المجلد (٦), العدد (٢٦), الجزء الأول, سبتمبر ٢٠١٨, ص ص ٣١ – ٨٠

فعالية برنامج انتقالي للتعليم الدمجي في تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين في المدارس النظامية

إعداد
د/ سيد جارحي السيد يوسف الجارحي
مـــدرس بقســـم الصحـــــة النفسيـــة
كليــة الــتربيــة - جــامعــة الفيــوم

DOI: 10.12816/0052854

فعالية برنامج انتقالي للتعليم الدمجي في تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين في المدارس النظامية

إعداد
د/ سيد جارحي السيد يوسف الجارحي(*)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج انتقالي للتعليم الدمجي في تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين بالصف الدراسي الأول تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦.٣ سنوات و ٨.١ سنوات (بمتوسط عمري ٦.٩٥ سنوات وانحراف معياري ٠.٥٠٧). حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من خمسة أطفال، ومجموعة ضابطة ضمت خمسة أطفال، وقد راعى الباحث تجانس أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الصفي، وعدد التلاميذ في الفصل النظامي المدمج به الأطفال، وعدد الساعات التعليمية في غرفة المصادر، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي. وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (إعداد الباحث)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصاد للأسرة (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)، والصورة المختصرة من مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، والبرنامج الانتقالي للتعليم الدمجي (إعداد الباحث). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة على ثلاثة من الأبعاد الأربعة للمقياس وهي العلاقات مع الأقران، والعلاقة مع المعلمين، والالتزام بالنظام المدرسي في اتجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في بعد الأداء الأكاديمي، وقد أشارت النتائج إلى استمرار التحسن الذي أحرزه الأطفال في المجموعة التجريبية في القياس التتبعي. وقد تم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء محتوى البرنامج والفنيات المستخدمة والدراسات السابقة.

الكلمـــات المفتاحيـــة: الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، البرامج الانتقالية، التعليم الدمجي، التوافق الدراسي.

(*) مدرس بقسم الصحة النفسية - كلية التربية-جامعة الفيوم

Effectiveness of a Transitional program in improving scholastic adjustment for children with mild Intellectual Disability

Dr. Sayed Garhy ElSayed ElGarhy (*)

Abstract

The purpose of the current study was to assess the Effectiveness of a Transitional program in improving scholastic adjustment for children with mild Intellectual Disability. Ten children aged between 6.3-8.1 years old, with mean age 6.95 years (SD =.507) were participated in this study. Five children randomly assigned to the experimental group, and five children assigned to the control group. The two groups matched for age, intelligence Quotient, number of children in the inclusion class, intervention time in the resource room, social economic level, and their pre-test scores on the scale of scholastic adjustment for children with intellectual disability. Results revealed that significant differences were found between experimental and control group in three dimensions of the scholastic adjustment scale (relationship with peers, relationship with teacher, following school rules), in addition to the total score, while no significant differences were observed in the academic performance. Furthermore, children in the experimental group maintained their Improvements in scholastic adjustment in the follow-up measurement. Findings discussed in light of the transitional program content, utilized technique, and previous studies.

Keywords: Intellectual Disability (ID), Transitional programs, Inclusive education, scholastic adjustment.

(*) Department of Mental Hygiene, Faculty of Education, Fayoum University, Fayoum, Egypt.
E-mail: sgs01@fayoum.edu.eg

مقدمة:

تعد الإعاقة الذهنية من الإعاقات النمائية التي تؤثر علي الطفل في العديد من النواحي، المعرفية والاجتماعية واللغوية والسلوكية. وقد اختلفت أساليب تعليم هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من فترة زمنية إلى أخرى، وقد جاء الإقرار بحق الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية في الحصول علي فرص متكافئة في التعليم والانخراط في المجتمع مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بعد تاريخ طويل عانى فيه هؤلاء الأطفال والأشخاص من التهميش والعزل. وقد شهد عقد الثمانينات من القرن العشرين تقدماً كبيراً في اتجاه التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة بما في ذلك الإعاقة الذهنية بعد أن أعلنت الأمم المتحدة دعوتها لاعتبار العام ١٩٨١ عاماً دولياً للأشخاص ذوي الإعاقة، ودعت جميع الدول للتوسع في برامج التأهيل من جهة وفي تحديثها وتطويرها من جهة أخري، وقد كان التوجه لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة ومروراً بمراحل التعليم المختلفة ومراكز الإعداد والتدريب المهني ووصولاً إلي دمجه وتشغيله في سوق العمل وكافة مؤسسات المجتمع الأخرى تطبيقاً للشعار العام الدولي الذي نص علي أهمية المساواة والمشاركة الكاملة عن طريق تطبيق مفهوم مجتمع للجميع (عثمان فراج، ٢٠٠٦).

ويوفر التعليم الدمجي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس النظامية فرصة أساسية للتطبيع والمشاركة الوظيفية التامة في الأنشطة التعليمية والمجتمعية من خلال التفاعل مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وتقديم عدد من الفرص والنماذج التعليمية والاجتماعية؛ ومن شأن ذلك الاسهام في تحسين أدائهم الوظيفي في المدرسة والمجتمع. مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة، ويقلل من الوصم بالإعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج التربية الخاصة في المدارس والمؤسسات الخاصة (برادلي وسيزر وسوتلك، ٢٠٠٠؛ Bouck & Park, 2016).

ونظراً لما يمثله الانتقال إلى المدرسة النظامية من تحدي ومصدر قلق للعديد من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وأباءهم، فان البرامج الانتقالية تلعب دوراً كبيراً في نجاح هذا الانتقال من خلال تزويد الأطفال بالمهارات التي تساعدهم على التوافق مع البيئة المدرسية الجديدة، حيث توفر البرامج الانتقالية الفرصة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لتهيئتهم للانتقال من بيئة المنزل أو مدرسة التربية الفكرية إلى بيئة المدرسة النظامية بيسر من خلال إكسابهم مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المرتبطة بالالتزام بالنظام المدرسي، مثل المهارات الاستقلالية والجلوس في

هدوء والالتزام بمكانه والانتباه واتباع التعليمات، والاستئذان (أبو النور، ٢٠١٧، ٢٠٦; Clifford, 2007)، وبذلك فان البرنامج الانتقالي هو برنامج يتم تطبيقه في إطار المدرسة، وهو مخصص للأطفال الذين يتعلمون في مدارس التربية الخاصة، أو يأتون مباشرة من المنزل لتحقيق انتقالهم الناجح إلى المدارس النظامية.

وعلى الرغم من أن بعض الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية لا يستطيعون الوصول إلى المستوى الذي يُمكنهم من دراسة المناهج في مستوى المرحلة الابتدائية بنفس أداء أقرانهم غير المعاقين، إلا أنهم يستطيعون تنمية الثقة بالنفس، وتطوير المهارات اللغوية، والعادات الصحية السليمة، وتسهم البرامج الانتقالية في تعظيم استفادة هؤلاء الأطفال من الفرص المتاحة للتعليم الدمجي، بما ينعكس عليهم في تحسين التوافق الشخصي والاجتماعي. ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية لتقييم دور البرامج الانتقالية في تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من المحاولات التي بذلت في الآونة الأخيرة لجعل التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واقعاً ملموساً. والنجاح في دمج هؤلاء الأطفال في المدارس النظامية، إلا أنه هناك العديد من المشكلات التي تحول دون تحقيق التعليم الدمجي للأهداف المرجوة منه، أو تسرب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من التعليم الدمجي، حيث يواجه الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية العديد من المشكلات المرتبطة بقدرتهم على التوافق مع البيئة التعليمية الجديدة، والتفاعل الاجتماعي مع الزملاء والاستجابة لتعليمات المعلمين في الفصل أو المدرسة، وقد يترتب على ذلك إظهار الأطفال للعديد من المشكلات السلوكية، وقد تؤدي هذه المشكلات بأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية إلى مراجعة قرارهم بشأن التعليم الدمجي لأطفالهم مع أقرانهم غير المعاقين ذهنياً. وتلعب البرامج الانتقالية دوراً أساسياً في دعم قدرة الطفل ذي الإعاقة الذهنية على التوافق الدراسي من خلال تزويد الأطفال بالمهارات اللازمة لنجاح تجربة دمج الأطفال؛ والتي تتضمن التعامل الفعال مع الأقران والمعلمين، والنظام المدرسي، والمتطلبات الأكاديمية في المدرسة النظامية،

وقد أشارت العديد من الدراسات الأجنبية إلى دور البرامج الانتقالية في تحسين أداء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس النظامية، في كل من مهارات السلوك التكيفي، والأداء الأكاديمي، والاستمرارية على أداء المهام، بالإضافة إلى تحسين سلوكياتهم المضطربة (Kennedy, et al, 2001; Walker, Carrington& Nicholson, 2012; Welchons, & McIntyre, 2017)، ومن ثم فان البرامج الانتقالية تلعب دوراً مهماً في دعم التعليم الدمجي في المدارس النظامية، وبذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال التالي:

ما هي فعالية برنامج انتقالي للتعليم الدمجي في تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة؟

هدف الدراسة:

ان الانتقال من مدارس التربية الفكرية أو مراكز تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية إلى المدارس النظامية يفرض على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية التزود بالعديد من المهارات للتوافق مع متطلبات البيئة المدرسية الجديدة. ومن ثم تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج انتقالي للتعليم الدمجي في تحسين التوافق الدراسي بما يتضمنه من أبعاد تشمل العلاقة مع الأقران والعلاقة مع المعلمين والالتزام بالنظام المدرسي والأداء الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله وهو البرامج الانتقالية ودورها في تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. وتتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

تسهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على إحدى التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة وهي البرامج الانتقالية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، بما يمكن أن تمثله من إضافة تتمثل في تهيئة الأطفال للتوافق مع البيئة المدرسية في إطار التعليم الدمجي لهؤلاء الأطفال في المدارس النظامية. كما تستمد الدراسة أهميتها من محدودية في الدراسات التي تناولت دور البرامج الانتقالية وفعاليتها لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تقدم الدراسة الحالية نموذجاً لبرنامج انتقالي للتعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية. ويُتوقع من هذه الدراسة ان تقدم توصيات وتطبيقات تربوية يمكن أن يستفيد منها المعلمين في غرفة المصادر، والمعلمين والأخصائيين في مدرسة التعليم الدمجي بصفة عامة. بما ينعكس على نجاح التعليم الدمجي لهؤلاء الأطفال.

