على بعض الخصائص النفسية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مقارنة بنظام العزل.

مشكلة البحث:

نبع الشعور بالمشكلة لدى الباحث أثناء زيارته لمدارس التربية الفكرية بكفرالشيخ أثناء اجرائه لبحث سابق، فقد لاحظ العديد من المشكلات المعرفية ومنها (قلق التعلم – وتشتت الانتباه –العدوان) التي قد تبدو لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة سواء المدمجين دمج جزئي مع غير ذوي الإعاقة أم غير المدمجين نهائيًا، فمن الملاحظة البسيطة غير المقننة شعر بأن هذه المشكلات قد تختلف نتيجة للدمج الجزئي[١].

ولما كانت المشكلات السلوكية والمعرفية من أخطر الظواهر التي بات الحد منها من المطالب الأساسية في بناء الشخصية التوافقية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة؛ وحيث أن الدراسات العربية لم تتح متسعًا من الحيز لبحث دور الدمج في الحد من خطورة تلك المتغيرات النفسية السلبية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة من منظور بعض المتغيرات النفسية، الأمر الذى دفع الباحث الحالى إلى إجراء هذا البحث.

وقام الباحث باجراء دراسة استطلاعية من خلال مقابلاته لعدد (١٢) من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بمدارس التربية الفكرية غير المدمجين وكذلك عدد (٨) من الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين بفصول التربية الفكرية المدمجة بمدارس غير ذوي الإعاقة وسؤالهم حول أكثر المشكلات المعرفية والسلوكية المصاحبة للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد جاءت إستجاباتهم حول المشكلات الآتية: تشتت الانتباه بنسبة ٩٠٪، قلق التعلم بنسبة ٧٥٪، العدوان بنسبة ٧٠٪، والهروب بنسبة ٦٠٪، والعزله بنسبة ٥٥٪، والسرقة بنسبة ٥٥٪، والعناد بنسبة ٥٥٪، والخوف بنسبة ٥٠٪، والتمرد بنسبة ٥٠٪، والانسحاب بنسبة ٣٥٪.

(١) بسؤال الباحث للمتخصصين بمديرية التربية والتعليم – إدارة التربية الخاصة- حول نظام الدمج الكلي ؛ أفادوا بأنه لا يوجد دمج كلي في إطار محافظة كفر الشيخ وبعض المحافظات المجاورة ويكاد يكون في جمهورية مصر العربية، وإنما الدمج الكائن هو دمج جزئي فقط.

واتضح للباحث من نتائج الدراسة الاستطلاعية أن اكثر المشكلات انتشارًا لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة هي تشتت الانتباه وقلق التعلم والعدوان.

وساد اتجاه ينادى بالعمل علي إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع والمناداة بحقوقهم في المشاركة والعطاء؛ مما قد يترك أثارا ايجابية لديهم. ويؤكد سوداك (1990) Soadak بأن الاتجاه الحالي يعمل على دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع (في: خضر والمفتي، ١٩٩٢، ص ٣٧٥)

وقد تضاربت نتائج الدراسات السابقة حيث جاءت نتائج بعض الدراسات موضحة أن الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم مستوى مرتفع من (قلق التعلم – تشتت الانتباه – العدوان)، وأن الدمج يخفض من حدة هذه المتغيرات(بخش ٢٠٠٠؛ عبد الحميد ٢٠٠٣؛ الكاشف ١٩٩٩؛ نور ٢٠٠٤ (في حين أشارت دراسات أخري إلى أن الدمج يزيد من حدة هذه المشكلات المعرفية Heiman & Margalit 2007; Hygde 2001; Okeefe 1991 وبالتالي فهناك تضارب في نتائج الدراسات السابقة ومن هنا يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

(١) هل يختلف الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في ممارسة السلوك العدواني؟.

(٢) هل يختلف الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في تشتت بالانتباه ؟.

(٣) هل يختلف الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في الشعور بقلق التعلم؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في ممارسة السلوك العدواني.

(٢) الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في تشتت الانتباه.

(٣) الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في الشعور بقلق التعلم.

أهمية البحث:

يأتى أهمية البحث الحالي من أنه يتناول جانبًا مهمًا لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة تتمثل في أيهما أفضل الدمج أم العزل وما يكمن حولهما من تأثير سلبي على شخصية الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة. كما تلفت نظر القيادات التربوية إلى ضرورة إعادة النظر في ظاهرة الدمج الجزئي وظاهرة العزل والاستفادة فى ذلك من نتائج البحث. تعمل الدراسة على توجيه أنظار المهتمين بالأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لبذل المزيد من الجهد لوضع خصائص الأطفال موضع اهتمامهم لما له من دور فعال في التأثير علي التوافق النفسي لديهم. يعد البحث محاولة تقديم إرشادات حول ظاهرة الدمج تفيد الأسرة والمدرسة التي لديها طفل يعاني من قصور في إحدى مهارات التواصل الاجتماعي بحيث يكون معينًا لها في تدريب وتصحيح قصور تلك المهارات. يأتى البحث نتيجة لقلة الدراسات والبحوث في البيئة العربية – في ضوء ما اطلع عليه الباحث – التي اهتمت بموضوع الدمج والعزل في التعامل مع الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي من حيث مناقشتها لموضوع الدمج الجزئي والعزل لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لما لها من أهمية نظرية وتطبيقية في حياة الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية ؛ حيث تضاربت نتائج الدراسات حول تأثيرهما على بعض المتغيرات النفسية، وتأتي هذا البحث فى محاولة من جانب الباحث لحسم هذا التضارب.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١ ـ الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة children with mild intellectual disabilities: يعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: "أولئك الأطفال الذين تنحصر معامل ذكائهم ما بين ٥٠ – ٧٠ ويطلق عليهم فئة القابلين للتعلم لما لهم من القدرة علي إمكانية الاستفادة من البرامج التعليمية التي تقدم بمدراس التعليم العام التي تعرض بطريقة فردية خاصة ولكن عملية تقدمهم بطيئة بالمقارنة مع غير ذوي الإعاقة".

٢ـ الدمج Mainstreaming : يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: «هو وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي ولمدة قد تصل إلى (٥٠٪) من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية الأكاديمية أو المقرر الدراسي ووسائط التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة مع تعاون التربويين في نظام التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية وتعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة أثناء وقت الدمج في بيئة التعليم النظامي».

٣ـ قلق التعلم Learning Anxiety: يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: «استجابة انفعالية ذاتية غير سارة متضمنة الخشية المصبوغة بالتوتر والعصبية والانزعاج ويتصف بتنشيط وزيادة تنبيُه الجهاز العصبي الذاتي». ويتحدد بالدرجة على التي يحصل عليها التلميذ ذو الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس قلق التعلم إعداد/ الباحث

٤ـ الانتباه Attention : يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: «نشاط عقلي مقصود لانجاز مهمة ما أو مهام معرفية محددة يصاحبها مظاهر صريحة تتعلق بالمستقبلات الحسية، أو مظاهر ضمنية تتعلق بالميكانيزمات العقلية التي تتم داخل المخ البشري كالتنشيط واليقظة، أي أنه بلورة الجهد العقلي تجاه مهمة ما»، يتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على اختبار الانتباه إعداد الباحث.

٥ـ العدوان Aggression: "هجوم لفظى أو جسدى أو مادى يصدر من الفرد نحو نفسه أو تجاه كائن حى أو جماد». ويتحدد السلوك العدواني ومظاهره بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس السلوك العدواني إعداد/ باظة (٢٠١٥).

الإطار النظري

أولاً: المشكلات السلوكية والمعرفية

١ـ السلوك العدواني:

مازال السلوك العدواني لدى الأطفال في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية منتشرًا في كل المجتمعات لأسباب عديدة، منها وسائل الإعلام التي تسهم بنشر العنف وغياب دور التربية السليمة لدى كثير من الأسر وفقدان الضبط والرقابة على الأطفال لانعدام الصلة بين المؤسسة التربوية وأولياء الأمور. لذا أصبح هذا السلوك من أحد أهم السلوكيات التي يتصف بها كثير من الأفراد في عصرنا الحاضر

بدرجات متفاوتة؛ حيث يظهر بين الأخوة داخل الأسرة وبين التلاميذ في المدرسة وفي الشوارع والأماكن العامة بأشكال مختلفة لفظية وبدنية وقد يتجه نحو الذات أو نحو الآخرين، وبين غير ذوي الإعاقة أو بين ذوي الإعاقة.

أ- مفهوم السلوك العدواني: تعددت وتنوعت مفاهيم السلوك العدواني؛ فمنها:

- كل سلوك ينتج عنه إيذاء شخص آخر أو إتلاف لشئ أو هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تجريبية أو مكروهه أو للسيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين (القاسم، ٢٠١٠، ص ١١٦).
- هجوم أو فعل محددان يمكن أن يتخذ أي صورة من الهجوم المادي والجسدي في طرف والهجوم اللفظي في الطرف الآخر، وهذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي شيء بما في ذلك ذات الشخص، وأحيانا سلوكا ظاهريا مباشرا محددا ،وواضحا، وأحيانا أخرى يكون التعبير عنه بطريقة إما إسقاطيه على الآخرين أو البيئة من حوله (باظة، ٢٠١٣، ص ٢٣٥)

ب- أشكال السلوك العدواني:

حدد حسن وشند (٢٠٠٠، ص ص ٩٦- ٩٧) أشكال السلوك العدواني في: السلوك العدواني اللفظى والسلوك العدواني المادي.

ويلاحظ الباحث أن هناك بعض التباينات بين هذه التصنيفات، وذلك نظرًا لتباين الباحثين، فكل يصنف السلوك العدواني تبعًا لتعريفه للسلوك العدواني وتبعًا للنظرية التى ينبثق منها وأيضًا يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة الفئة التى يصدر منها السلوك العدواني. وبالرغم مما قد يوجد من تباينات فى تصنيفات السلوك العدواني إلا أن جميع التصنيفات تقريبًا تتفق فى أغلبها على أن السلوك العدواني يظهر فى صورة عدوان مادى مباشر أو غير مباشر، عدوان لفظى مباشر أو غير مباشر، عدوان موجة نحو الذات أو موجه نحو الآخرين.

جـ- السلوك العدواني لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة:

يشمل السلوك العدواني لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة:

العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان نحو الممتلكات العامة والخاصة، العدوان اللفظى، العدوان المادي، العدوان بالخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها من قبل المجتمع.

أي أن ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يمارسون عددًا من مظاهر السلوك العدواني المتمثلة في: السلوك العدوان الصريح، ويتمثل فى جذب ملابس الزملاء والعض وشد الشعر والتخريب والبصق والضرب وتحطيم الأشياء. أو السلوك العدوانى العام (اللفظي وغير اللفظى)، ويتمثل فى الشتم ومضايقة الزملاء والتحرش بهم واستخدام الألفاظ البذيئة. أو السلوك الفوضوى، ويتمثل فى الدخول للفصل والخروج منه دون استئذان والقيام بالشوشرة ورمى الأوراق على الأرض دون وضعها فى سلة المهملات. أو عدم القدرة على ضبط الذات والتحكم فى الانفعالات، ويتمثل فى الانتقام وعدم القدرة على التحكم فى السلوك وتحطيم أى شئ عند الغضب (دبيس، ١٩٩٨، ص ص ٣٥٨ – ٣٥٩).

ويلاحظ أن الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والمقيمين إقامة خارجية يعيشون مع أسرهم ويتفاعلون مع ذويهم ومع الأطفال الآخرين داخل الحي الذى يسكنون فيه إضافة إلى التفاعلات الأخرى التى يمكن أن تتم داخل إطار الأسرة أو خارجها والتى يتعرض الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلالها للعديد من الاحباطات نتيجة لنقص قدراتهم العقلية وعدم تفهم الآخرين لذلك النقص؛ مما قد يدفعهم إلى القيام بمختلف أشكال السلوك العدواني.

٢ـ قلق التعلم

وهو من أكثر الحالات الوجدانية المسببة لكثير من المشكلات،حيث أن ١٥٪ من المجتمع يعانون من قلق التعلم على مدار العام الواحد (الانصاري، ٢٠٠٤، ص ٣٣٧).

أـ مفهوم قلق التعلم: تعددت المفاهيم المقدمة لقلق التعلم؛ منها:

- الشعور الدائم بالخوف والتوتر ويعد قلق التعلم أحيانا عرضا طبيعيا. وأحيانا أخرى يشتد قلق التعلم فيؤثر على نشاط الفرد ولا يعرف له سبب مباشر. وعاده ما يصاحب قلق التعلم أعراض تنبيه في الجهاز العصبى اللاارادى من جفاف الحلق وسرعة دقات القلب والعرق البارد وارتعاش الأطراف واختناق في الرقبة وغالبا تصاحب تلك الأعراض معظم الأمراض النفس-جسميه (عكاشة، ٢٠٠٠، ص ٢٢٠).
- انفعال غير سار وشعور بالحزن وإحساس بالتوتر والشد وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية وغالبًا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول

كما يتضمن قلق التعلم استجابة مفرطة لمواقف لا تعنى خطر حقيقيا والتى قد لا تخرج في الواقع من إطار الحياة العادية. لكن الفرد الذى يعانى من قلق التعلم يستجيب لها غالبا كما لو كانت ضرورات ملحه ومواقف تصعب مواجهتها (الخالق، ٢٠٠٠، ص ١٤).

وعلى هذا فإن قلق التعلم انفعال غير سار وخوف مجهول المصدر ومستمر، قد يكون طبيعي وقد يكون غير طبيعي، ويؤثر على سلوك الفرد في المواقف المختلفة ويصاحبه هم وتوتر وضيق وعدم ارتياح.

ب- قلق التعلم لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة:

مشاعر القلق لدى هذه الفئة قد تبدو ملازمه لهم في العديد من السلوكيات المختلفة والتي يمكن الآخرين ملاحظتها (Mikeale,1985, p.129) وتبدو مظاهر قلق التعلم لديهم في توتر مستمر وخوف وفزع مصحوب ببعض الإحساسات الجسمية الخاصة (Fee, 1994, p. 73).

٣- الانتباه:

أ- مفهوم الانتباه:

تعددت مفاهيم الانتباه، وفق طبيعة كل دارس لها؛ فقد عرفه (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠٠، ١٣٣) بأنه «عملية عقلية معرفية يتوجه بها نشاط الفرد إلى تركيز الإدراك على نحو يؤدي إلى رفع مستوى الوعي لمدى محدود من المثيرات».. وعرفه (Naglier & Dass, 2001, p.151) بأنه: «التركيز على بعض المثيرات المستهدفة وتلاشي بعض المثيرات المشتتة». وأيده في ذلك كل من (Jiang&Chun,2001,1105; Lavie & Focket, 2003, p. 459) (Harry et al., 2002, p. 612). وعرفه بأنه: "وضوح الوعي أو بأورة الشعور استعدادًا للتركيز على بعض المثيرات دون الالتفات إلى المثيرات الأخرى الداخلة في الموقف". وعرفه Randal, et al., (2004, p. 13) بأنه: "انتقاء المثيرات التي يخضعها الفرد للملاحظته". وعرفه (إبراهيم، ٢٠٠٦، ص ٤٧) بأنه: "العملية التي من خلالها تتم المعالجة الفعالة لمقدار محدد من المعلومات، بمعني أنه السيطرة على العقل أو تركيز النشاط العقلي بشكل واضح على مثير محدد أو معلومة بعينها متضمنًا الانصراف عن المعلومات أو المثيرات الأخرى في ذات الوقت".

ب- مُكونات الانتباه : المتعمق في دراسة الانتباه ونماذجه؛ يجد أنه مُكون ذو طبيعة متعددة، إذ يشمل:

الانتقاء Selection، الضبط التنفيذي Executive Control، التيقظ Vigilance. (Parasurman, 1998, 3-8).

ولذا يمكن القول أن الانتباه أكثر من قدرة على استقبال المعلومات بشكل نشط، وذلك لأن التأهب الانتباهي يكون مقرونًا بوجود ضبط انتباهي متحكم في التعامل مع المعلومات، وبالتالي يجد الفرد نفسه خاضعًا للتوقع الذي يفرضه عليه الضبط الانتباهي.

جـ- العوامل المؤثرة فى الانتباه : يتأثر الانتباه بعدة عوامل؛ منها: أ-عوامل خارجية: وتتمثل فى: إعادة العرض، التنبيهات الشرطية، التباين والتضاد، الحداثة، الحركة، تغيير المُنبه، حجم المُنبه، شدة المُنبه، انتقاء المثير، مدى استمرارية الانتباه، الانتباه إلى تسلسل المثيرات المعروضة، تحول الانتباه ومرونته.

- عوامل داخلية: وتتمثل فى: الاستثارة الداخلية ومستوى الحفز، الميول المكتسبة، الراحة والتعب، الحاجات العضوية، الدوافع والحاجات النفسية.
- عوامل بيئية وتتمثل فى: نوعية المُنبه، نوعية الموضوع (على وبدر، ١٩٩٩، ص ص ٥٥-٥٧؛ Fenigstein & Carver, 1993, p. 204).

وقد راع الباحث في بحثه الحالي العديد من عوامل جذب الانتباه؛ فقد راع العوامل الخارجية مثل حجم المنبه ولونه وطريقة عرضه بين مثيرات متباينة أو متشابهة، ومن العوامل الداخلية فقد راع الباحث تحقيق استثارة التلميذ ورفع دافعيته من خلال التعزيز الموجب وتوفير فترات من الراحة أثناء التعامل مع المهام والتعامل معه في وقت يكون فيه مستعدًا وليس مجبرًا ومحاولة تهيئة الظروف المحيطة بالموقف من هدوء وارتياح، وعن العوامل البيئية فقد راع الباحث المنبه البصري والسمعي.

دـ الانتباه لدى ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة:

قدرة هذه الفئة علي الانتباه والتركيز فى نشاط معين أقل في الدرجة من الطفل العادي فسرعان ما يتشتت انتباهه وينتقل من النشاط الذي يقوم به إلى نشاط جديد يحاول القيام به (مرسي، ١٩٩٦، ص ٢٨).

ويلاحظ علي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية عدم قدرتهم علي تركيز انتباههم وتنظيم نشاطهم الذهني نحو شيء محدد لفترة طويلة، كما أنهم لا يستطيعون أن يتحرروا من العوامل الخارجية التي تعمل علي تشتت انتباههم (دبيس والسمادوني،، ١٩٩٨، ص ٨٩) .

وتشير باظة (٢٠١٤، ص ١٤) الى أن انخفاض القدرة العامة وقصر مدي الانتباه وعدم القدرة علي ربط الموضوعات ذات الصلة معًا عند ذي الإعاقة الفكرية ، يجعله لا يستطيع التعلم لقلة ما لديه من معلومات مخزنة وعدم استطاعته إقامة توازن بين المطلوب حسب الوقت والمعلومة المقدمة.

وتعد عملية الانتباه احدي العمليات المعرفية التي يبني عليها سائر العمليات المعرفية اللاحقة الاخري والتي تساعد الفرد علي اتصاله بالبيئة المحيطة، فعندما ينتبه الفرد يدرك وعندما يدرك يتعلم، والانتباه ليس عملية أولية فقط للإدراك والوعي، بل تمتد إلى المستويات الأكثر تعقيد من تجهيز المعلومات (Parasuman, 1998)

وعملية الانتباه الانتقائي هي العملية التي يتم عن طريقها انتقاء المثيرات التي يخضعها الفرد لملاحظته، ويذكر أن عملية الانتباه هذه تتضمن عادة التأهب لملاحظة شيء عن شيء أخر، أي أن الفرد يمكن أن يكون متأهبًا أو مستيقظًا للمثيرات في البيئة الخارجية بصفة عامة حيث تكون الحواس مستعدة لاستقبال هذه المثيرات، لذلك يمكن أن نقول أن الانتباه ليس بالشيء أو القوة التي تحقق عملية الانتقاء و لكنه عملية الانتقاء نفسها. (Randdal, et al., 2004, p.104)

وبناء علي ما سبق يعد الانتباه هو المدخل للعمليات النفسية، حيث تتطلب المواقف التي يمارس فيها الأفراد عمليتي الإحساس والإدراك في أن واحد زيادة الانتباه إلى مثيرات هذه المواقف، مما يكشف عن دور عملية الانتباه بالنسبة لعملية الإحساس في المواقف التي تتطلب تناول لعملية التذكر (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص ١٢٣).

ثانيًا: ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة:

لقد سعي علماء علم النفس لتقديم العديد من التفسيرات القائمة على النظريات السيكولوجية والتربوية المختلفة.وفيما يلي تفصيل ما سبق.

١ـ مفهوم الإعاقة الفكرية :

- **طبيًا:** يعرفه مانجل (Mangal, 2002, p. 436) على أنه: "نمو متوقف لبعض خلايا المخ تظهر هذه الحالة قبل سن الثامنة عشر وتنشا من أسباب وراثية أو إصابات عضوية".
- **تربويًا:** يعرفه[1](NDCC, 2004, p. 1) بأنه: "قصور معين لدى الطفل في الوظيفة العقلية وفي المهارات المعرفية (التواصل، الاهتمام بالذات) والمهارات الاجتماعية، هذا القصور يؤدي بهذا الطفل إلى أن يتعلم بشكل أكثر بطئًا من نظيره".
- **اجتماعيا:** يعرفه مانجل (Mangal, 2002, p. 436) بأنه: "حالة تطورية غير عادية تظهر منذ الميلاد أو في الطفولة المبكرة، وتتميز بانخفاض ملحوظ في معامل الذكاء يصاحبه عدم التوافق الاجتماعي".
- **سلوكيًا:** ويعرفه (سعيد العزة، ٢٠١٥، ص ١٣٢) بأنه: "حالة تتميز بمستوى عقلي وظيفي دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو ،ويصاحب هذه الحالة قصور في النضج العقلي والتوافق الاجتماعي والقدرة على التعلم لدى الفرد".

٢ـ خصائص الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة:

يقتصر البحث على الخصائص العقلية والمعرفية لعينة البحث وهم الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في الآتي:

- بطء في النمو العقلي (حنفي، ٢٠١٣، ص ص ٥٢ - ٥٤).
- قصور عمليات الإدراك (Kroeger et al., 2003, p. 158).
- ضعف الانتباه (باظه، ٢٠١٢، ص ٧٥).

(١) National Dissemination Center for Children with Disabilities NDCC

- قصور الذاكرة: ذوى الإعاقة الفكرية يتعلمون ببطء وينسون ما تعلمون بسرعة لأنهم يحتفظون بالمعلومات والخبرات في الذاكرة الحسية بعد جهد طويل، ولديهم قصور في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى (القريطي، ٢٠١٥، ص ٩١).
- القصور في التعبير اللغوي والكلام (الكاشف، ٢٠٠٢، ص ٥٥).
- محدودية التفكير أو قصور التفكير وارتباطه بالمحسوسات (القريطى، ٢٠١٥، ص ٩٠).

ثالثًا: نظام الدمج

مفهوم الدمج:

ظهرت العديد من تعريفات الدمج (أبو مرزوق، ٢٠٠٤، ص ٣٢٠؛ البحيري، ٢٠١٤، ص ٩٠٠؛ الخشرمي، ٢٠٠٠، ص ٤٣؛ الديب، ٢٠٠٧، ص ٤٩٥؛ شنه، ٢٠٠٨، ص ١٥٥؛ العجمي، مجاهد، ٢٠٠٢، ص ٣٣٦؛ محمد على، ٢٠٠٨، ص ١٠١؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ص ١٢٥). ومن تحليل هذه التعريفات يتضح أن الدمج عبارة عن «أن يعيش ذي الإعاقة عيشة آمنة فى كل مكان يتواجد فيه، وأن يشعر بوجوده وقيمته كعضو فى أسرته، وعدم شعوره بالعزلة والاغتراب داخل مجتمع النادي، أو المجتمع العام، أي يحقق قدر من التوافق والاندماج الشخصي والاجتماعي الفعال، بجانب تواجده المستمر فى المدرسة وفى الصف الدراسي مع زميله من غير ذوي الإعاقة لمدة قد تصل الى ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسى فى نظام تعليمى موحد، وأن يستفيد مثله مثل باقي غير ذوي الإعاقة من كافة الخدمات: التربوية والتثقيفية والأكاديمية والترويحية والرياضية والطبية وغيرها مع إيجاد فرص عمل له مع باقي غير ذوي الإعاقة فى المؤسسات المهنية المختلفة كل بحسب قدراته وإمكاناته».