حـــدود الـــدراســـة:

الحدود البشرية: عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية الذين تم قبولهم بالصف الأول الابتدائي.

الحدود المكانية: مدرستين من المدارس الدامجة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمحافظة الفيوم (مدرسة محي الدين أبو العز، ومدرسة الشهيد مصطفى أحمد علي).

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

فعالية:

تشير الفعالية إلى قدرة البرنامج المستخدم أو النسق المتبع أياً كان نوعه على أن يُحدث (أو حتى لا يُحدث) تغييرات في اتجاه ما. وتقاس هذه الفعالية بتحقق الأهداف أو التغييرات المستهدفة والتي تمثل في جوهرها تعديلاً للسلوك؛ بحيث يتم تحقيق التنمية المرغوبة أو التحسين المنتظر (محمد، ٢٠١٠، ٣١)

الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة:

الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة هم من تتراوح نسبة الذكاء بين ٥٠-٧٠، والطفل من هذه الفئة أبطأ من أقرانه غير المعاقين في جميع المجالات النمائية، ويُحصل في كل من مهارات القراءة والكتابة بما يعادل المستوى الثالث إلي السادس، كما أنه قادر علي الانسجام أو التفاعل اجتماعياً، ويوظف مهاراته في الحياة اليومية. وتحتاج هذه الفئة إلى الدعم في القرارات الحياتية، والأمور المالية، والتغذية، والتسوق، والمواصلات (AAIDD, 2010).

ويعرف الباحث الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بأنهم الأطفال الذين تنحصر نسبة ذكاءهم بين ٥٠-٧٠ درجة على احدى اختبارات الذكاء المقننة. حيث يتطلب هؤلاء الأطفال دعماً اجتماعياً وأكاديمياً للتوافق مع متطلبات البيئة الاجتماعية والتعليمية في مدرسة التعليم الدمجي.

التعليم الدمجي:

التعليم الدمجي هو عملية للمواجهة والاستجابة للاحتياجات المتنوعة للأطفال والبالغين من خلال زيادة المشاركة في التعليم، والخدمات الثقافية والمجتمعية، والحد من الاستبعاد في التعليم، ويتضمن التعليم الدمجي تدعيم القدرة الاستيعابية للنظام التعليمي للوصول إلى كل المتعلمين، وبذلك يمكن فهمه باعتباره مفتاحاً استراتيجياً لتحقيق مبدأ التعليم للجميع Education For All (EFA) (UNESCO, 2009, 8)

ويعرف الباحث التعليم الدمجي على أنه تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في الفصل النظامي مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. بما يضمن مشاركتهم في كافة الأنشطة المدرسية الأكاديمية والاجتماعية في البيئة المدرسية دون تمييز، ومواجهة احتياجاتهم التعليمية من خلال تصميم برنامج تعليمي فردي موازي لبرنامج الفصل النظامي يتم تنفيذه من خلال غرفة المصادر، وفي إطار مجموعة من الخدمات المساندة يقدمها فريق متعدد التخصصات.

البرنامج الانتقالي:

يشير البرنامج الانتقالي إلى مجموعة من الأنشطة المتكاملة للأطفال ذوي الإعاقة، حيث يتم تصميمها في سياق عملية موجهة النتائج وموجهة لتحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للأطفال ذوي الإعاقة بما ييسر لهم الانتقال من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتتضمن البرامج الانتقالية الانتقال للتعليم المهني، والتوظيف المتكامل (بما في ذلك التوظيف المُدعم)، وبرامج الكبار المرتبطة بالحياة باستقلالية، والمشاركة في المجتمع (IDEIA, 2004).

ويعرف الباحث البرنامج الانتقالي بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة المنظمة التي تهدف إلى تيسير الانتقال السلس من مدارس التربية الفكرية أو مراكز تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، أو من المنزل إلى مدارس التعليم الدمجي. وتصمم هذه البرامج في ضوء التقييم الدقيق لنواحي القوة والاحتياج لكل طفل.

التوافق الدراسي:

التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتوافق بين المعلم والطالب؛ بما يهيئ للطلاب ظروفا أفضل للنمو السوي معرفيا وانفعاليا واجتماعيا مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب (النوبي، ٢٠٠٨، ٢٦٣).

ويعرف الباحث التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية بأنه القدرة على الاستجابة لمتطلبات المجتمع المدرسي بفاعلية، ويستدل عليه من خلال العلاقة مع الأقران، والعلاقة مع المعلمين، والالتزام بالنظام المدرسي، والأداء الأكاديمي داخل الفصل الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يستعرض الباحث الإطار النظري والدراسات السابقة في ضوء أربعة محاور أساسية تتضمن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، والبرنامج الانتقالي، والتعليم الدمجي، والتوافق الدراسي وذلك على النحو التالي:

أولاً: الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية:

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية American Association of Intellectual and Developmental Disabilities "AAIDD" (٢٠١٠) والتي كانت تعرف قبل العام ٢٠٠٧ بالجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association of Mental Retardation الإعاقة الذهنية على أنها إعاقة تتسم بالقصور الواضح في كل من الوظائف الذهنية والسلوك التكيفي الذي يغطي العديد من مهارات الحياة التصورية، والاجتماعية، والعملية، على أن تبدأ هذه الإعاقة قبل عمر ١٨ عام.

حيث تشير الوظائف الذهنية إلى الذكاء أو القدرة العقلية العامة المتمثلة في القدرة على التفكير أو حل المشكلات، وتقاس هذه الوظائف باختبارات الذكاء، وبصفة عامة فان درجة الذكاء ٧٠ بحد أقصي تمثل هذا القصور في الذكاء، بينما يمثل السلوك التكيفي مجموعة من المهارات التصورية، والاجتماعية، والعملية التي يتعلمها الناس ويؤدونها في حياتهم اليومية، وقد أوضح التعريف أن حدوث هذه الإعاقة يكون خلال فترة النمو "قبل عمر ١٨ عام".

وتتمثل المهارات التصورية في كل من مهارات اللغة والقراءة والكتابة، والنقود والوقت، ومفاهيم الأرقام، والتوجيه الذاتي، بينما تتضمن المهارات لاجتماعية كل من المهارات البينشخصية، المسئولية الاجتماعية، تقدير الذات، والسذاجة أو الوعي، وحل المشكلات الاجتماعية، وتشمل المهارات العملية أنشطة الحياة اليومية كالرعاية الشخصية، والمهارات المهنية والرعاية الصحية، والسفر والمواصلات، والروتين، والأمن والسلامة، واستخدام النقود والتليفون (APA, 2013; Schalock, et al, 2010).

وقد صنفت الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية والذهنية (٢٠١٠) الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية إلى أربعة مستويات وفقاً لدرجة الدعم أو المساندة التي يحتاجون اليها لأداء المهارات والأنشطة المختلفة كما يلي:

المستوى الأول: دعم متقطع أو غير منتظم (إعاقة ذهنية بسيطة):

تتراوح نسبة الذكاء بين ٥٠-٧٠، والطفل من هذه الفئة أبطأ من أقرانه غير المعاقين في جميع المجالات النمائية، ويُحصل في كل من مهارات القراءة والكتابة بما يعادل المستوى الثالث إلي السادس، كما أنه قادر علي الانسجام أو التفاعل اجتماعياً، ويوظف مهاراته في الحياة اليومية. وتحتاج هذه الفئة إلى الدعم في القرارات الحياتية، وإلى مزيداً من الوقت، والتعليمات، والتذكير في المهارات الحياتية الأخرى مثل الأمور المالية، والتغذية، والتسوق، والمواصلات.

المستوى الثاني: دعم محدود (إعاقة ذهنية متوسطة):

يتراوح مستوى ذكاء من ٣٥-٤٩، ويظهر الطفل من هذه الفئة تأخر نمائي ملحوظ، ويمكنه التواصل بطرق أولية وبسيطة، وهو قادر علي تعلم مهارات الصحة والسلامة الأساسية، ولا يمكنه التنقل بمفرده إلى الأماكن القريبة أو المألوفة، ويحتاج إلي دعم منتظم في كل من الإيماءات، والأحكام الاجتماعية، والقرارات الاجتماعية (خاصة القرارات العاطفية)، ويتمكن من أداء معظم مهارات الرعاية الذاتية، وقد يتحقق التوظيف المستقل في الوظائف التي تتطلب مهارات تصورية واجتماعية محدودة.

المستوى الثالث: دعم ممتد (إعاقة ذهنية شديدة):

تتراوح نسبة الذكاء بين ٢٠-٣٤، ويظهر الطفل تأخراً كبير في النمو، وعلى الرغم من فهمه للكلام، إلا ان قدرته على التواصل محدودة، وهو قادر علي تعلم مهارات الروتين اليومي، وتعلم مهارات الرعاية الذاتية البسيطة جداً، ويحتاج إلى دعم وإشراف مباشر في المواقف الاجتماعية، ومراقبة على السلامة الشخصية إلى جانب المساعدة الداعمة، مع ضرورة الإقامة في سكن ذي خدمات داعمة.

المستوى الرابع: دعم شامل (إعاقة ذهنية حادة):

يكون مستوى ذكاء أقل من ٢٠. ويصاحبه تأخر نمائي جوهري في جميع مجالات النمو، ويتطلب إشرافاً مكثفاً، وتواجد مستمر لمساعدته في أنشطة الرعاية الذاتية، وقد يستجيب للأنشطة الحركية والاجتماعية، إلا أنه غير قادر علي الحياة أو المعيشة المستقلة، وعادة ما يكون لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية الحادة مشكلات حسية أو حركية مصاحبة.

وتقتصر الدراسة الحالية على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة الذين يتطلبون دعم متقطع أو غير منتظم، ويعرفهم كوافحه، وعبد العزيز (٢٠٠٣، ٦٢) بأنهم من تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٥-٧٠ درجة وهم الذين يمكن تعليمهم بعض المهارات الأكاديمية والمهارات اللُغوية والاجتماعية والاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن عملية تقدمهم تكون بطيئة مقارنة مع الأطفال العاديين.

بينما يعرف عبد الحميد وكفافي (١٩٩٢، ٢٠٢) الإعاقة الذهنية البسيطة بأنها فئة تشخيصية تنطبق على الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكاءهم بين ٥٠-٧٠، وهم يشكلون حوالي ٨٠٪ من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. وهم يستطيعون تنمية مهارات تواصل جيدة، ويمكن تعليمهم بعض المهارات الحياتية حتى يصبحوا مستقلين ومعتمدين على أنفسهم، ويصلون إلى الصف السادس في أواخر العقد الثاني من العمر، ولا يستطيعون المضي في النمو الاجتماعي إلى ما بعد سن المراهقة، ولكنهم قادرين على تعلم المهارات المهنية البسيطة.

ويعرف الباحث الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بأنهم الأطفال الذين تنحصر نسبة ذكاءهم بين ٥٠-٧٠ درجة على احدى اختبارات الذكاء المقننة (مثل اختبار ستانفورد بينيه). حيث

يتطلب هؤلاء الأطفال دعماً اجتماعياً وأكاديمياً للتوافق مع متطلبات البيئة الاجتماعية والتعليمية في مدرسة التعليم الدمجي.

وبصفة عامة يواجه الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية العديد من الصعوبات التعليمية المرتبطة بانخفاض الأداء الوظيفي أو نسبة الذكاء الذي لا يزيد عن ٧٠ درجة (٧٥ في بعض المصادر الأخرى)، وتتضمن هذه الصعوبات قصور القدرة على التركيز أو المحافظة على الانتباه والاستمرار في أداء المهام، وانخفاض الدافعية، والقصور في الذاكرة، والصعوبة في جميع النواحي الأكاديمية المتصلة بمهارات القراءة والكتابة والحساب، وتعميم ما تم تعلمه في مواقف أو سياقات جديدة، بالإضافة إلى تأخر النمو اللغوي وانخفاض الحصيلة اللغوية، واستخدام جمل قصيرة في التعبير عن ذاته أو احتياجاته الشخصية، كما يظهر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية صعوبات في المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي، وإظهار السلوك المناسب في المدرسة الدامجة (Bouck & Park, 2016; Gargiulo, 2015).

ثانياً: البرنامج الانتقالي

الانتقال هو حركة التغير من مفهوم أو وضع أو مرحلة أو حالة أو موضوع إلى أخر، ويشير مصطلح الانتقال التعليمي إلى ثلاث حالات أساسية تتمثل في الانتقال من المنزل أو ما قبل المدرسة إلى المدرسة الابتدائية، والانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية، والانتقال من المدرسة الثانوية إلى التعليم العالي، وفي حالة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية فان الانتقال يكون من المنزل إلى المدرسة الدامجة، أو من مدرسة أو مركز التربية الخاصة إلى مدرسة التعليم الدمجي، وفي مرحلة تالية يكون الانتقال من المدرسة إلى مركز التدريب المهني (Bridge of Hope Team, 2016).

وتوفر البرامج الانتقالية الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتهيئتهم للانتقال من بيئة إلى أخرى بيسر من خلال إكسابهم مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية، والزيارات والرحلات، وتكوين الصداقات. والبرنامج الانتقالي هو برنامج يتم تطبيقه في إطار المدرسة، وهو مخصص للأطفال الذين يتعلمون في مدارس التربية الخاصة لتحقيق انتقالهم الناجح إلى المدارس النظامية، وتعرف البرامج الانتقالية بأنها مجموعة من الأنشطة التي تركز على تنمية التحصيل الأكاديمي والمهني لذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق

النجاح لعملية انتقال الأشخاص من المرحلة المدرسية وما بعدها، ويتم تخطيط وتطبيق الخدمات الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي (أبو النور، وعبد الفتاح، ٢٠١٧، ٦٦).

مجموعة من الأنشطة المتكاملة للأطفال ذوي الإعاقة، حيث يتم تصميمها في سياق عملية موجهة النتائج وموجهة لتحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للأطفال ذوي الإعاقة بما ييسر لهم الانتقال من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتتضمن البرامج الانتقالية الانتقال للتعليم المهني، والتوظيف المتكامل (بما في ذلك التوظيف المُدعم)، وبرامج الكبار المرتبطة بالحياة باستقلالية، والمشاركة في المجتمع (IDEIA, 2004).

ويعرف الباحث البرنامج الانتقالي بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة المنظمة التي تهدف إلى تيسير الانتقال السلس من مدارس التربية الفكرية أو مراكز تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، أو من المنزل إلى مدارس التعليم الدمجي. وتصمم هذه البرامج في ضوء التقييم الدقيق لنواحي القوة والاحتياج لكل طفل.

ونظراً لأن الانتقال إلى المدرسة النظامية يمثل تحدياً ومصدر قلق للعديد من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وأباءهم، فان البرامج الانتقالية تلعب دوراً كبيراً في نجاح هذا الانتقال من خلال تزويد الأطفال بالمهارات التي تساعدهم على التوافق مع البيئة المدرسية الجديدة، حيث ان تحقيق النجاح في هذا الانتقال يمثل منطلقاً مهماً في تحديد النتائج المدرسية المستقبلية.
(Clifford, 2007; Fabin & Dunlop, 2006)

وتركز البرامج الانتقالي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على تنمية مهارات الاستعداد اللازمة للمدرسة الابتدائية مثل المهارات الاستقلالية، والجلوس في هدوء، والانتباه واتباع التعليمات والالتزام بالنظام المدرسي، والمشاركة في مهارات اللعب الجماعي، ومهارات التآزر البصري الحركي، والتمييز بين المثيرات السمعية والبصرية كالتمييز بين الأصوات والألوان والأشكال، وعلى الرغم من أن بعض الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية لا يستطيعون الوصول إلى المستوى الذي يمكنهم من دراسة المناهج في مستوى المرحلة الابتدائية، إلا أنهم يستطيعون تنمية الثقة بالنفس، وتطوير المهارات اللغوية، والعادات الصحية السليمة، والمحافظة على سلامتهم الشخصية أثناء التعلم أو اللعب، وبذلك تسهم هذه البرامج في تحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية للطفل ذي الإعاقة الذهنية (أبو النور، وعبد الفتاح، ٢٠١٧، ٢٠٦).

وقد هدفت الدراسة التي أجراها ويلكونس وماكينتاير Welchons & McIntyre (٢٠١٧) إلى استكشاف العوامل المنبئة بالانتقال الناجح للأطفال ذوي الإعاقات النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. وقد شملت عينة الدراسة كل من آباء ومعلمي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (١٠٤ طفل؛ ٥٢ من الأطفال غير المعاقين كانت متوسط أعمارهم ٥٩.٥٨، و٥٢ من الأطفال ذوي الإعاقات النمائية كانت متوسط أعمارهم ٥٨.٩٢)، بالإضافة إلى تحليل ثلاثة تقارير دورية للمعلمين عن سلوك ومشاركة الأطفال. وقد أوضحت نتائج تحليل الانحدار الهرمي أن المتغيرات السلوكية والتي تضمنت السلوك التكيفي والمشكلات السلوكية كانت مؤشرات قوية على المشاركة الفعالة والناجحة في البرامج الانتقالية.