٢ـ مبررات الدمج:

ـ نفسية: حيث يعمل الدمج على توسيع قدرات الطفل الإدراكية والمعرفية من خلال احتكاكه وتفاعله مع أقرانه الأسوياء مما يكسبه مهارات وقدرات تمكنه فيما بعد من الانخراط فى المجتمع الواسع بشكل طبيعي وبصعوبة أقل وتساعد عملية الدمج على النمو النفسى والعاطفي ضمن إطار طبيعي وبالتالي تحد من الآثار السلبية التى تسببها الإعاقة بشكل عام.

ـ **اجتماعية**: تتمثل فى التخفيف على الأسرة ومساعدتها على الشعور بأنها كغيرها من الأسر الأخرى وتخليصهم من المشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بوجود طفل ذو حاجة خاصة فى الأسرة.

ـ **اقتصادية**: مراكز ومؤسسات تعليم ذوي الإعاقة مكلفة جدًا ويعود السبب فى ارتفاع التكلفة فى هذه المراكز إلى حاجتها إلى طاقم عمل كبير مكون من مدرسين وأخصائيين وإداريين وتكاليف أخرى مع انخفاض نسبة الأطفال لكل معلمه حيث يتراوح العدد لكل مدرسة بين ٥ - ٨ أطفال (Boxter et al., 2001, p 15).

٣ـ أشكال الدمج:

هناك أشكال من الدمج قد وردت لدى الباحثين منها:

- **الدمج الكلى** (**طوال اليوم**) (الديب، ٢٠٠٧، ص ٤٩٥).
- **الدمج الجزئى** (**لبعض الوقت**) (باظه، ٢٠١٥، ٣٨-٣٩).
- **الدمج المكاني والاجتماعي** خلال أوقات الراحة والأنشطة اللامنهجية أو الرياضية والفنية (مقداد، ٢٠٠٨، ٧٣).
- **الدمج الزمني والمكاني**. لبعض الوقت خلال ساعات أو عدة أيام متصلة فى مدارس خاصة بهم، وبقية الوقت بمدارس عادية (باظه، ٢٠١٥، ٣٨-٣٩).

ويتضح للباحث أن الدمج المتوافر في مدارس التعليم العام للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يتمثل في صورة الدمج الجزئي من النوع المكاني والاجتماعي من حيث نوع الإقامة في صفوف ملحقة خاصة داخل نطاق مدارس غير ذوي الإعاقة، ويتعلمون وفق برامج خاصة تتشابه مع أقرانهم غير المدمجين، وتقتصر مشاركتهم مع غير ذوي الإعاقة في بعض الأحيان في فترات الراحة والأنشطة اللاصفية. وبناء على ذلك، يجب أن نقرر حقيقة مؤداها أن نجاح فلسفة نظام الدمج يعتمد بالدرجة الأولى على تغيير اتجاهات المجتمع نفسه نحو ذوى الاحتياجات الخاصة (الذين ينحرفون انحرافا سالبا عن المتوسط)، وهذا يتطلب تكاتف علماء الدين مع المتخصصين في (التربية الخاصة) من خلال وسائل الإعلام (التليفزيون الإذاعة الصحف المجلات... الخ) كفريق عمل واحد لتوضيح قضية ذوى الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم الملحة إلى تضامن وعطف هذا المجتمع مما ينعكس إيجابا على أساليب تعليمهم وتدريبهم.

ـ دمج الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة بفصول غير ذوي الإعاقة:

ساد الاتجاه الجديد نحو محاولة دمج الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع غير ذوي الإعاقة في فصولهم، ومرد ذلك أن الحاق ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بفصول غير ذوي الإعاقة يجعلهم يكتسبون الخصائص السوية بينما عزلهم في مؤسسات خاصة يحرمهم من ذلك ويكسبهم خصائص التخلف ويوصمهم بها.

فنظام الدمج الكامل يحقق الأداء الاجتماعي والحركي الجيد (Rao, 1999, p. 1) والتلميذ العادي يكون على استعداد كامل لمساعدة زميلة ذو الإعاقة الفكرية البسيطة المدمج معه في نفس الفصل مما يكسب المعاق السلوك الاجتماعي المقبول وقدر أعظم من التحديات لتعلم المهارات الاجتماعية والتحصيلية.

ولكن الأخذ بهذا النظام يواجهه العديد من المشكلات، منها:

(١) أن الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة لا يستفيد من وراء هذا النظام لأن زملائه الأسوياء يدرسون في مستوى دراسي أعلى بكثير من مستوى إدراكه وتحصيله.

(٢) أن الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يصبحون كنتيجة طبيعية لذلك قد يواجهون بالتهكم والنبذ من زملائهم مما يؤدي في النهاية إلى التأثير على تكامل الفصول ونظام العمل بها.

(٣) أن المدرس غالبًا ما يكون غير معد إعدادًا كافيًا لمثل هذا النوع من التعليم وبالتالي ينقصه فهم هؤلاء الأطفال ويصعب عليه مع وجود الأعداد الكبيرة مراعاة الفروق الفردية بينهم (الموسي، ١٩٩٩، ص ١٥٤؛ هيبة، ١٩٨٢، ص ٧٨)

دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت دمج الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

وفي إطار تلك الدراسات؛ فقد فحصت الكاشف (١٩٩٩) فعالية برنامج الأنشطة المدرسية فى دمج الأطفال ذوي الإعاقة (عقليا - سمعيا) مع (١٠) من الأطفال غير ذوي الإعاقة، شملت العينة (٤٠) طفلا (١٠ معاق عقليا) ملحقين

بالفصول الملحقة بمدرسة كفر الأشراف الابتدائية، أطفال عاديين من نفس المدرسة، مع (١٠) من الأطفال معاقين سمعيا ملحقين بفصول الأمل للصم بمدرسة الشهيد عاطف السادات ببلبيس، (١٠) أطفال عاديين من نفس المدرسة. واستخدمت برنامج للأنشطة يهدف لتشجيع التلاميذ ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة على الحديث واللعب معًا، مقياس السلوك التكيفى، استبانه تقبل الطفل العادى للطفل المعاق، استبانه تقبل المعلمين لفكرة الدمج. وتبين أن القياس القبلى للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية والمعاقين سمعيا أعلى من القياس البعدى لأبعاد السلوك التكيفى السلبي: السلوك المدمر والعنيف، السلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك لا يوثق به، الانسحاب، السلوك النمطى، السلوك الاجتماعي غير المناسب، عادات صوتية غير مقبولة، عادات غير مقبولة أو شاذة، سلوك يؤذى النفس، السلوك الشاذ جنسيا، الاضطرابات النفسية والانفعالية، وكان القياس البعدى للأطفال غير ذوي الإعاقة أعلى من القياس القبلى على أبعاد استبيان الدمج للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية ، والمعاقين سمعيا وأمثلة لبعض الأبعاد أمر طبيعيى أن يتعلم الطفل المعاق معنا فى المدرسة، يجب إشراك الأطفال ذوي الإعاقة فى الرحلات الجماعية بالمدرسة، أشارك فى حصص الرسم والألعاب مع زملائى المعاقين، كما كان القياس البعدى للمعلمين أعلى من القياس القبلى لهم على أبعاد استبانه تقبل تجربة الدمج.

وتحققت كذلك بخش (٢٠٠٠) من فعالية برنامج ارشادى لتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج المتخلفين عقليا معهم بالمدرسة وأثره على السلوك التكيفى للتلاميذ المتخلفين عقليا، شملت الدراسة (٢٠) تلميذة من التلميذات العاديات مقسمين إلى مجموعتين أحداهما تجريبية (ن=١٠) تم تطبيق برنامج إرشادي عليهم، والأخرى ضابطة (ن=١٠) تراوحت أعمارهن بين (٤) سنوات، (٣) شهور إلى (٦) سنوات بمتوسط عمري (٥,٤١ سنة ± ٣,١٢)، بالإضافة إلى (١٠) تلميذات متخلفات عقليا تتراوح أعمارهن بين (٥,٥ – ٨,٥ سنة)، واستخدم مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء إعداد عبدالسلام ومليكه (١٩٨٨)، ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة إعداد عبدالعزيز الشخص (١٩٨٨)، ومقياس اتجاهات الأطفال غير ذوي الإعاقة نحو الدمج إعداد إيمان كاشف وعبدالصبور منصور (١٩٩٣)، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال إعداد عبدالعزيز الشخص (١٩٩٨)،

والبرنامج الإرشادي إعداد أميرة طه بخش. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة فى الاتجاه نحو الدمج، كما كانت نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من نتائج القياس القبلي في الاتجاهات نحو الدمج، ولم توجد فروق دالة في القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الاتجاه نحو الدمج كما كانت نتائج القياس البعدي لمجموعة الأطفال المتخلفين عقليا أعلى من نتائج القياس القبلي في السلوك التكيفي وأبعاده النمو اللغوي، الأداء الوظيفي، والأعمال المنزلية، والنشاط المهني، والنضج الاجتماعي، ولم توجد فروق دالة في القياس البعدي والتتبعي لمجموعة الأطفال المتخلفين عقليا في السلوك التكيفي وأبعاده.

ومن العرض السابق لدراسات وبحوث المحور الأول يتضح أن:

(١) الدمج قد يكون فعالاً في تخفيف العديد من المشكلات المعرفية أو يكون غير فعال وعديم الجدوى، وهذا يتوقف بدوره على الإجراءات المتبعة في عملية الدمج كان يكون الدمج اجتماعي فقط أو دراسي أو غير ذلك.

(٢) الدمج سلاح ذو حدين إما أن يزيد من حدة المشكلات لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية أو يخفف من تلك الحد وذلك يتوقف على الإجراءات المتبعة فيه.

(٣) الدمج يحتاج إلى إعدادات خاصة وليس مجرد وضع هؤلاء الأطفال مع العادين فقط.

المحور الثاني: دراسات تناولت متغيرات الدراسة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

وفي إطار تلك الدراسات؛ فحصت عبد المنعم (١٩٩١) المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التأهيل الفكري. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى قسمين الأول يضم (٢٣) فردًا من المعلمين والمشرفين والآباء والقائمين بالعملية التعليمية قابلتهم الباحثة بغرض تحديد أهم المشكلات لدى الأطفال.والقسم الثاني شمل عينة من الأطفال ذوي الإعاقة لمدارس التأهيل الفكري تكونت من (٤٢) طفلاً، و(٤١) طفلاً من الأطفال غير ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية من نفس سن عينة ذوى الإعاقة الفكرية . وكان

المتوسط الحسابي للعمر الزمني لعينة ذوي الإعاقة الفكرية (١٣,٢٩) سنة بانحراف معياري (١,٦) بينما كان المتوسط الحسابي للعمر الزمني لعينة غير ذوي الإعاقة (١٣,٤) بانحراف معياري قدره (٠,٩٢). وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلات سلوكية ترتبت وفقا لتكرارها في آراء الآباء والمشرفين والقائمين بتعليم هذه الفئة على النحو التالي «العدوان، العنف، المشكلات الأخلاقية، النشاط الزائد، المشكلات الاجتماعية والمشكلات الصحية واللزمات الحركية العصبية، مشكلات السلوك الدافعي ونقص الدافعية، مشكلات السلوك اللفظي.