كما سعى كل من ريفنسكروفت ووانزي وديفيس Ravenscroft, Wazny, and Davis (٢٠١٧) إلى تحديد العوامل المسئولة عن نجاح البرامج الانتقالية في مدارس التعليم الدمجي من وجهة نظر الآباء. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠٦ من أباء الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس النظامية، حيث جمعت المعلومات من ثماني دول من الاتحاد الأوروبي وهم بلغاريا، واليونان، وإيرلندا، وهولندا، رومانيا، اسبانيا والمملكة المتحدة. حيث استخدم الباحثون استبيان تألف من ٤١ سؤال موزعة على عدد من الأبعاد تضمنت مشاركة الوالدين في البرنامج الانتقالي لأطفالهم، ومشاركة الطفل في البرنامج الانتقالي، واستقلالية الطفل، والثقافة السائدة في المدرسة، ومشاركة المهنيين في البرامج الانتقالية والعمل المتكامل الذي يتضمن التقييم المشترك والتعاون والتنسيق بين أعضاء الفريق. وقد أشارت النتائج إلي تم تحديد أربعة أبعاد رئيسية مثلت ٤٨.٨٦٪ من التباين في استجابات الآباء، حيث مثلت الثقافة السائدة في المدرسة الدامجة نسبة ١٦.١٧، ومثل استقلالية الطفل ومشاركته ٨.٥٢٣، كما مثل مشاركة الوالدين ١٢.٢٦، بينما كانت نسبة التخطيط والتنسيق للبرامج الانتقالية ١١,٩١ من التباين الكلي، كما أشارت النتائج إلى ارتباط الأبعاد بالانتقال الناجح في المدرسة الدامجة.

وفي دراسة مشابهة سعى كل من والكر وكارنجتون ونيكلسون Walker, Carrington& Nicholson (٢٠١٢) إلى تقييم البرامج الانتقالية للتعليم الدمجي في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال التعرف على أراء أباء ومعلمي الأطفال ذوي الإعاقات النمائية الملتحقين في فصول التعليم الدمجي وقد امتدت الدراسة لمدة ثلاث سنوات خلال الفترة من ٢٠٠٨-٢٠١١. وقد تكونت عينة

الدراسة من أباء ومعلمي ٥٤ طفل من ذوي الإعاقات النمائية (٣٩ ولد، و١٥ بنت) بمتوسط عمري ٥.٦، وتضمنت إجراءات الدراسة إلحاق الأطفال يومين أو ثلاثة أيام بخدمات التربية الخاصة، مع إلحاقهم بفصول التعليم الدمجي يومين أو ثلاثة أيام، مع الزيادة التدريجية لأيام التعليم الدمجي وصولاً إلى الانتظام الكامل في مدارس الدمج خلال سنة. وقد اشارت استجابات الغالبية العظمى من الآباء والمعلمين إلى استفادة أبناءهم وطلابهم من البرامج الانتقالية في العديد من النواحي الاجتماعية والأكاديمية، وتمثلت أبرز التحديات للآباء في نقص تلبية المدرسة لاحتياجات أبناءهم النمائية، بينما كانت تلبية احتياجات الطلاب في سياق الفصل النظامي والموارد المتاحة أبرز التحديات بالنسبة للمعلمين.

وقد هدفت الدراسة التي اجراها كافنديش وكونور Cavendish & Connor(٢٠١٨) الى التعرف على التحديات المرتبطة بالتفعيل الحقيقي للبرامج الانتقالية والخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٦ طالب من ذوي صعوبات التعلم، وأباءهم (٩)، ومعلميهم (١٧)، وبينما أظهرت نتائج المقارنة بين استجابات الطلاب والمعلمين عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الجهود المدرسية المرتبطة بمشاركة الطلاب والوالدين، توصلت نتائج التحليل الكيفي للبيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات المفتوحة غلى أربعة تحديات أساسية مرتبطة بنجاح البرامج الانتقالية والبرامج التربوية الفردي وتتمثل في مشاركة الطالب الفعالة في الخطة الانتقالية، ومشاركة الآباء في تطوير وإعداد الخطة الانتقالية، والتحديات المرتبطة بالدعم الفعال للتخرج، وأوجه الدعم المرتبطة بالإعداد للالتحاق بالجامعة أو مهنة محددة. وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تدعم الممارسات المدرسية المشاركة الحقيقية للطالب والوالدين في الخطة الانتقالية للطالب.

وقامت القحطاني والقريني (٢٠١٧) بدراسة لتحديد مدى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوي الإعاقة الذهنية في مدارس التربية الفكرية، وبرامجها الملحقة بالمدارس النظامية من منظور المعلمات والإداريات، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٤ من المعلمات والاداريات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن استخدام الخطط الانتقالية في سياق البرنامج التربوي الفردي كان متوسط نسبياً، مما يشير على أن إدراج وممارسة الخطط الانتقالية ضمن البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوي الإعاقة الذهنية مازال في حاجة على مزيد من التطوير، كما

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الخطط الانتقالية لصالح المعلمات اللواتي تلقت تدريب على البرامج الانتقالية. في حين لم توجد فروق دالة احصائياً على متغيرات طبيعة العمل، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

ولتقييم فعالية البرامج الانتقالية أجرى كينيدي وأخرون Kennedy, et al (٢٠٠١) دراسة للتحقق برنامج انتقالي قائم على الجمع بين دعم السلوك الاجتماعي والتخطيط المرتكز على الشخص لتحسين السلوك المُشكل والمشاركة في المدرسة لدى عينة تكونت من ثلاثة طلاب في الصف الرابع الابتدائي، وقد قام بتنفيذ البرنامج فريق متعدد التخصصات لتقييم نواحي القوة، والاهتمامات والدعم المطلوب مع بحث الأسباب الممكنة للسلوك المُشكل من خلال التحليل الوظيفي للسلوك، قد أشارت النتائج إلى زيادة سلوك المشاركة واستمراريتها مع الانخفاض الواضح للسلوك المُشكل لدى اثنين من عينة الدراسة.

وفي دراسة على عينة تكونت من ١٩ من أولياء الأمور (١٨ أب، وأم واحدة) وأطفالهم ذوي الإعاقة الذهنية (١٤ ولد و٥ بنات؛ تراوحت أعمارهم بين ٤٣ شهر إلى ٦٧ شهر)؛ أوضحت النتائج تحسن مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين تلقوا خدمات البرامج الانتقالية، كما أشارت تقارير الآباء إلى رضاهم عن مستوى جودة الحياة لدى أبناءهم المدمجين. (Clifford, 2007)

وسعت الدراسة التي قام بها كل من سيميرا، وبورجيس، وبيديسم Cimera, Burgess, & Bedesem (٢٠١٤) إلى التحقق من فاعلية التدخل المبكر في تقديم البرامج الانتقالية المرتبطة بالمهارات المهنية للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في إتاحة فرص أفضل للتوظيف في المستقبل، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب؛ المجموعة الأولى تكونت من ٧٥٢٠ طالب (متوسط أعمارهم ١٤ عام)، والمجموعة الثانية تكونت من ٧٥٢٠ طالب (متوسط أعمارهم ١٦ سنة)، حيث تم المجانسة بين المجموعتين في كل من العمر، والجنس، والعرق، ومستوى التعليم، وشدة الإعاقة، والإعاقات المصاحبة. وقد استمرت الدراسة لمدة أربع سنوات، وأوضحت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا البرامج الانتقالية المبكرة كانوا أكثر توظيفاً والتحاقا بالمهن (٥٨.٨٪)، من أقرانهم الذين تلقوا الخدمات الانتقالية في سن متأخر (٤٦.٦٪).

ثالثاً: التعليم الدمجي

استخدمت العديد من المصطلحات للإشارة إلى المبادرات والدرجات المختلفة من إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع والمدرسة النظامية خلال فترات زمنية مختلفة؛ مثل التحرر من المؤسسات Deinstitutionalization، والبيئة الأقل تقييداً Least Restrictive Environment، والتكامل Integration، وتوحيد المسار التعليمي Mainstreaming، وصولاً إلى الدمج أو الاحتواء Inclusion، ثم التعليم الدمجي Inclusive Education.

وقد ظهر مصطلح الدمج أو الاحتواء ليشير إلي المزيد من التوجه لإلحاق الأطفال ذوي الإعاقات في التعليم النظامي، وقد يبدو ان هناك تشابه بين مصطلح توحيد المسار التعليمي والدمج، إلا ان مصطلح توحيد المسار التعليمي كان تركيزه الأول علي التواجد الجسمي Physical Presence للطفل في حجرة الدراسة النظامية، وبذلك قد يبدو هذا المصطلح سطحي في حين ان مصطلح الدمج أو الاحتواء يعني ان يكون هدف التعليم للأطفال ذوي الإعاقات هو الاندماج الحقيقي لكل طفل في الحياة الكاملة للمدرسة، أي ان هذا المصطلح يرحب بالأطفال ذوي الإعاقة في المنهج، البيئة، والحياة الاجتماعية (البحيري، ٢٠٠٤: ٨٩٩).

ويشير مصطلح التعليم الدمجي Inclusive Education إلى التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلاب بغض النظر عن الفروق الفردية والصعوبات والإعاقات التي تواجههم، ويلبي الاحتياجات الفردية لكل منهم (أبو مرزوق، ٢٠٠٧:٣٢١)، فالتعليم الدمجي يمثل عملية للمواجهة والاستجابة للاحتياجات المتنوعة للأطفال والبالغين من خلال زيادة المشاركة في التعليم، والخدمات الثقافية والمجتمعية، والحد من الاستبعاد في التعليم، ويتضمن التعليم الدمجي تدعيم القدرة الاستيعابية للنظام التعليمي للوصول إلى كل المتعلمين، وبذلك يمكن فهمه باعتباره مفتاحاً استراتيجياً لتحقيق مبدأ التعليم للجميع Education For All (EFA) (UNESCO, 2009, 8)

وتعرف كاشف، وعبد الله (٢٠٠٧، ١٩١) التعليم الدمجي بأنه توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملائمة، وتتمثل هذه البيئة في الفصل الدراسي العادي، إن لم يكن طوال الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير.