ودرس Sukhodolsky (2005) العدوان وسلوك عدم الإذعان لدى الأطفال الذين تم حجزهم بمستشفيات الإعاقة الفكرية . اشتملت عينة الدراسة على (٨٦) طفلاً متأخرين عقليًا، تتراوح أعمارهم بين (٢,٤ - ١٠,٨) عام، واستخدمت الدراسة مقياس العدوان المعدل ومقياس السلوك المدمر ومقياس الإذعان. أوضحت النتائج وجود علاقات وارتباطات بين الأنواع الأربعة من صور للعدوان (اللفظي – البدني ضد الذات – البدني ضد الآخرين – البدني ضد الأشياء) وبين سلوك عدم الإذعان، كما صاحب ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال سلوكيات استخدام القيود والعزل، وارتبط سلوك عدم الإذعان بطول مدة العلاج وعدد الأدوية المستخدمة في العلاج.

وقيمت دراسة ميريل Merril (2006) الانتباه الانتقائي عند ذوي الإعاقة الفكرية وغير ذوي الإعاقة وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما (١٥) فردًا من ذوي الإعاقة الفكرية والمجموعة الثانية من (١٥) فردا من غير ذوي الإعاقة المساويين لهم في العمر العقلي. أوضحت النتائج أن مجموعة ذوي الإعاقة الفكرية أظهرت تداخل كبير في مهام الانتباه الانتقائي مقارنة بغير ذوي الإعاقة وذلك يرجع إلى الاستقبال الأولي السلبي للمثيرات، وعدم القدرة علي الاحتفاظ بالمثير لفترة طويلة.

وفحص كل من Holden & Gitlesen (2006) السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية كالعدوان بشتى صوره. اشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طفل متأخر عقليًا من الأفراد المتخلفين عقليا بمؤسسات التربية الفكرية ، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني للأفراد ذوى الإعاقة

الفكرية . أوضحت النتائج من بينها أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يظهرون سلوكيات منافية للمجتمع تتمثل في العدوانية، تظهر في تدمير الأشياء وتدمير الممتلكات العامة والخاصة وإيذاء الآخرين والاعتداء عليهم وتجريح نفسه، وأن هذه السلوكيات لا ترتبط بنوع الطفل المتخلف عقليًا.

وفحص Dave (2013) الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية . وتألفت عينة الدراسة من (٤٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من الملتحقين بمدارس التربية الخاصة من الجنسين واستخدم Dave اختبارا لتحديد الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود عدد من السلوكيات الشاذة والاضطرابات السلوكية لديهم كان من أهمها النشاط الزائد ووجود قدر كبير من التعارض والتناقض فيما يقوم به الطفل من سلوكيات هذا بالإضافة إلى معاناة هؤلاء الأطفال من كثير من السلوكيات النمطية الشاذة وغير المقبولة ونزوعهم الدائم نحو العدوانية ضد الذات والآخرين.

وتعرف Walz (2015) على الفروق الموجودة بين ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم من حيث السلوك التوافقي والمشكلات الانفعالية واثر هذه المشكلات على نمو السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (٣٩) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بمدارس التربية الخاصة من الجنسين منهم (١٩) طفلا من الأطفال العدوانيين (٢٠) طفلا من الأطفال غير العدوانيين. وقد استخدم Walz في دراسته مجموعة من الأدوات كان من أهمها: استمارة لجمع البيانات. وقائمة لحصر الاضطرابات السلوكية بالإضافة إلى مقياس للحالة الانفعالية لدى هؤلاء الأطفال، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين أفراد المجموعتين من الأطفال العدوانيين وغير العدوانيين في المشكلات والاضطرابات السلوكية؛ حيث تبين أن الأطفال العدوانيين كانوا يعانون من قدر أكبر من الانفعالات السلبية والاضطرابات السلوكية وعدم القدرة على التعبير عن أنفسهم أكثر من أقرانهم من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية غير العدوانيين مما يؤكد وجود علاقة دالة موجبة بين المشكلات السلوكية ونمو العدوانية لدى هؤلاء الأطفال.

يتضح من العرض السابق لدراسات وبحوث المحور الثاني أن:

(١) الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم العديد من الاضطرابات السلوكية والوجدانية والتي تحولت من مشكلة إلى ظاهرة تشيع بين معظم هؤلاء الأطفال كقلق التعلم والانتباه والسلوك العدواني.

(٢) ترك تلك المشكلات لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة دون تدخل سوف يجعلها تتفاقم بصورة ملفتة للانتباه.

المحور الثالث: دراسات تناولت تأثير الدمج والعزل على متغيرات الدراسة عند الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

وفي إطار تلك الدراسات؛ بحث O›Keefe (1991) العلاقة بين المكانة الاجتماعية وتقدير الأقران للسلوك الاجتماعي بين الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال الأسوياء داخل صفوف الدمج، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وغير ذوي الإعاقة بالتساوي تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود سلوك عدواني لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية في بيئة الدمج تجاه أقرانهم غير ذوي الإعاقة وكذلك من غير ذوي الإعاقة تجاههم بالإضافة إلى إنعزالهم عن الآخرين.

ودرس كل من خضر والمفتى (١٩٩٢) إدماج الأطفال المصابين بالإعاقة الفكرية مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى الذكاء، وقد طبق الباحثان مقياس بينيه ومقياس السلوك التكيفى (ج٢) على عينة تضمنت فصلين دراسيين من صفوف القسم الخاص، كانت معامل ذكائهم بين (٢٥-٥٠) درجة وقد اعتبر أحد الفصلين بمثابة المجموعة التجريبية، والفصل الآخر كمجموعة ضابطة، حيث تم إدماج أطفال المجموعة التجريبية مع أحد صفوف الصف الأول الإعدادي بكلية رمسيس للبنات، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة على اختبارات الذكاء والسلوك التكيفى حيث تضمن مقياس السلوك التكيفي بنود تقيس العدوان بين المجموعتين، وبالرغم من ذلك أظهرت الدراسة أهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع الأسوياء.

وتحققت الشافعى (١٩٩٣) من مدى فاعلية نظام الدمج فى تحسين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، ومن اجل ذلك

الهدف تضمنت الدراسة عينة مكونة من (١٤٠) متخلفا عقليا، وأوضحت النتائج عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين أفراد المجموعات الفرعية الأربعة فى: التصرفات الاستقلالية، والنمو البدنى، والنشاط الاقتصادى، والنمو اللغوى والعدوانية، ومفهوم العد والوقت، ووجود تأثير دال للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين مجموعات الدراسة فى الأبعاد الأتية: التوجيه الذاتى، ونشاط مهنى، والمسئولية، والتنشئة الاجتماعية، والدرجة الكلية للمجال النمائى، ووجود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الآباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين أفراد المجموعات الفرعية الأربعة فى: السلوك المدمر العنيف، وسلوك التمرد، وسلوك لا يوثق به.

وبحثت أميرة طه بخش (١٩٩٩) فاعلية أسلوب الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفى لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، شملت العينة (٢٠) طفلة من الإناث المتخلفات عقليا برياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية تتروح أعمارهن بين ٥ – ٨ سنوات، ونسبة ذكائهن بين (٥٠- ٦٠)، (١٠) إناث من المتخلفات عقليا يمثلن مجموعة العزل، (١٠) إناث يمثلن مجموعة الدمج وهن من المتخلفات عقليا الملتحقات برياض الأطفال الملحقة بمدارس التعليم العام، والمجموعتان متكافئتان من حيث العمر الزمنى، مستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادى والاجتماعي. واستخدام مقياس مفهوم الذات المصور إعداد إبراهيم قشقوش ١٩٨٢، مقياس السلوك التكيفى للأطفال إعداد عبدالعزيز الشخص ١٩٩٨. وتبين أن مجموعة الدمج أعلى من مجموعة العزل على مقاييس مفهوم الذات والسلوك التكيفى وأبعاده النمو اللغوي، والأداء الوظيفى، الأعمال المنزلية، النشاط المهنى، النضج الاجتماعي.

وحدد Hygde (2001) المهارة والدافعية وقلق التعلم عند الأطفال المدمجين وغير المدمجين من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، حيث تمت مقارنة الفروق بين المدمجين وغير المدمجين في مفهوم الذات والدافعية وقلق التعلم، ومن أجل ذلك الهدف تضمنت الدراسة (١٢٦) طفل وطفلة من الأطفال

ذوي الإعاقة الفكرية "القابلين للتعليم" في المدى العمري (١٠-١٢) سنة في أربع درجات من الدمج (دمج – بدون دمج – دمج بهدف التنشئة الاجتماعية – دمج بهدف التنشئة الاجتماعية والتعليم الدراسي)، حيث تم الحصول على تقييم المعلم ودرجات الذكاء والتحصيل للأطفال، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ترجع للدمج بكافة أنواعه في متغيرات الدراسة.

وقدر كل من Heiman & Margalit (2007) مشاعر الوحدة والانتباه والمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيط، ومن اجل ذلك الهدف تضمنت الدراسة (٥٧٥) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٤) سنة ينقسمون تبعًا للأوضاع التربوية إلى (١٢٤ دمج شامل مع غير ذوي الإعاقة، ١٢٨ في صفوف ملحقة مع غير ذوي الإعاقة بمدارسهم، ١٢٣ عزل في مدارس تربية خاصة مستقلة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين الوحدة والانتباه ووجود علاقة سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة والانتباه، وأظهر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المدمجون كليًا اكتئابًا ووحدة أكثر من المعزولين في مدارس التربية الخاصة.

وتعرف كل من O›connor & Colwell (2012) على أثر الجماعات الطبيعية في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بمدارس التعليم العام وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طفلا منهم (٤٦) طفلا و(٢٢) طفلة من الأطفال ذوي الإعاقة الذين التحقوا بفصول الدمج بمدارس التعليم العام لمدة ثلاثة صفوف دراسية متتالية، وتم اختيار العينة من (٣) مدارس ابتدائية ومدرسة رياض أطفال وتم قياس الخصائص السلوكية للأطفال عينة الدراسة قبل وأثناء وبعد الانتهاء من البرنامج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كان للجماعات الطبيعية تأثير دال في خفض الاضطرابات السلوكية كالانتباه وقلق التعلم، وإلى تحسن في الخصائص الشخصية للأطفال في الجوانب المعرفية ومجالات التكيف بشكل عام.

وقيم كل من Cole & Meyer (2014) الدمج الاجتماعي مقابل العزل المدرسي لدى ذوي الاحتياجات العقلية النمائية، ومن أجل ذلك الهدف تضمنت الدراسة (٩١) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقسمين (٦٠) طفلاً

وطفلة مندمجين مع أطفال عاديين في برامج أنشطة اجتماعية بالمدرسة الابتدائية، (٣١) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية منعزلين في مدارس خاصة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في مهارات استخدام الوقت للأطفال المندمجين مقابل المنعزلين حيث كانوا يقضون وقتًا أقل مع المعالجين ووقت مساوٍ مع مدرسي التربية الخاصة ووقت أكبر في التفاعل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين غير ذوي الإعاقة ووقت أقل منفردين، كذلك لم تظهر أي فروق بين المجموعتين في المهارات التكيفية النمائية والسلوك العدواني ومشاعر قلق التعلم طول فترة الملاحظة، ووجود فروق دالة بين مجموعتي الدمج والمنعزلين في الكفاءة الاجتماعية خلال فترة المتابعة حيث كان الأطفال المندمجين يتقدمون في الكفاءة الاجتماعية في حين أن الأطفال المنعزلين ينتكسون فيها.

وكشف Fee-vee (2014) عن الاضطرابات السلوكية والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية ، وتآلفت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلاً من الأطفال الذكور الملتحقين بمدارس الدمج من ذوي الإعاقة الفكرية وغير ذوي الإعاقة الفكرية وتم تقسيم العينة إلى أربعة مجموعات طبقا لمستوى الذكاء ومستوى الإعاقة الفكرية حيث تآلفت المجموعة الأولي من أطفال عاديين يبلغ عددهم (٢٥) طفلا بينما تآلفت المجموعات الثلاثة الباقية من (٢٥) طفلا معاقا كل مجموعة من المجموعات التي كانت تتدرج طبقا لمستوى الإعاقة الفكرية ، واستخدمت الدراسة مقياس كونرز للمعلمين لتحديد مستوى المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وقائمة النشاط الذائد لدى الأطفال. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق داله بين أفراد مجموعة الأطفال غير ذوي الإعاقة وباقي المجموعات الثلاثة التي شملت أقرانهم من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث تبين أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كانوا أكثر شعورًا بقلق التعلم من الأطفال غير ذوي الإعاقة، بينما كان الأطفال غير ذوي الإعاقة أكثر اجتماعية وإظهارًا للسلوكيات الاجتماعية الايجابية من أقرانهم من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من المجموعات الثلاثة.

وفحص Frank (2015) تأثير الدمج على علاقات الصداقة، ومن أجل ذلك الهدف تضمنت الدراسة (٦٣) طفلاً وطفلة من الأطفال في الصف الثالث الابتدائي

من ذوي الإعاقة الفكرية "القابلين للتعلم"، حيث تم دمجهم دمج بدني واجتماعي ودراسي مع توفير كافة سبل الدعم اللازم لضمان التفاعل الناجح مع غير ذوي الإعاقة في وجود مساعدين للأطفال طوال الوقت والاستعانة باستراتيجيات التعلم التعاوني والمعلم الايجابي وغرفة المصادر، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي وأنماط الصداقة بين تلاميذ التعليم العام والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطةالمدمجين معهم كلاهما يتمتعون بعلاقات صداقة في نفس المستوى دون فروق وتحصيل دراسي متكافئ.

ويتضح من العرض السابق لدراسات وبحوث المحور الثالث أن: الدمج الجزئي بمدارس التعليم العام سلاح ذو حدين إما أن يخفض من حدة المشكلات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة أو يزيد من حدتها وهذا ما تضاربت نتائج الدراسات بشأنه.

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات والبحوث في الأتي:

(١) تحديد حجم عينة الدراسة وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

(٢) تحديد نمطي الدمج الجزئي والعزل كما هو متبع في المدارس.

(٣) صياغة فروض الدراسة، حيث تم وضعها صفرية لتضارب نتائج الدراسات السابقة.

(٤) تفسير النتائج وصياغة التوصيات والبحوث المقترحة.

فروض البحث:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في ممارسة السلوك العدواني.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في تشتت الانتباه.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في الشعور بقلق التعلم.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

يفي البحث الحالي بمتطلبات المنهج الوصفي المقارن، حيث دراسة بعض المشكلات المعرفية والسلوكية (قلق التعلم-الانتباه-العدوان) لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في ظل نظامي العزل والدمج.

عينة البحث:

استخدمت البحث الحالي عينتين: الأولى: خاصة بحساب الكفاءة السيكومترية للأدوات حيث تكونت من (٣٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة (١٢ ذكور، ١٨ اناث) بنفس مواصفات العينة الأساسية. بمدى عمري من (٨-١٢) سنة بمتوسط عمري ١٠,٤ سنه وانحراف معياري ٢,٤٧ ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (٥١-٦٩) بمتوسط ٦٣,٢ وانحراف معياري ٤,٧٤١.

والعينة الأساسية: وتضم (٦٠) طفلا وطفلة (٢٨ ذكور، ٢٢ اناث) بمدى عمري من (٨-١٢)) سنة بمتوسط عمري ١٠,٨٤ سنه وانحراف معياري ٢,٤٣. ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (٥١-٦٩) بمتوسط ٦٣ وانحراف معياري ٤,٨٦ من المدمجين جزئيا والمعزولين. بمدارس التربية الفكرية بمحافظة كفرالشيخ من مراكز (كفرالشيخ – بلطيم – الحامول). ومن آباء هؤلاء الأطفال (٤٠ أم، ٢٠ أب)، ومن معلميهم (٣ معلمين، ٣ معلمات).

كما راع الباحث الشروط التالية عند اختيار عينة البحث وهى: أن يكون هو الابن أو الابنة الوحيدة فى الأسرة التى تعانى من الإعاقة الفكرية . وأن يقع ذكاء الأطفال ما بين (٥١-٦٩) درجة على اختبار ستانفورد بنية للذكاء والمستخدم في تحديد نسب ذكاء هؤلاء الأطفال. وألا يكون الطفل مصابًا بأمراض عضوية آخرى. وأن يكون جميع الأطفال في العينة ذوي مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية. وأن يكون العمر الزمني من سن الثامنة حتى الثانية عشر.

وقام الباحث بحساب التكافؤ بين أفراد العينة من حيث العمر ومعامل الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وتتضح خصائص العينة من الجدول(٢).

جدول (٢)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين المدمجين جزئيا وغير المدمجين من الاطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس التربية الفكرية بمحافظة كفرالشيخ والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومعامل الذكاء

المتغير	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	المدمجين (ن=٣٠)	١٢٢,٤٣٣٣	٣,٣٥٩٨	٥٨	١,٧٩٥	غيردالة
	غيرالمدمجين (ن=٣٠)	١٢٣,٩٣٣٣	٣,١٠٦٥			
معامل الذكاء	المدمجين (ن=٣٠)	٦٦,٩٦٦٧	٣,٧٥٥٣	٥٨	٠,٣٧٢	غيردالة
	غيرالمدمجين (ن=٣٠)	٦٧,٣٠٠٠	٣,١٥٣٠			
المستوى الاجتماعي اقتصادي	المدمجين (ن=٣٠)	٦٨,٥٦٦٧	٨,٥٥٦٨	٥٨	٠,٠٧٠	غيردالة
	غيرالمدمجين (ن=٣٠)	٦٨,٧٠٠٠	٥,٩٩٥١			

يتضح من الجدول رقم (٢) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين المجموعتين المدمجين جزئيا وغير المدمجين من الاطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة فى العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومعامل الذكاء.

ادوات البحث: **تتمثل في**:

١-استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (إعداد/عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٤).

ـ الثبات والصدق

قام الباحث الحالى بحساب صدق المحك الخارجي للاستمارة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠) طفلا وطفلة من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بنفس مواصفات العينة الأساسية وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم على هذه الاستمارة ودرجاتهم على استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمحمد بيومي خليل (٢٠٠٠) كمحك للاستمارة الحالية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما ٠,٧٦ وهي قيمة مرتفعة ودالة. كما قام الباحث الحالى بحساب معامل

الثبات بطريقة "إعادة تطبيق الاستمارة» على عينة البحث الاستطلاعية (ن=٣٠) بفارق زمني بين مرتى التطبيق قدره (٢١) يومًا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة بين التطبيقين (٠,٧٩)، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات عالى للاستمارة. وعلى ذلك بكون الباحث قد تحقق من صدق وثبات الاستمارة مما يجعل استخدامها مناسبًا وملائمًا مع عينة البحث.

٢ـ مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (ط٤)[1] ***Stanford-Binet*** تعريب وتقنين/ مصري حنوره (٢٠٠١)

ثبات المقياس Reliability:

تم حساب ثبات المقياس في البحث الحالي من خلال طريقة التطبيق وإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) مرتين بفاصل زمني بين مرتى التطبيق قدره (٢١ يومًا) وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ٠,٨٦ وهى قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات عال للمقياس.

صدق المقياس Validity: تم حساب صدق المقياس في البحث الحالي باستخدام الاختبار الحالي مع اختبار القدرة العقلية العامة إعداد/فاروق موسي (٢٠٠٢) كمحك خارجى على عينة قوامها (ن=٣٠)، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧) وهى قيمة مرتفعة. مما يدل على صدق عال للمقياس. وبالتالي يكون الباحث الحالي قد تأكد من أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

٣ـ مقياس السلوك العدواني للأطفال(المباشر – اللفظى – غير المباشر)
إعداد / أمال عبدالسميع باظه (٢٠١٥)

الكفاءة السيكومترية في البحث الحالي : تم تطبيق المقياس علي عينة تتكون من أولياء أمور ومعلمى (٣٠) من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

أـ الصدق :

ـ الصدق المرتبط بالمحك : تم حساب الارتباط بين درجات أولياء أمور ومعلمى (٣٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس السلوك العدواني ودرجاتهم على مقياس أخر وهو مقياس السلوك العداوني لرشاد

موسي (١٩٨٧)، وحصل الباحث الحالى علي معامل ارتباط ٠,٦٨ وهى قيمة مرتفعة ودالة احصائياً.

بـ ـ الثبات : ـ التطبيق وإعادة التطبيق Test Retest :

قام الباحث الحالي بحساب الثبات من خلال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على أولياء أمور ومعلمى (٣٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وحصل على معامل ارتباط ٠,٨٧، ٠,٧٧، ٠,٨٦، ٠,٨٩، للأبعاد (المادي، اللفظي، غير المباشر، والدرجة الكلية). وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ توصل الباحث إلى معاملات ارتباط ٠,٧٩، ٠,٧٦، ٠,٨٣، ٠,٨٤، للأبعاد (العدوان المادي، اللفظي، غير المباشر، والدرجة الكلية) على الترتيب. وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس؛ مما يجعل استخدامه مناسبًا وملائمًا لتلك الفئة من الأطفال.

٤ـ مقياس قلق التعلم للأطفال إعداد / الباحث

تم إعداد المقياس بوضع ٢٥ بندًا لمقياس قلق التعلم عند الأطفال باعتباره زملة من الأعراض التي تتضح في مظاهر أو مكونات سيكولوجية وسلوكية وفسيولوجية. ويجيب ولى أمر الطفل أو معلم الطفل على كل بند من بنود المقياس إجابة واحدة (نعم أو لا) وتحسب درجة واحدة لكل إجابة بالموافقة (نعم) على بنود قلق التعلم.

الكفاءة السيكومترية للمقياس : تم تطبيق المقياس على عينة تتكون من أولياء أمور ومعلمى (٣٠) من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

أـ الصدق : حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات أولياء أمور ومعلمى (٣٠) من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس قلق التعلم للأطفال مع درجاتهم على مقياس القلق لرشاد موسي (١٩٨٦)، وحصل الباحث علي معامل ارتباط ٠,٨٣، وهى قيمة مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

بـ الثبات : قام الباحث الحالي بحساب الثبات من خلال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على أولياء أمور ومعلمى العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠) بفاصل زمنى مقداره (٢١ يوما) وحصل على معامل ارتباط ٠,٨٨ بين التطبيقين، وهى قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ توصل الباحث إلى معامل ثبات مقداره ٠,٨٣.

جـ- الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق : جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

نتائج الاتساق الداخلي لمقياس قلق التعلم للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠،٦٨٣	١٣	٠،٥٦٢
٢	٠،٣٦٧	١٧	٠،٦٧١
٣	٠،٦٠٢	١٥	٠،٧٥١
٧	٠،٧٦١	١٦	٠،٥١٨
٥	٠،٧٢٦	١٧	٠،٧٠١
٦	٠،٥٦٧	١٨	٠،٥٧٨
٧	٠،٧٣٧	١٩	٠،٧٥٢
٨	٠،٧٩٧	٢٠	٠،٧١٢
٩	٠،٧١٥	٢١	٠،٧٥٢
١٠	٠،٧٨٥	٢٢	٠،٧٧٢
١١	٠،٦٥٠	٢٣	٠،٥٦١
١٢	٠،٧٢٠	٢٤	٠،٧١٢
	٠،٥٧٧	٢٥	٠،٥٧٧

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات واتساق المقياس؛ مما يجعل استخدامه مناسبًا وملائمًا لتلك المرحلة.