ويشير برادلي وآخرون (٢٠٠٠) إلى التعليم الدمجي باعتباره وضع الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي النظامي وذلك لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي والاجتماعي بالمدرسة، حيث يتم تكييف البرنامج التعليمي في الفصل الدراسي النظامي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية، وكذلك تكييف البرنامج الاجتماعي في المدرسة لتحقيق التفاعل مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وتقبلهم. ويكون معلم الفصل الدراسي النظامي مسئولاً عن برنامج الطفل الأكاديمي والاجتماعي. وبذلك يصبح الدمج عملية ديناميكية ومستمرة تتطلب مشاركة المعلومات بين معلم الفصل النظامي ومعلم التربية الخاصة، وتحتاج الدعم من مسئولي الخدمات المساندة والأسرة".

ويعرف الباحث التعليم الدمجي بأنه تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في الفصل النظامي مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة؛ بما يضمن مشاركتهم في كافة الأنشطة المدرسية الأكاديمية والاجتماعية في البيئة المدرسية دون تمييز، ومواجهة احتياجاتهم التعليمية من خلال تصميم برنامج تعليمي فردي موازي لبرنامج الفصل النظامي يتم تنفيذه من خلال غرفة المصادر، وفي إطار مجموعة من الخدمات المساندة يقدمها فريق متعدد التخصصات.

ووفقاً لما سبق يمكن أن نشير إلى أن المدرسة الدامجة Inclusive School باعتبارها مكان يشعر كل فرد ينتمي إليه بالقبول والمساندة من قبل الأقران والأعضاء الآخرين في المجتمع المدرسي على الوجه الذي يقابل احتياجاته التعليمية (Lamport, Graves, and Ward, 2012).

وقد أقرت الاتفاقات الدولية والتشريعات بحق الأطفال ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متكافئة في التعليم كتلك التي تتاح لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Lamport, et al, 2012; McDuffie, Mastropieri, & Scruggs, 2009). وتعد اعترفت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة مؤخراً في قرارها ١٠٦/٦١ الصادر في شهر ديسمبر ٢٠٠٦ بارتباط التعليم الدمجي وحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. وقد ورد ذلك في المادة (٥) من الاتفاقية والخاصة بالمساواة وعدم التمييز، وضرورة اتخاذ الاجراءات المناسبة لضمان توافر الترتيبات التيسيرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة، كما ورد في المادة (٢٤) الخاصة بالتعليم والتي تتضمن عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وحقهم في الحصول على الدعم اللازم لتيسير حصولهم على تعليم فعال يوفر لهم فرص النمو الأكاديمي والاجتماعي.

وفي هذا الاطار فقد تم إصدار العديد من القوانين والقرارات الوزارية المنظمة للتعليم الدمجي منها على سبيل المثال القرارات الوزارية رقم (٩٤) لسنة ٢٠٠٩، والقرار الوزاري رقم (٢٦٤) لسنة ٢٠١١، ومؤخراً القرار الوزاري رقم ٢٥٢ بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥ بشأن قبول وتنظيم دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة في مدارس التعليم العام في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال؛ وقد حدد القرار رقم (٩٤) لعام ٢٠٠٩ بعض محكات قبول دمج الأطفال ذوي الذهنية في المدرسة النظامية؛ وهي ألا تقل درجة ذكائه عن ٥٢ درجة باستخدام مقياس ستانفورد مع مراعاة الصفحة النفسية للطفل، وبما يتوافق مع نتائج اختبارات السلوك التكيفي، كما نص القرار في المادة الرابعة علي ألا يجوز أن يزيد عدد الأطفال ذوى الإعاقة المدمجين داخل الفصل الواحد عن ١٠٪ من مجموع الطلاب، وبحد أقصى أربعة أطفال من نفس نوع الإعاقة، وقد عُدلت نسبة الذكاء في القرار الوزاري رقم ٢٥٢ بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥ حيث اشترط ألا تقل نسبة الذكاء عن ٦٥ ولا تزيد عن ٨٤، وبذلك فقد حد هذا القرار من نسبة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين يمكن دمجهم، وألحق بالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية فئة الأطفال بطيء التعلم.

وبالإضافة إلى الاعتبارات الأخلاقية والقانونية للتعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة، فان القيمة التربوية لعملية الدمج تظل من أهم مبررات دمج الطلاب ذوي الإعاقة. فكلما قضى الطلاب ذوي الإعاقة وقتاً أطول في فصول المدرسة النظامية منذ الصغر، كلما انعكس ذلك على تحصيلهم تربوياً، وأدائهم مهنياً مع تقدمهم في العمر (ديان برادلي وآخرون، ٢٠٠٠).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى استفادة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من التعليم الدمجي بصورة أكبر من أقرانهم في مدارس ومراكز التربية الخاصة؛ وعلي سبيل المثال فقد قارن كل من ديسيمونتيت وبليس ومورين Dessemontet, Bless, and Morin (٢٠١٢) التحسن الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدرسة النظامية بأولئك الملتحقين بمدارس التربية الخاصة، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٣٤ من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (٥٥ ملتحقين بالتعليم الدمجي و٧٩ في مدارس التربية الخاصة) تراوحت أعمارهم بين ٧–٨ سنوات، ونسبة ذكاءهم بين ٤٠–٧٥. وقد أوضحت النتائج تحسن الأطفال في مدرسة التعليم الدمجي في مهارات القراءة والكتابة، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في كل من مهارات الحساب

السلوك التكيفي، وقد استخلص الباحثون أن الفصول النظامية هي بدائل مناسبة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

وفي دراسة أخرى أشار كل من لوس وتايلور وبيني وباكلي Laws, Taylor, Bennie, & Buckley (١٩٩٦) إلى دور التعليم الدمجي في الفصل النظامي في تحسين مهارات السلوك التكيفي، وبصفة خاصة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ حيث تتضمن بيئة الدمج مثيرات ومواقف ثرية لغوية واجتماعية، بما ينعكس على الصداقة مع الأقرن، ويوفر فرص التفاعل وتعميم ما تم اكتسابه من المدرسة في المنزل والمجتمع.

كما أوضحت نتائج الدراسة التي أجرتها توفيق (٢٠١٥) فاعلية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران في تنمية مهارات إدارة الذات والتي تمثلت في مهارة المراقبة، والتقييم والتعزيز الذاتي، لدى ١٠ من الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (خمسة ذكور، وخمس إناث) ممن تراوحت أعمارهم بين ٩–١٢ سنة، والملتحقين بإحدى المدارس النظامية، كما أشارت النتائج إلى استمرار التحسن الذي أحرزه الأطفال في القياس التتبعي.

بينما أوضح هارديمان وجارين وفيتز وسيمونز Hardiman, Guerin & Fitz, and simons (٢٠٠٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة المدمجين في المدارس النظامية (٢٠ طفل)، وأقرانهم في مدارس التربية الخاصة (٢٥ طفل)، وقد خلصت النتائج إلى إمكانية استفادة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة من جميع البيئات التعليمية.

ومن الأثار الإيجابية للتعليم الدمجي الحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وعلى سبيل المثال فقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها منسي، والرمادي (٢٠٠٨) عن سلوك العنف والحاجات النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة (٧٥ من الأطفال في مراكز التربية الخاصة، و١٣٥ من الأطفال المدمجين في المدارس النظامية) إلى أن سلوك الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين كان أقل عنفاً مقارنة بأقرانهم في مراكز التربية الخاصة، كما ان درجاتهم على مقياس الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الامن، والثقة بالنفس والاستقرار كانت أفضل من أقرانهم الملحقين بمراكز التربية الخاصة.

كما أوضح سلامة (٢٠١٦) الأثر الإيجابي للتعليم الدمجي في الحد من بعض المخاوف لدى ٦٠ من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية، مقارنة بأقرانهم في مدارس التربية الفكرية، وكانت أبرز هذه المخاوف الخوف من المخاطر والجروح، بينما لم تكن هناك فروقاً في الخوف من الفشل والخوف من المجهول.

رابعاً: التوافق الدراسي

يمثل التوافق الدراسي المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى؛ بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق (الشربيني وبلفقيه، ١٩٩٨، ٧).

ويشير محمد (٢٠٠٨، ٢٦٣) إلى إن التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتوافق بين المعلم والطالب؛ بما يهيئ للطلاب ظروفا أفضل للنمو السوي معرفيا وانفعاليا واجتماعيا مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب. ويقدم النوبي (٢٠١٠، ٢٩) تعريفاً أكثر تفصيلاً، حيث يعرف التوافق النفسي الدراسي بأنه عملية دينامية يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها الطالب وصولاً إلى تحقيق الأهداف، ويتعرض الطالب لتنبيهات ومثيرات داخلية أو خارجية تولد عنده حاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة.

ويعرف الباحث التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية بأنه القدرة على الاستجابة لمتطلبات المجتمع المدرسي بفاعلية، ويستدل عليه من خلال العلاقة مع الأقران، والعلاقة مع المعلمين، والالتزام بالنظام المدرسي، والأداء الأكاديمي داخل الفصل الدراسي.