٥- اختبار الانتباه للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة إعداد/الباحث

يهدف الاختبار: إلى معرفة درجة الانتباه لدي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية ، وهو عبارة عن (٢٠) عبارة ب (٢٠) درجة تقيس درجة الانتباه لدى الأطفال بحيث يتعرف أفراد العينة على الصورة التي يطلبها منهم الباحث فعندما يطلب من الطفل أن يوضح صورة الأسد من بين ثلاث صور هي (الأسد،القطة،الفيل) وعندما يشير الطفل للصورة الصحيحة يعطى له درجة وعندما يجيب اجابة خاطئة يعطى صفر. ولقد وضعت العبارات بحيث تكون الصور المعروضة تمثل فئات مختلفة مثل (قلم،سمكه،زرافة)حتى يستطيع الطفل الانتباه الانتقائي البصري إلى الصورة المطلوبة منه من بين هذه الصور.

اتبع الباحث مجموعة من الخطوات لإعداد هذا الاختبار:

١. اطلع الباحث على عدد من الاختبارات، والتى تقوم بتشخيص الانتباه البصري مثل اختبار الانتباه للسيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٣) واختبار الانتباه لخيري المغازي (٢٠٠٠) واختبار الانتباه السمعي والبصري لرحاب راغب (٢٠٠٩).
٢. الإطلاع على الدراسات السابقة والتراث السيكولوجى للانتباه الانتقائي البصري.

الكفاءة السيكومترية لاختبارالانتباه : تم التحقق من ثبات وصدق اختبار «الانتباه الانتقائي البصري «وذلك على النحو التالى:

ـ **الصدق**: قام الباحث باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على (١٠) من السادة المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات فى الاختبار، وقد أقترح المحكمون بعض العناصر مثل ضرورة أن تكون الصور متضمنة ما يلي (الفواكه -الخضروات - المهن - وسائل المواصلات -أدوات المائدة) أي من بيئة الأطفال وان تكون هناك ثلاث صور تعرض عليهم علي الاقل للاختيار من بينها الإجابة الصحيحة، وأُخذ بالمقترحات التي قدموها وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى وأتفق المحكمون على ملائمة عبارات الاختبار بعد إجراء التعديلات اللازمة. تراوحت نسب الاتفاق على عناصر التحكيم ما بين (٨٠، ١٠٠٪) وهى نسب عإلية ومقبولة.

ـ **الثبات**: تحقق الباحث من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار بتطبيق الاختبار مرتين على مجموعة قوامها (٣٠) طفلا من الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بفاصل زمنى قدره (٣) أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها الأطفال على الاختبار فى مرتى التطبيق حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨١، ٠,٨٢) علي الترتيب، مما يدل على ثبات مرضى للمقياس.

الأساليب الإحصائية.

استخدم الباحث لمعالجة النتائج الأساليب الاحصائية التالية : المتوسطات والإنحرافات المعيارية. إختبار (ت) للعينات غير المرتبطة (المستقلة). معادلة حجم الأثر (h2).

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في السلوك العدواني".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك العدوانى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم اعداد/ إعداد / أمال عبدالسميع باظه (٢٠١٥) على أولياء أمور ومعلمى الأطفال (ن=٦٠طفلاً، ٣٠ مدمجين جزئيًا، ٣٠ بدون دمج)، وباستخدام اختبار «ت»للعينات المتساوية وغير المرتبطة جاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٥).

جدول(٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطةالمدمجين جزئيًا وغير المدمجين في السلوك العدواني

المقدر	متغير العدوان	الدمج	ن	م	ع	د.ح	قيمة «ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المعلمين	لفظي	جزئي	٣٠	١٠,٥٥	٦,٧٦٢٧	٥٨١(×)	١,٩٦٠	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٧,٦٥	٤,٤٦٣٦				
	مادي	جزئي	٣٠	١٠,٥	٦,٧٧٨٤	٥٨	١,٢٥٤	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٨,٣	٦,٨٠٦٣				
	نحو الذات	جزئي	٣٠	٨	٥,٤١٩٣	٥٨	١,٦٣٥	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٥,٤٥	٦,٦٠٥٢				
	الدرجة الكلية	جزئي	٣٠	٢٦,٠٥	١٣,١٨٤٨	٥٨	١,٥٠٣	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٢١,٤	١٢,٦٥٩١				
الوالدين	لفظي	جزئي	٣٠	١٠,٥٥	٥,٩٤٢٥	٥٨	١,٠٣٠	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٨,٩	٦,٤٦٣٧				
	مادي	جزئي	٣٠	١٠,٥٥	٥,٣٨٤٩	٥٨	١,٢٤٩	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٨,٤	٧,٠١٤٣				
	نحو الذات	جزئي	٣٠	٦,٣٥	٣,٨٥٦٣	٥٨	١,٣٣١	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٤	٥,٣٩٩٨				
	الدرجة الكلية	جزئي	٣٠	٢٧,٤٥	١٠,٦٦١٥	٥٨	١,٩٦٠	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٢١,٣	١٧,٢٣٥٥				

(×) علما بان القيمة الجدولية ل "ت" عند درجة حرية (٥٨) عند مستويات دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)، (٠,٠٠١)، هي (٢,٠٠)، (٢,٦٦)، (٣,٤٦) علي الترتيب

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الأطفال الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في السلوك العدواني (اللفظي – المادي – الموجه نحو الذات) والدرجة الكلية على المقياس سواء وفقًا لتقدير المعلم أم وفقًا لتقدير الوالدين. لذلك جاء حجم الأثر ضعيف، وذلك يرجع إلى التأثير الضعيف لمتغير الدمج على متغير العدوان.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسات وبحوث Cole & Meyer (1991)، عادل كمال خضر ومايسة المفتي (١٩٩٢)، ملك أحمد الشافعي (١٩٩٣)، Frank (1995) في أن الدمج لم يكن له أي تأثير في تغيير السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال.

وتلك نتيجة منطقية توقعها الباحث؛ إذ أن نظام الدمج المتبع في مدارس التلاميذ غير ذوي الإعاقة يقوم على إدماج الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الابتدائي في شكل دمج مكاني أي داخل صفوف ملحقة بمدارس التعليم العام وليس أكاديميًا في داخل الفصل مع غير ذوي الإعاقة، كما أن تلك المدارس تخصص معلم أو أكثر للتعامل مع هؤلاء الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة من مدرسي المدرسة الابتدائية للعاديين بالإضافة إلى وجود معلم فصل من معلمى التربية الفكرية مخصص لهؤلاء الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، ولا يحتك هؤلاء الأطفال مع غير ذوي الإعاقة إلا في بعض حصص الأنشطة – كما أشار بذلك معلموا التربية الفكرية - ولكن من ملاحظة الباحث المستمرة وتواجده بداخل المدرسة وجد أن نظام الدمج الجزئي يعطى المشاركة بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة.

ولهذا لم تظهر أي فروق بين هؤلاء التلاميذ المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في ممارسة السلوك العدواني (اللفظي – المادي – الموجه نحو الذات) والدرجة الكلية كما قدرها المعلمون والوالدين للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وهذا يثبت فشل نظام الدمج من الناحية العملية – من وجهة نظر الباحث - لعدم تنفيذه وفق أسس علمية دقيقة، فهو لا يعدو أن يكون دمج مكاني وزماني فقط.

وتختلف تلك النتائج مع نتائج دراسة أميرة طه بخش (١٩٩٥)، وكذلك O›Keefe (1991) في فعالية نظام الدمج في الخفض من حدة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بالمقارنة بنظام العزل. إذ قامت هاتان الدراستان ببناء برنامج – كل دراسة صممت برنامجها بصورة مستقلة عن الأخرى – وتقوم على أسس علمية سليمة كما تنادي به الاتجاهات العالمية في الدمج.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثانى على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في قلق التعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ قام الباحث بتطبيق مقياس القلق للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اعداد/ الباحث على أولياء أمور ومعلمى الأطفال (ن= ٦٠ طفلاً، ٣٠ مدمجين جزئيًا، ٣٠ بدون دمج)، وباستخدام اختبار "ت" للعينات المتساوية وغير المرتبطة جاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٦).

جدول(٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في قلق التعلم

المقدر	المتغير	الدمج	ن	م	ع	د.ح	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	حجم التأثير
معلمين	قلق التعلم	جزئي	٣٠	٢٥,٣	١٠,٣٠١٣	٥٨	٠,٥٥٢	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٢٣,٨٥	١٠,٠٤٣٥				
والدين	قلق التعلم	جزئي	٣٠	٢٦,٥	٩,١٧٩٥	٥٨	٠,٧٠١	غيردالة	ضعيف
		بدون	٣٠	٢٤,٧	١٠,٦٥٧٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في الشعور بقلق التعلم على المقياس سواء وفقًا لتقدير المعلم أم وفقًا لتقدير الوالدين. لذلك جاء حجم الأثر ضعيف، وذلك يرجع إلى التأثير الضعيف لمتغير الدمج على متغير قلق التعلم.

وتتفق تلك النتائج مع دراسات كل من Cole & Meyer (1991), Fee (1994) في أن الدمج لم يكن له أي تأثير في تعديل مشاعر قلق التعلم لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن نظام الدمج المتبع في مدارس التلاميذ غير ذوي الإعاقة يقوم على إدماج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الابتدائي يتم داخل صفوف ملحقة بمدارس التعليم العام وليس بداخل نفس الفصل، وبالتالي يبقي الطفل معزولاً وليس مدمج، وهذا بدوره لم يختلف عن نظام مدارس التربية الفكرية ، فكيف يتغير قلق الطفل مادام الوضع واحد. وهذا ما أيدته ملاحظة الباحث المستمرة وتواجده بداخل المدرسة والتى تشير الى أن نظام الدمج الجزئي لم يكن من خلال المشاركة بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة. وتختلف تلك النتيجة مع دراسات وبحوث O›Conner & Colwell (2002) في أن الدمج كان له تأثير في تغيير مستوى قلق التعلم لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في تشتت الانتباه".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ قام الباحث بتطبيق مقياس الانتباه للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اعداد/ الباحث على الأطفال (ن=٦٠ طفلاً، ٣٠ مدمجين جزئيًا، ٣٠ بدون دمج)، وباستخدام اختبار "ت" للعينات المتساوية وغير المرتبطة جاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٧).

جدول(٧)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في الانتباه

المتغير	الدمج	ن	م	ع	د.ح	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الانتباه	جزئي	٣٠	٢٣	١٠,١٩٨	٥٨	٠,٠٥٠	غيردالة	ضعيف
	بدون	٣٠	٢٢,٨٥	١٢,٨٨٥٢				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين في تشتت الانتباه على المقياس. لذلك جاء حجم الأثر ضعيف، وذلك يرجع إلى التأثير الضعيف لمتغير الدمج على متغير الانتباه.

ولم يجد الباحث – في ضوء ما اطلع عليه من دراسات - أي دراسة عربية أو أجنبية تؤيد نتائج ذلك البحث، وتختلف تلك النتيجة مع دراسات وبحوث O'Conner & Colwell (2002)، Heiman & Margrait (2007) في أن الدمج كان له تأثير إيجابي في تغيير مستوى الانتباه لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

وتلك نتيجة منطقية توقعها الباحث؛ إذ أن نظام الدمج المتبع في مدارس التلاميذ غير ذوي الإعاقة يقوم على إدماج الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الابتدائي يتم داخل صفوف ملحقة بمدارس التعليم العام وليس بداخل نفس الفصل، وبالتالي يبقي الطفل معزولاً وليس مدمجًا، وهذا بدوره لم يختلف عن نظام مدارس التربية الفكرية ، فكيف يتغير انتباه الطفل مادام الوضع واحد. وهذا أيدته ملاحظة الباحث المستمرة وتواجدها بداخل المدرسة في نظام الدمج الجزئي لم تجد تلك المشاركة بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة. فالانتباه لا يمكن أن ينشأ من تفاعل الفرد مع الآخرين؛ وإنما يظهر بفعل انعزال الفرد عن الآخرين في مكان منفصل؛ وهذا هو الوضع القائم بمدارس الدمج والعزل.

ومن العرض السابق لنتائج البحث يمكن عزو تلك النتيجة إلى أن :

(١) الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة لا يستفيد من وراء هذا النظام لأن زملائه الأسوياء يدرسون في مستوى دراسي أعلى بكثير من مستوى إدراكه وتحصيله.

(٢) الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة يصبحون كنتيجة طبيعية لذلك قد يواجهون بالتهكم والنبذ من زملائهم مما يؤدي في النهاية إلى التأثير على تكامل الفصول ونظام العمل بها.

(٣) المدرس غالبًا ما يكون غير معد إعدادًا كافيًا لمثل هذا النوع من التعليم وبالتالي ينقصه فهم هؤلاء الأطفال ويصعب عليه مع وجود الأعداد الكبيرة مراعاة الفروق الفردية بينهم (حسام هيبة، ١٩٨٢، ٧٨؛ ناصر على الموسي، ١٩٩٩، ١٥٤)

وخلاصة القول أن موضوع الدمج وهو محور اهتمام المؤتمرات الحديثة في مجال خدمة ذوي الإعاقة؛ إذ تناوله معظم الباحثين المتخصصين في مجال التربية الخاصة من حيث المفهوم سواء كان جزئيًا أو كليًا بصرف النظر عن طريقة تنفيذه (مكاني – اجتماعي – زماني – أكاديمي...) وكذلك من حيث أهدافه وسلبياته وإيجابياته وشروطه ... وغير ذلك، وكل ذلك يعكس ما في ذلك الأسلوب "الدمج" من مزايا فائقة ينجم عنها ثروات بشرية قيمة، ولكن الواقع الفعلي لتنفيذ تلك السياسة "الدمج" لا تطابق ما تم دراسته؛ إذ أن الوضع الكائن بمدارس التربية الخاصة ومدارس غير ذوي الإعاقة المحتوية على صفوف الدمج أنها لا تحمل من ذلك سوى المسمي "الدمج" ولا يتم الالتزام بالمضمون من حيث إعداد الصفوف وإعداد المعلمين وإعداد طاقم التدريس والمشرفين والهيئة المعاونة...إلى غير ذلك.

وبالتالي كان نتاجًا لذلك تواجد اللامبالاة في التنفيذ، إذ يدمج الأطفال ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة بمدارسهم داخل أبواب من القضبان في صورة صفوف معزولة لا يحتكون بهم بصورة واضحة، وبالتالي كان التنفيذ لهذا الدمج أشد خطورة من نظام العزل؛ إذ لم يكن هناك فروق تذكر، وبالتالي ظهر ذلك من نتائج البحث الحالي حيث لم تظهر أي فروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية

البسيطة المدمجين جزئيًا في مدارس التعليم الأساسي مع غير ذوي الإعاقة وغير المدمجين الموجودين في مدارس التربية الخاصة في بعض خصائصهم النفسية (قلق التعلم – الانتباه – العدوان) فكلاهما من وجهه نظر الباحث معزولون ولا يوجد دمج سوى لفظي فقط (شكلي).

وعلى الرغم من مما تنادي به النظريات الحديثة في التربية الخاصة بضرورة إتباع نظام الدمج مع الأطفال ذوي الإعاقة والتخلي عن نظام العزل الذي يُبقى على الأحكام القبلية والاتجاهات السلبية نحوهم ويحرمهم من فرص التعامل مع الأسوياء والاندماج في المجتمع، ولكن هذا لا يتطابق مع الواقع الفعلي.

وهذا ما تنادي إليه الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام لما له من آثار إيجابية على خصائص ذوي الإعاقة النفسية، ولكن هذا على لافتات كبيرة لا يخرج للواقع الفعلي (محمد عبدالمؤمن حسن، ٢٠٠٧، ٢١؛ عبدالرقيب البحيري، ٢٠٠٤، ٨٩٩)

وهذه النتيجة التي توصلت إليها البحث الحالي – فى حدود ما توصل اليه الباحث – يمكن أن تحسم الجدل الكائن حول موضوع تأييد أم رفض الدمج؛ خاصة في السنوات العشر الأخيرة، حيث كان الحوار في العشر سنوات الأخيرة يتمثل في الاستغناء عن ذلك النظام لعدم جدواه أو القيام بالإبقاء عليه وتعميمه، وعلى الرغم من أن نتائج البحث الحالي تؤكد فشل النظام "نظام الدمج" إلا أن الباحث يرى ضرورة الإبقاء على ذلك النظام مع عمل التعديلات الجوهرية في الأهداف والتنفيذ وفق الأسس النظرية والعملية العالمية لنظام الدمج في ضوء خبرات بعض الدول.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه إيمان فؤاد كاشف وعبد الصبور محمد منصور (١٩٩٨) حول أن الدراسات والبحوث التي أجريت حول نظام الدمج مازالت تلاقي العديد من المعوقات والمصاعب التي تحول دون تحقيقه، وذلك إما لعدم وضوح الأهداف، أو لعدم وجود خطة مسبقة وإعداد جيد أو لرفض القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس لهذه الفكرة، أو لعدم وجود مدرسي دمج مؤهلين تربويًا ومهنيًا للعمل بمدارس غير ذوي الإعاقة مع أطفالهم المدمجين من ذوي الإعاقة.

ومجمل القول؛ يمكن إرجاع فشل نظام الدمج – بوضعه الراهن – في مدارس غير ذوي الإعاقة، إلى الآتي:

(١) اقتصار مدارس التعليم العام على العاديين فقط ولا يوجد بندًا أو بنودًا ضمن سياستها تخص الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

(٢) فريق العمل الموجود بمدارس الدمج – إن وجد – لا ينال التدريب الكافي من قبل متخصصين في مناهج وطرق تدريس ذوي الإعاقة والأخصائيين المتخصصين في مجال إرشاد ورعاية ذوي الإعاقة.

(٣) انقطاع الاتصال تمامًا بين المدرسة والمنزل والمجتمع.

(٤) انفصال مدارس الدمج جزئيا – وقد يكون كليًا – عن إشراف مدارس العزل.

(٥) نظام الدمج المتواجد بالفعل لا يمنح الأطفال فرصة لاكتساب خبرات حياتية واقعية

(٦) لا يساير – النظام الكائن بالفعل – الاتجاهات العالمية للدمج.

(٧) لا يراعي مبدأ الفروق الفردية.

(٨) لا تختلف بيئة التعلم في نظام الدمج عنها في نظام العزل في الوفاء بحاجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

(٩) جعل الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة أكثر سخرية من زملائهم العاديين.

كذلك أضافت (انتصار محمد على، ٢٠٠٨، ٩٧) أن نظام الدمج المتبع مع الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس غير ذوي الإعاقة يواجه العديد من السلبيات التي تعوق عملية الدمج هذه في الوصول إلى الهدف المطلوب الوصول إليه؛ والتي تتمثل في: عدم وضوح أهداف التربية الخاصة والقصور في الخدمات التربوية والصحية...إلخ. عدم إلمام معلمي التربية الخاصة بطرق تعليم الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة. الهدف الأساسي للمدارس هو الجانب المعرفي فقط المتمثل في الجانب التحصيلي. القصور في إعداد مناهج للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

التوصيات:

(١) على وزارة التربية والتعليم إعداد دليل واضح وشامل لأدوار معلم صفوف الدمج بصورة مفصلة وواضحة تتلائم مع مؤهلات المعلمين وتراعي مبدأ الفروق الفردية.

(٢) تنظيم دورات تدريبية متخصصة لمعلمي التربية الخاصة حول موضوع الدمج وتنفيذه بالطريقة الفعلية وليس كما هو كائن بالفعل.

(٣) ضرورة مراعاة الاعتبارات الأساسية والمبادئ التي تقوم عليها عملية الدمج.

(٤) تفعيل دور الوالدين في ظل تطبيق نظام الدمج في مدارس غير ذوي الإعاقة وفق الاتجاهات العالمية في الدمج.

(٥) ضرورة أن يبدأ الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة.

(٦) عقد دورات تدريبية متخصصة عالية المستوى تتركز حول أهم طرق التعامل مع الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في نظامي الدمج والعزل.

(٧) إعداد مجموعة من المعلمين تأهيليًا مهنيًا واجتماعيا وأكاديميًا....إلخ يطلق عليهم المعلمين المتجولين.

البحوث المستقبلية

(١) فعالية برنامج قائم على أسلوبى الدمج الاجتماعي والدمج الأكاديمي على السلوك العدواني لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

(٢) فعالية برنامج تدريبي لمعلمي التربية الخاصة في صفوف الدمج لتعديل فكرة الدمج المتبع مع الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

(٣) بعض العوامل النفسية والاجتماعية المعوقة لأسلوب الدمج في مدارس الأطفال ذوي الإعاقة.

(٤) فعالية نظام الدمج الاجتماعي والأكاديمي في الحد من بعض الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

المراجع

إبراهيم، لطفي عبدالباسط (٢٠٠٦). **صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو مرزوق، سمر (٢٠٠٤). برنامج التعليم الجامع (الدمج) بين الفكرة والتطبيق في مدارس قطاع غزة، **المؤتمر العلمي الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة**، جامعة المنصورة، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربي الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس، ١،٣١٩-٣٤٩.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٤). قلق التعلم لدي الشباب في بعض الدول العربية. دراسة ثقافية مقارنة، **مجلة دراسات نفسية**، دورية علمية سيكولوجية ربع سنوية محكمة، ١٤ (٣) ١٤٥-١٥٩.

باظه، آمال عبدالسميع (٢٠١٣). **الأطفال والمراهقون المعرضون للخطر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظه، آمال عبدالسميع (٢٠١٤). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظه، آمال عبدالسميع (٢٠١٥ أ). **سيكولوجية غيرغيرذوي الإعاقة (ذوي الإعاقة)** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظه، آمال عبدالسميع (٢٠١٥ ب). مقياس السلوك العدواني للأطفال : كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البحيري، عبدالرقيب احمد (٢٠٠٤). نموذج مقترح لدمج المتخلفين عقليًا ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مع غير ذوي الإعاقة، **المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس**، في الفترة من (٢٥-٢٧) ديسمبر : مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١١، ٨٨٩-٩١٧.

بخش، أميرة طه (١٩٩٩). فاعلية برنامج إرشادي فى خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، **مجلة العلوم التربوية**، يصدرها معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، (١١) ١٢٥-١٤٤.

بخش، أميرة طه (٢٠٠٠). فعالية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو دمج المتخلفين عقليا معهم بالمدرسة وأثره على السلوك التكيفى للتلاميذ المتخلفين عقليا، **المجلة التربوية**، ١٤ (٥٦) ١٨٥-٢١٤.

بخش، أميرة طه (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدي الأطفال التوحديين، مجلة العلوم التربوية بقطر مجلة العلوم التربوية، ١ (١)، ١٢٩-١٥٧.

جميل، سمية طه (٢٠١٥). **التخلف العقلى، استراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، محمد بيومى وشند، سمير محمد (٢٠٠٠). **دراسات معاصرة فى سيكولوجية الطفولة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حسين، محمد عبد المؤمن (٢٠٠٧). استراتيجية دمج ذوي الحاجات الخاصة في نظم التعليم العام من المجتمع، **المؤتمر العلمي الخامس لكليات التربية : تطوير التعليم في الدول العربية بين المحلية والعالمية** بجامعة الزقازيق، في الفترة من (٢٤-٢٥) مارس، ٢١-٢٣.

الحسيني، محمد عبد الله (٢٠٠٧). **ذوو الاحتياجات الخاصة : الاستراتيجية لا سياسة الفزعة**، مؤسسة اليمامة الصحفية، جريدة الرياض، ١٣٠-١٥٥.

حنفي، على عبد النبي (٢٠١٣). **العمل مع أسر ذوي الإعاقة : دليل المعلمين والوالدين**، مصر، دسوق، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

حنورة، مصري عبدالحميد (٢٠٠١). **مقياس بينية العرب للذكاء. المرشد العلمي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير** (ط٤). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٠). **المدرسة للجميع : دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام**. الرياض: مكتبة جامعة الملك سعود.

خضر، عادل كمال و المفتي، مايسة أنور (١٩٩٢). إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفي، **مجلة دراسات نفسية**، ٢ (٢) ٣٧١-٣٩٠.