ويوضح كل من لاد وباشز وتروب Ladd, Bushs & Troop (٢٠٠٢) ان تقييم التوافق المدرسي للأطفال في السنوات المبكرة يتم من خلال أربعة مكونات أساسية وهي؛ اتجاه الأطفال نحو المدرسة (الاقبال على المدرسة أو التجنب)، والتجارب الوجدانية، والانخراط والمشاركة في البيئة التعليمية، والتحصيل في المهام الأكاديمية. كما أوضحت Margetts (٢٠٠٧) أن التوافق

الدراسي يعتمد على قدرة الأطفال على الاستجابة لمتطلبات البيئة الجديدة؛ ويتضمن ذلك التوقعات السلوكية، وقواعد القبول، والقدرة على العمل المستقل، والتفاعل مع الأخرين. وبالإضافة إلى ذلك يرتبط التوافق الدراسي بالعديد من المتغيرات الأخرى مثل تقدير الذات، والثقة بالنفس وقد توصلت دراسة داوود (٢٠١٢) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتأخرين دراسياً.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت العديد من الموضوعات المرتبطة بالتوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مثل الدراسة التي أجراها فاسارو Fusaro (٢٠١٧) للتحقق من الدور الذي يلعبه معلم التربية الخاصة المساعد في حث استمرارية الانتباه لمعلم الفصل أو للمهام التي يؤديها الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية، حيث تعد الاستمرارية في الانتباه للمهام من المتطلبات الأساسية للتوافق الدراسي في المدرسة النظامية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨ طلاب من الصف الأول الابتدائي تراوحت أعمارهم بين ٦–٧ سنوات، وقد تم تسجيل الفترات الزمنية التي يقضيها الأطفال في الانتباه للمعلم والأدوات وحساب النسبة المئوية لهذه الفترات، وقد أظهرت النتائج أن أداء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية كان أفضل عندما يتواجد كل من معلم الفصل ومعلم التربية الخاصة المساعد.

كما سعى سوزومسكي وكارواويسكي Szumski & Karwowski (٢٠١٤) إلى المقارنة بين التحصيل المدرسي والتوافق النفسي لعينة تكونت من ٨٥٩ من الطلاب ذوي إعاقة الذهنية الذين تراوحت أعمارهم بين ٩–١٥ سنة. وقد أظهرت النتائج أن درجات التحصيل المدرسي كان أعلى بدرجة دالة لصالح الطلاب المدمجين في مدارس التعليم الدمجي مقارنة بأقرانهم في المدارس الخاصة، بينما أدي الأطفال في مدارس التربية الخاصة بصورة أفضل من أقرانهم المدمجين فيما يتعلق بالاستجابات الانفعالية والاجتماعية.

كما بينت نتائج الدراسة التي أجراها عبد الحميد (٢٠٠٣) على عينة تكونت من ٢٠ طفلاً (١٠ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، و١٠ من الأطفال العاديين) التأثير الإيجابي للتعليم الدمجي على التوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، كما أكد الباحث على أن التخطيط الناجح والمستمر لدمج ذوي الإعاقة العقلية يمكن أن يأتي بنتائج أفضل.

وقام كل من ديسيمونتت وبلس Dessemontet & Bless (٢٠١٣) بتقييم تأثير دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس النظامية على التحصيل الأكاديمي لأقرانهم غير المعاقين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠٤ تلميذ بمتوسط عمري ٧.٩ سنوات؛ ٢٠٢ من فصول التعليم الدمجي المدمج بها أطفال ذوي إعاقة ذهنية بسيطة، و٢٠٢ تلميذ من فصول غيرا دامجة، حيث تمت المجانسة بين المجموعتين، وقد تمت المقارنة بين المجموعتين في تحصيلهم الأكاديمي على مدى عام دراسي كامل، وقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدم التلاميذ منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي التحصيل الأكاديمي في كل من الفصول الدامجة والفصول غير الدامجة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في الفصول النظامية في المدرسية الابتدائية مع تقديم الخدمات المساندة ليس له أثر سلبي على تقدم اقرانهم غير المعاقين ذهنياً.

وهناك العديد من المشكلات التي قد تؤثر على التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في مدارس التعليم الدمجي، حيث أنه من الأهمية بمكان إدراك هذه المشكلات، وتفهم أسبابها؛ وذلك للعمل على تجاوز كل مشكلة وحلها بالطريقة التي تناسبها ومن هذه المشكلات؛ رفض المدارس النظامية قبول الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية خشية عدم القدرة على التعامل معهم وتحمل مسؤوليتهم، والاتجاهات السلبية تجاه التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وعدم كفاية النصيحة أو المشورة المقدمة للأهل فيما يتعلق بعملية الدمج، والمعاملة غير المرضية التي قد يتلقاها الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة النظامية كإهمالهم وتجاهلهم، بالإضافة إلى عدم جاهزية النظام التعليمي في المدارس الحكومية النظامية من حيث تصميم وتخطيط المدرسة والأدوات والوسائل الضرورية للطلاب ذوي الإعاقة، وكثافة الفصول، وعدم وجود التسهيلات البيئية اللازمة لهم داخل المدرسة (الخطيب، ٢٠٠٤; Paliokosta & Blandford, 2010).

ويمكن أن تمثل الأبعاد الثلاثة التالية منطلقاً مهماً في حث التوافق الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية والتغلب على مشكلات التعليم الدمجي.

١- خلق ثقافات دمجية من خلال بناء مجتمع مدرسي دامج يتعاون فيه جميع أفراد هذا المجتمع المدرسي، وكذلك المجتمع المحلى المحيط به، ومن خلال تبني قيم دمجية يحظى فيه الجميع بالاحترام والتقدير وبدون أي تميز (مشروع مدارس الدمج التعليمي، ٢٠١١).

٢- وضع سياسات دمجية تتضمن تطوير المدرسة لصالح الجميع مع التأكيد على نفاذ سياسة الدمج الى كافة خطط المدرسة، وتوفير كافة أشكال الدعم في جميع الأنشطة، بما يزيد من قدرة المدرسة على التفاعل مع تنوع التلاميذ (Booth, & Ainscow, 2002).

٣- تطوير ممارسات دمجية من خلال إعادة النظر في عملية التعلم، وبحيث يتم تخطيط الدروس لاستيعاب تنوع الطلاب، وتشجعهم على التفاعل كافة أنشطة التعليم، ومن خلال تعبئة الموارد المادية والبشرية الموجودة لدى جميع الشركاء لدعم عملية التعلم والمشاركة، وتشير هربرت Herbert (٢٠١١) إلى أن التطبيق الفعلي للتعليم الدمجي يمثل الطريقة المثلى لتغيير اتجاه وطريقة تفكير شخص ما عن الدمج أكثر من محاولة إقناعه بقيمة وأهمية الدمج ثم انتظار ممارسته للتعليم الدمجي ليتم التغيير.

ويمكننا أن نخلص من استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة إلى ما يلي:

- هناك محدودية في الدراسات التي أجريت للتحقق من فاعلية البرامج الانتقالية في تحسين الأداء الأكاديمي، ومهارات السلوك التكيفي، مثل دراسة كينيدي وأخرون Kennedy, et al (٢٠٠١)، وكليفورد Clifford (٢٠٠٧).
- اهتمت بعض الدراسات بالبرامج الانتقالية في مرحلة الطفولة المبكرة مثل والكر وأخرون Walker, et al (٢٠١٢)، وويلكونس وماكينتاير Welchons & McIntyre (٢٠١٧)؛ في حين اهتمت دراسات أخرى مثل دراسة سيميرا وأخرون Cimera, et al (٢٠١٤) بالبرامج الانتقالية المرتبطة بالمهارات المهنية للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، ولا يوجد دراسات عربية –في حدود علم الباحث– سعت إلى تقييم دور هذه البرامج في تحسين التوافق الدراسي أو جوانب السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.
- تنوع المتغيرات والمشكلات التي تناولتها الدراسات المرتبطة بالتعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ مثل إدارة الذات كما في دراسة توفيق (٢٠١٥) والكفاءة الاجتماعية كما في دراسة هارديمان وأخرون Hardiman, et al (٢٠٠٩)، وسلوك العنف والحاجات النفسية كما في دراسة منسي، والرمادي (٢٠٠٨)، والأداء الأكاديمي كما في دراسة ديسمونيت وأخرون Dessemontet (٢٠١٢).

- توجد ندرة في الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدرسة النظامية. كما أن هناك دراسات تناولت فئات أخرى غير الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مثل المتأخرين دراسياً كما في دراسة داوود (٢٠١٢)، وسوف يعمد الباحث إلى الاستفادة من المصادر المتاحة في بناء البرنامج الانتقالي، بما ينعكس على تحقيق هدف الدراسة.

فروض الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارات التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الدراسي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج التجريبي حيث تسعى إلى التحقق من فاعلية برنامج انتقالي للتعليم الدمجي في تحسن التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وقد استندت الدراسة إلى التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين. حيث راعى الباحث التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أساس متوسطات رتب درجاتهم، والانحرافات المعيارية للمتغيرات المؤثرة في التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ مثل العمر الزمني، ونسبة الذكاء، وعدد ساعات غرفة المصادر، وكثافة الفصل المدمج به الطفل ذي الإعاقة الذهنية. وبذلك تتمثل متغيرات

الدراسة في البرنامج الانتقالي للتعليم الدمجي الذي يمثل المتغير المستقل، بينما يتمثل المتغير التابع في التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة والتي تتضمن العلاقة بالزملاء، والعلاقة بالمعلمين، وإتباع النظام المدرسي، والأداء الأكاديمي.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في اثنين من المدارس النظامية بمحافظة الفيوم (مدرسة محي الدين أبو العز، ومدرسة الشهيد مصطفى أحمد علي)، والملتحقين بالصف الأول من التعليم الابتدائي، حيث يبلغ العدد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدرستين ٢٨ طفلاً من الصف الأول الابتدائي حتى الصف السادس الابتدائي، ويبلغ عدد الأطفال في الصف الأول الابتدائي ١١ طفلاً في كلا المدرستين.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من ١٠ أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين بالصف الدراسي الأول تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦.٣ سنوات و ٨.١ سنوات (بمتوسط عمري ٦.٩٥ سنوات وانحراف معياري ٠.٥٠٧). حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من خمسة أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية من مدرسة محي الدين أبو العز تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦.٣ سنوات و ٨.١ سنوات (بمتوسط عمري ٦.٩ سنوات وانحراف معياري ٠.٧١٧)، وتراوحت نسبة ذكاءهم بين ٥٦-٧٠ درجة (بمتوسط ٦٦.٢ درجة وانحراف معياري ١.٣٠٤)، بينما تكونت المجموعة الضابطة من خمسة أطفال من مدرسة الشهيد مصطفى أحمد علي تراوحت أعمارهم بين ٦.٥-٧.٩ سنوات (بمتوسط عمري ٧.٤٢ سنوات، وانحراف معياري ٠.٣٨٣)، وتراوحت نسبة ذكاءهم بين٥٤-٦٩ درجة (بمتوسط قدره ٦٥.٦ درجة، وانحراف معياري ٥.٦٦)، وقد راعى الباحث تجانس أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الصفي، وعدد التلاميذ في الفصل النظامي المدمج به الأطفال، وعدد الساعات التعليمية في غرفة المصادر، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وعدم وجود إعاقات حسية أو حركية مصاحبة. كما هو موضح بالجدول رقم (١)

جـــــدول رقـــم (١)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعات التجريبية والضابطة على المتغيرات الديموجرافية في القياس القبلي باستخدام اختبار مان ويتني (ن=١٠)

المتغيـــــــر	المجمـوعـة	العـدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمـة z	مستوى الدلالة
العمـــــر الـــزمنـــي	التجريبية	٥	٤	٢٠	٠,١٥١	غير دالة
	الضابطة	٥	٧	٣٥		
نسبـــة الـــذكـــاء	التجريبية	٥	٤,٥	٢٢	٠,٣١٠	غير دالة
	الضابطة	٥	٦,٥	٣٢		
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	التجريبية	٥	٤,٨	٢٤	٠,٥٤٨	غير دالة
	الضابطة	٥	٦,٢	٣١		
كثافة الفصل النظامي المدمج به الطفل	التجريبية	٥	٦,٥	٣٢,٥	٠,٣١٠	غير دالة
	الضابطة	٥	٤,٥	٢٢,٥		
عدد ساعات غرفة المصادر	التجريبية	٥	٦	٣٠	٠,٦٩٠	غير دالة
	الضابطة	٥	٥	٢٥		

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ مما يعني تكافؤهم في كل من العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الصفي، وعدد التلاميذ في الفصل النظامي المدمج به الأطفال، وعدد الساعات التعليمية في غرفة المصادر، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، كما قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعات التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس التوافق الدراسي وأبعاده المختلفة كما يتضح من الجدول (٢)

جـــــدول رقـــم (٢)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعات التجريبية والضابطة في القياس القبلي
على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية باستخدام اختبار مان ويتني

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
العلاقة بالزملاء	التجريبية	٥	٥,٩٠	٢٩,٥	٠,٦٩٠	غير دالة
	الضابطة	٥	٥,١٠	٢٥,٥		
العلاقة بالمعلمين	التجريبية	٥	٣,٨٠	١٩	٠,٠٩٥	غير دالة
	الضابطة	٥	٦٧,٢٠	٣٦		
إتباع النظام المدرسي	التجريبية	٥	٥,٩٠	٢٩	٠,٦٩٠	غير دالة
	الضابطة	٥	٥,١٠	٢٥		
الأداء الأكاديمي	التجريبية	٥	٤,٨٠	٢٤	٠,٥٤٨	غير دالة
	الضابطة	٥	٦,٢٠	٣١		
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	التجريبية	٥	٥,٣٠	٢٦,٥	٠,٨٤١	غير دالة
	الضابطة	٥	٥,٧٠	٢٨,٥		

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس التوافق الدراسي (العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمعلمين، إتباع النظام المدرسي، الأداء الأكاديمي)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في التوافق الدراسي.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (إعداد الباحث)

يهدف المقياس الحالي إلى تقييم التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية. ويتكون المقياس من ٤٢ عبارة موزعة على أربعة أبعاد؛ تتمثل في العلاقة مع الأقران (١٢ عبارة)، والعلاقة مع المعلمين (٨ عبارات)، والالتزام بالنظام المدرسي (١٠ عبارات)، والأداء الأكاديمي (١٢ عبارة). حيث يتم تقدير الاستجابة على بنود المقياس من خلال تحديد مدى انطباق العبارة على الطفل من خلال الاختيار بين خمسة بدائل للإجابة، وهي كالتالي:

- يحدث دائماً: يحدث السلوك بصفة مستمرة خلال تواجد الطفل في المدرسة (٥ درجات).
- يحدث كثيراً: يظهر السلوك بصورة متكررة في معظم الأوقات ومع معظم الأشخاص (٤ درجات).
- يحدث أحياناً: يظهر السلوك بصورة متقطعة او غير منتظمة من أن لأخر خلال اليوم (٣ درجات).
- يحدث نادراً: يقتصر حدوث السلوك على مرات محدودة خلال الأسبوع (درجتان).
- لا يحدث أبداً: لا يحدث على الإطلاق (درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلي

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من خلال تطبيق المقياس على عينة تكونت من ٣٢ من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. وحساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس من خلال استخدام معادلة سبيرمان–براون، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (٣)، والجدول رقم (٤) على التوالي

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين بنود مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والدرجة الكلية

البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
١	.٦٨٢**	١٥	.٧٨٨**	٢٩	.٧٩٠**
٢	.٧٢٣**	١٦	.٧٨٠**	٣٠	.٦٨٠**
٣	.٧٧٣**	١٧	.٨٤٩**	٣١	.٧٨٥**
٤	.٧٠١**	١٨	.٨٣٤**	٣٢	.٥٦٧**
٥	.٧١٥**	١٩	.٩٠٥**	٣٣	.٦٥٣**
٦	.٦٣٨**	٢٠	.٦٥٥**	٣٤	.٦٣٠**
٧	.٧٥٠**	٢١	.٥٢٨**	٣٥	.٤٣٩*
٨	.٧٤٩**	٢٢	.٥٧٦**	٣٦	.٥٣٠**
٩	.٥٥٩**	٢٣	.٦٥٥**	٣٧	.٦٣١**
١٠	.٧٢٥**	٢٤	.٤٧٢**	٣٨	.٨٣٦**
١١	.٦٦٥**	٢٥	.٧٠٦**	٣٩	.٦١٩**
١٢	.٧١٦**	٢٦	.٧٤٥**	٤٠	.٧٠٦**
١٣	.٧٧٩**	٢٧	.٦١٣**	٤١	.٧٨٢**
١٤	.٦٤٢**	٢٨	.٦٢٧**	٤٢	.٨٢٧**

(*) مستوى دلالة ٠.٠٥، (**) مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات أو بنود المقياس والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى ٠.٠٥، وعند مستوى ٠.٠٠١.

جـــدول رقـــم (٤)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والدرجة الكلية

م	أبعـــاد المقيـــاس	قيمة معاملات الارتباط
١	العلاقة مع الزملاء	.٨٣٩**
٢	العلاقة مع المعلمين	.٩٣٧**
٣	الالتزام بالنظام المدرسي	.٨١٤**
٤	الأداء الأكاديمي	.٨٨٣**

(**) مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

صـــدق المقيـــاس:

أولاً: صدق المقياس

أ) صدق المحكمين

للتأكد من ملائمة المقياس وصياغة عباراته ومناسبته لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية المكونة من ٤٦ عبارة على عشرة من المحكمين المتخصصين

في التربية الخاصة والصحة النفسية، لإبداء رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية ومدى اتساق العبارات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وإضافة أي ملاحظات من شأنها تعديل المقياس بما يحقق الهدف من الدراسة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت التعديلات المقترحة. وكان أبرزها حذف أربعة عبارات لتشابه مضمون العبارات مع عبارات أخرى، وتعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً؛ وبذلك فقد تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٤٢ عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي العلاقة مع الزملاء (١٢ بند)، والعلاقة مع المعلمين (٨ بنود)، والالتزام بالنظام المدرسي (١٢ بند)، والأداء الأكاديمي (١٠ بنود).

ب) صدق المقارنة الطرفية

قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على عينة تكونت من ٣٢ طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية، ثم تم حساب دلالة الفروق بينهما، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

ثانياً: ثبات المقياس

أ) طريقة الفا كرونباخ

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بحساب معامل "ألفا كرونباخ" على عينة مكونة من ٣٢ طفل من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية، حيث كانت قيمة معامل ألفا لأبعاد مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي لإعاقة الذهنية والدرجة الكلية على النحو التالي: العلاقة مع الزملاء (٠.٩٥)، العلاقة مع المعلمين (٠.٩٣٣)، والالتزام بالنظام المدرسي (٠.٩٢٧)، والأداء الأكاديمي (٠.٩٢٦)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٣٧) مما يدل على ثبات المقياس.

ب) طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سيبرمان–براون، حيث كان معامل الارتباط بين جزئي الاختبار لكل من الأبعاد والدرجة الكلية على النحو التالي: العلاقة مع الزملاء (٠.٩١٤)، العلاقة مع المعلمين (٠.٩٠٤)، والالتزام بالنظام المدرسي (٠.٨٤٨)، والأداء الأكاديمي (٠.٧٢٣)، والدرجة الكلية على المقياس (٠.٩١٧) مما يدل على ثبات المقياس.