خطاب، رأفت عوض (٢٠٠١). فعالية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

خطاب، محمد أحمد (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

دبيس، سعيد بن عبدالله (١٩٩٨). فاعلية التعزيز التفاعلى للسلوك الاخر فى خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فئة القابلين للتعلم بالمملكة العربية السعودية، **ندوة علم النفس وآفاق التنمية فى دول مجلس التعاون الخليجى**، كلية التربية، جامعة قطر.

درويش، إبتسام الحسيني عبدالحميد (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي أسري للتخفيف من بعض المشكلات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية(القابلين للتعلم)، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية، جامعة كفرالشيخ.

الديب، راندا مصطفي (٢٠٠٧). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة، **المؤتمر العلمي الأول : التربية الخاصة بين الواقع والمأمول** في الفترة من (١٥-١٦) يوليو، ١، ٤٩٣-٥٠٢.

الرشيدي، بشير وآخرون (٢٠٠٠). الاضطرابات المعرفية والاضطرابات النفسية الناتجة عن الحالات الطبية العامة : الاضطرابات العضوية، سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، الكويت، الديوان الأميري، ٣، ١ — ٢٧٧.

الروسان، فاروق فارع (٢٠٠٩). **أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر العربى.

سليمان، خالد رمضان (٢٠٠٥). فاعلية التدريب علي التواصل في تعديل السلوك العدواني لدي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

الشافعي، ملك أحمد (١٩٩٣). مدى فاعلية نظام الدمج فى تحسين بعض جوانب السلوك اللاتوافقى للتلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، **رسالة ماجستير**، كلية التربية جامعة عين شمس.

الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي المعاصر** (ط٢). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

شلبي، أشرف محمد على (٢٠٠٠). فعالية برنامج سلوكي في خفض درجة العنف لدى عينة من ذوي الإعاقة الفكرية "دراسة تجريبية"، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

شنه، زكيه (٢٠٠٨). **مدى فاعلية تكوين معلمي التربية الخاصة في إدماج ذوي الإعاقة، محرر في : محمد مقداد**، وليد كمال القفاص، عصام توفيق قمر، محمد أرزقي بركان، انتصار محمد على، على لونيس، زكية شنه، دلال جغبوب، وسمية صالحي (٢٠٠٨). رعاية ذوي الإعاقة في الوطن العربي بين الدمج والعزل، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.

صادق، فاروق محمد (١٩٩٨). من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل : تجارب وخبرات عالمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع وتوصيات إلى الدول العربية، **ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في مجلس التعاون الخليجي «التطلعات والتحديات»**، البحرين، جامعة الخليج، في الفترة من (٢-٤) مارس، ١٣-٥٢.

صادق، فاروق محمد (٢٠٠٣). تجارب عالمية في الدمج : ورشة العمل الوطنية لتدريب معلمي المعوقين على الأساليب الحديثة لتعليمهم وتأهيلهم في المجتمع المنتج، **المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسيسكو) وجمعية الدعوة الإسلامية بالتعاون مع اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة**، القاهرة، في الفترة من (٢١-٢٦) مايو، ١-٣١.

عبد الجواد، وفاء وخليل، عزة (١٩٩٩).فعالية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعيًا، **مجلة علم النفس**، (٥٠) ٨٨-١١٢.

عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٠٠). **الدراسة التطورية للقلق**. الإسكندرية: دار المعرفية الجامعية.

عبد المنعم، عفاف محمد (١٩٩١). المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا بمدارس التأهيل الفكري، **بحوث المؤتمر السنوي**

الرابع للطفل المصري بمركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ٣، ١٧٤٣ – ١٧٥٩.

العجمي، محمد حسنين، مجاهد، محمد إبراهيم (٢٠٠٢). متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، **مؤتمر التربية الخاصة فى القرن الحادي والعشرين تحديات الواقع وآفاق المستقبل**. كلية التربية، جامعة المنيا فى الفترة من (١٠-١٥) أكتوبر، ٣١٦-٣٨٤.

العزة، سعيد حسنى (٢٠١٥). **التربية الخاصة لذوى الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية**، عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

عكاشة، أحمد فهمي (٢٠٠٠). **علم النفس الفسيولوجي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

علي، السيد وبدر، فائقه (١٩٩٩). اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسباب وتشخيصه وعلاجه. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

القريطى، عبدالمطلب أمين (٢٠١٥). **سيكولوجية ذوي الإعاقة وتربيتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الكاشف، إيمان فؤاد (١٩٩٩). فعالية برنامج الأنشطة المدرسية فى دمج الأطفال المعاقين (عقليا - سمعيا) مع الأطفال غير ذوي الإعاقة، **مؤتمر دولي (٦) مركز إرشاد نفسي**،جامعة عين شمس، ٨٢١-٨٨١.

الكاشف، إيمان فؤاد (٢٠٠٢). فاعلية برامج الحاسب الآلي فى تحسين تعلم بعض المهارات للأطفال المتخلفين عقليا، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٢ (٣٥) ١٠٢-١٤٣.

الكاشف، إيمان فؤاد، ومنصور، عبدالصبور محمد (١٩٩٨). دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال غير ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام في محافظة الشرقية، **المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس في الفترة من (١-٣) ديسمبر، ٨١٣-٨٥٣.

محمد علي، انتصار (٢٠٠٨). دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالتعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، محرر في : محمد مقداد، وليد القفاص،

عصام توفيق قمر، محمد أرزقي بركان، انتصار محمد على، على لونيس، زكية شنه، دلال جغبوب، وسمية صالحي (٢٠٠٨). رعاية ذوي الإعاقة في الوطن العربي بين الدمج والعزل، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٢). **جداول النشاط المصور للأطفال التوحديين وإمكانية استخدامها مع الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٦). التأصل الإسلامي للإرشاد النفسي لآباء المتخلفين عقليًا، **بحوث المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي**، القاهرة، جامعة عين شمس.

مقداد، محمد (٢٠٠٨). **إعداد معلمي التلاميذ غيرذوي الإعاقة للتكفل بذوي الإعاقة في ضوء أساليب الدمج**، محرر في : محمد مقداد، وليد كمال القفاص، عصام توفيق قمر، محمد أرزقي بركان، انتصار محمد على، على لونيس، زكية شنه، دلال جغبوب، وسمية صالحي (٢٠٠٨). رعاية ذوي الإعاقة في الوطن العربي بين الدمج والعزل، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.

الموسى، ناصر علي (١٩٩٩). **مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية** – السعودية، وزارة التربية والتعليم.

النجدي، سميرة أبو زيد (٢٠٠٤). دور الأسرة نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المجتمع، **المؤتمر العلمى الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة**، جامعة المنصورة، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربي الواقع والمستقبل، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس، ١، ٨٤١-٨٤٤.

هيبة، حسام إسماعيل (١٩٨٢). دراسة لمفهوم الذات لدي المتخلفين عقليا، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **الإدارة العامة التربية الخاصة**. القاهرة: منهج التربية الفكرية العام الدراسي (٢٠٠٥ / ٢٠٠٦).

Boxter, J., Woodward, J. & Olson, D. (2001). Effects Of Reform Based Mathematics Instruction On Low Achievers In Five Third Grade Classrooms, *Elementary School Journal*, 10, 1-15.

Buysse, V. & Bailey, D. (1993). Behavioral and Developmental Outcomes in Young Children with Disabilities in Integrated and Segregated Settings: A Review of Comparative Studies, *The Journal of Special Education*, 26, (4) 434-461.

Cole, M. & Meyer, N. (2014). Social Integration and Server Disabilities, *Journal Of Special Education*, 2 (25) 150-163.

Dave, V. (2013). Evaluation of BR-16-A (Mental) in: Cognitive and Behavioral Dysfunction of Mentally Retarded Children. *Center of Research in Mental Retardation,* Indian Society, 60, (3) 233-227.

Fee, V, (2014). Attention Deficit-Hyperactivity Disorder Among Mentally retarded Children, ResDev Disables, Mississippi State University, 15 (1) 67-79.

Fehigstein, A. & carver, c. (1993). Self. Focusing Effort of False heart beat feebback ,Journal of personality and Social psychology ,vol (36) ,pp. (1241-1520).

Frank, A. (2015). Young adults with behavior disorders- Before and after IDEA. *Behavioral Disorders*, 23, 40-56.

Hallhan, D., Kauffman, J (1994). *Exceptional children*, New Gersey, Prentice Hall, Englewood cliffs.

Harry.A, Mackay, Sal-A. (2002). Guiding Visual Attention during Acquisition of Matching to simple, American Journal on Metal Retardation, 17 (6) 545.

Heiman, T. & Margalit, M. (2007). loneliness, Depression and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings, *Journal of Special Education*, 32, 154 – 163.

Holden,B & Gitlsen,J (2006). A Research in Developmental Disabilities. *Multidis-Ciplinary Journal*, 27 (4), 456- 465.

Huguenine, H. (1997). Employing computer technology to assess visual attention in young children and Adolescents with server Mental Retardation "Jornal of Experimental child Psychology, V(65), No(2) PP41-70 May.

Jiang, Y. & Chun, M. (2001). Selective Attention Modulates Implicit Learning, the quarterly journal of experimental psychology, 4 (54) 1105-1124.

Kauffman, J. & Hallahan, D. (1995). *The Illusion of full Inclusion: A comprehensive Critique of a current special educational* Bandwagon. Austin, Tx: Pro-Ed.

Kroeger, B.; Hussein, H.; Clifford, C. & Ahmed, N. (2003). Social support networks and psychological wellbeing of mothers with intellectual disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(4) 423-340.

Lavie, N. & de Fockert, J. (2003). Contrasting effects on sensory limits and capacity limits in visual selective attention, *Perception And Performance*, 21 (3) 451-468.

Lewis, R. & Doorlag, D. (1999). *Teaching Special Students in General Education Classrooms*. Upper Saddle River, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Lindsay G. (2003). Inclusive education: Article perspective, *British Journal of Special Education*,*30*,(1) 3-12.

Mangal, S. (2002). *Advanced educational psychology*, 2nd ed., New Delhi, Prentice-Hall of India Private Limited.

Merril, E(2006). Interference and inhibition in Tasks of Selective attention by Persons with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. *111* (3), 216-226.

Mickeal, E. (1985). Patterns of maladjustment among mentally retarded children and youth, *American journal of mental deficiency*, *191* (2) 124-134.

Naglier, J. & Dass, A. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the poss theory, *Roeper Review*, 23 (3) 151-160.

National Dissemination Center for Children with Disabilities NDCC (2004). *Mental Retardation*, Disability Fact Sheet, N, (8) Ltd.

O'connor, T. & Colwell, J. (2012). The effectiveness and Rationale of the "Nurturer Group"Approach to Helping Children with Emotional and Behavioral Difficulties remain within Mainstream Education, *British Journal of Special Educations*, 29 (2) 96-99.

O'Keefe, P. (1991). *Relationship Between Social Status And Peer Assessment Of Social Behavior Among Mentally Retarded And Non-Retarded Children*, U.S.A Masscult Sets.

Parasurman, R (1998). *The Attentive Brain, Bradford Books*, M: T Press.

Randal, W. ; Jacob, g. & Eldan, K. (2004). May We Have Your Attention Analysis Of Journal Of Adaptive, 14 (9) 10-22.

Rao, S. (1999). Beliefs And Attitudes Of Pre-Services Teachers Towards Teaching Children With Disabilities, *Paper Presented At The Annual International Convention Of Council For Exceptional Children*, Orlando.

Richard, W & Michael, T (2002). Guiding visual attention in individuals with mental retardation. *International Review Of Research In Mental Retardation*. (24). 321 -357.

Stainback, S. & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Sukhodolsky,D (2005). Child psychiatry and human development, *American journal Articles*, 36 (2) 77-193.

Walz, N(2015). Labeling and discrimination of facial expressions by aggressive and non-aggressive men with mental retardation. *American journal Articles*, 101 (3) 91-282.