ثانياً: مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) (صفوت فرج، ٢٠١١)

استخدم الباحث الصورة المختصرة من مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الخامسة) لقياس نسبة ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين، باعتباره من المقاييس الدقيقة في تقييم الذكاء لدى الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بصفة خاصة. وقد قام معد المقياس بالتحقق من الخصائص السيكوميترية لمقياس ستانفورد–بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) من خلال حساب صدق المقياس عن طريق الصدق العاملي حيث أشارت نتائج التحليلي العاملي إلى ان الاختبارات العشرة (الخمسة اللفظية، والخمسة غير اللفظية) تسهم بتشبعات شديدة الارتفاع عل العامل الوحيد الذي استخلص من التحليل، حيث يصل أدنى تشبع إلى ٠.٨٢١١، بينما بلغ أقصى تشبع ٠.٩٣٥. كما تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين عوامل الصورة الرابعة وعوامل الصورة الخامسة، وكانت معاملات ارتباط مرتفعة بين العوامل في كلتا الصورتين، حيث تراوحت بين ٠.٧٩–٠.٨٩، كما استخدم معد الاختبار أنواع أخرى من الصدق مثل الصدق الظاهري، وصدق المضمون، كما تم حساب **ثبات المقياس من خلال** الاتساق الداخلي للمقياس وطريقة التجزئة النصفية (فردي/ زوجي)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٧٧٧ – ٠.٩٠٨ على جميع العوامل.

ثالثاً: مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (الشخص، ٢٠١٣)

يعد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من العوامل البيئية التي تلعب دوراً كبيراً في حياة الفرد ويمتد تأثير هذه العوامل على شخصية الفرد في جميع جوانبها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية. حيث يؤثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على الخدمات التي يمكن أن يقدمها الوالدين للأطفال والتي تؤثر بدورها في الارتقاء بمهارات وقدرات هؤلاء الأطفال، ومن ثم فقد اهتم كثير من العلماء والباحثين بإعداد أدوات لتحديد المستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؛ بما يساعدهم في دراسة تأثير هذا المتغير المهم على شخصية الأفراد وسلوكياتهم بطريقة علمية دقيقة يمكن الاعتماد عليها في البحوث والدراسات العلمية (الشخص، ٢٠١٣)، ويتضمن مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ثلاثة أبعاد رئيسية، حيث يتمثل البعد الأول في الوظيفة أو المهنة (للجنسين) ويتضمن تسعة مستويات، ويمثل مستوى التعليم (للجنسين) البعد الثاني ويتضمن ثمانية مستويات، بينما يمثل متوسط دخل الفرد في الشهر البعد الثالث، ويتضمن

سبع مستويات. وبعد استكمال البيانات المتعلقة بالأبعاد السابقة يمكن الحصول على سبعة مستويات تنحصر بين المستوى المنخفض جداً والمستوى المرتفع جدا.

رابعاً: البرنامج الانتقالي

يعرف الباحث البرنامج الانتقالي بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة المنظمة التي تهدف إلى تيسير الانتقال السلس من مدارس التربية الفكرية أو مراكز تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة إلى مدارس التعليم الدمجي. وتصمم هذه البرامج في ضوء التقييم الدقيق لنواحي القوة والاحتياج لكل طفل.

مصادر اعداد البرنامج

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت البرامج الانتقالية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مثل دراسة والكر وآخرون Walker et al (٢٠١٢)، ودراسة كليفورد Clifford (٢٠٠٧)، ودراسة مارجتس Margetts (٢٠٠٧)، وتلك التي تناولت التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مثل دراسة توفيق (٢٠١٤)، ودراسة دسمونتت واخرون Dessemontet et al (٢٠١٢)، ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٣)، ودراسة لاد Ladd (٢٠٠٢)، كما استفاد الباحث من بعض المراجع والأدلة التي تناولت البرامج الانتقالية والتعليم الدمجي (أبو النور، وعبد الفتاح،٢٠١٧؛ Booth & Ainscow, 2002; Partington & Sundberg, 1998)، كما أتاحت خبرة الباحث العملية من خلال العمل المسبق مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية كمنسق لبرامج التدخل المبكر والدمج في إحدى الجمعيات الأهلية في الفترة من ٢٠٠١-٢٠٠٨ الإلمام باحتياجات الأطفال المقبلين على الدمج التعليمي.

الفنيات المستخدمة:

فنية لعب الدور Role Playing

يعد لعب الدور من الفنيات المفيدة لمشاركة اهتمامات الأطفال وتوفير فرص الممارسة والتغذية المرتدة، كما أنها أحد الفنيات التي تحفز الدافعية وتدخل جواً من المرح في العملية التعليمية، حيث يطلب من الأطفال لعب دور في موقف تمثيلي يتضمن التدريب على مهارات

محدده لا يجيدونها. ويتيح لعب الدور للأطفال تبني الأدوار، وتبادل التغذية الراجعة عن الأدوار التي يمارسها كل طفل، وممارسة المهارات الجديدة. ويُمكن لعب الدور الأطفال من محاكاة مدى واسع من التفاعلات التي تدار في بيئة المدرسة، والمجتمع، والعمل. ويمكن أن يوفر لعب الدور فرصة جيدة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لممارسة المحادثات القصيرة، والمهارات الاجتماعية، حيث تعد هذه المهارات المفتاح لتقبل الطفل في الفصول الدامجة.

ويعرض كل من بييرانجلو وجولياني Pierangelo and Giuliani (٢٠٠٨) بعض الأمثلة التي توضح مراحل استخدام لعب الدور مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية كما يلي:

- التدريب على ممارسة الاستجابات التلقائية والمختصرة؛ مثل تحية الترحيب والوداع، وينبغي أن تكون الردود موجزة، وملائمة، وغير مرتبطة بأسئلة أخرى (فعلى سبيل المثال ستكون الاستجابة المناسبة للسؤال كيف حالك؟ هي "كويس" أو "الحمد لله")، وبذلك تمثل القدرة على استخدام ردود تلقائية ومناسبة بداية جيدة في البيئة الانتقالية الجديدة مثل مدرسة الدمج.
- التدريب على إجراء حديث مطول من خلال تعلم إضافة أسئلة مثل "وماذا عنك" (وانت أزيك) للاستجابات التي تم عرضها في النقطة السابقة.
- التدريب ضمن تفاعلات لعب الدور على تمثيل الأخطاء الاجتماعية، ووضع هذه الأخطاء تحت دائرة الضوء، وتصحيحها من خلال لعب الدور اللاحق، ومن خلال مشاركة مجموعة الأقران.

الإرشـــاد الأقـــران Peers Tutoring

يشير الإرشاد بالأقران أو تدريب الأقران Peers Training إلى قيام الأقران غير المعاقين بدور المرشد أو المعلم في تعليم وتوجيه الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. وذلك بعد تدريبهم على بعض الاساليب والاستراتيجيات المرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها من خلال استخدام هذا الإجراء. وقد أُستخدم الإرشاد بالأقران في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي والمهارات الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية والنمائية (الراوي وصالح، ١٩٩٩، ١٠٢). ويتمثل دور المرشد عند استخدام هذا الأسلوب في مراقبة الوضع وتقديم التعزيز والتوجيه للتلميذ المعلم، والاستماع إلى ملاحظاته والاجابة تساؤلاته، وقد يتدخل احياناً للسيطرة على أي سلوك مفاجئ من قبل الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

التعـــزيـــز Reinforcement

يعد التعزيز من الفنيات المحورية في تعليم الأطفال بصفة عامة والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بصفة خاص، وقد عمد الباحث إلى استخدام التعزيز الإيجابي في تعزيز سلوك الأطفال

حيث يشير إلى تقديم أو إضافة مثير مرغوب عقب السلوك مباشرة، بما يؤدي إلى زيادة معدل حدوثه، ولكي يطلق على المثير (مثل الحلوى، أو المدح، أو النقود، أو الانتباه....) معزز إيجابي فلابد وأن يزيد هذا المثير معدل حدوث السلوك المستهدف أو مدته أو شدته. (الشخص، ٢٠٠٦، ١٥). ولكي يكون التعزيز فعالاً فإنه يجب أن يعزز الطفل فور إظهاره أو قيامه بالسلوك المرغوب مباشرة حتى يربط بين السلوك وحصوله على المعزز، ومن أهم الشروط الأخرى الواجب توافرها في استخدام التعزيز تنويع المعززات بما يدفع الملل عن الطفل، وعدم إعطاء المعزز بكميات كبيرة حتى لا يصل الطفل إلى مرحلة الإشباع من المعزز، وترك الحرية للطفل في اختيار المعزز إن أمكن (Leaf & Mc-eachin, 1999).

النمـــذجـــة Modeling

تعد النمذجة والملاحظة ومن ثم التقليد من أساليب تقوية السلوكيات الإيجابية مثل إلقاء التحية، أو الاستئذان لاستعارة الأدوات، أو كف وتعديل السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال (Pierangelo and Giuliani, 2008)، وحتى تتحقق الفائدة القصوى من استخدام فنية النمذجة يجب أن يكون النموذج الذي سيقوم الطفل بمحاكاته مقبولاً لديه، فالأطفال لا يستجيبون بدرجة متساوية لما يشاهدونه، وتتوقف معايير قبولهم هذا النموذج أو ذاك على عدد من المحكات منها؛ التشابه في العمر، جاذبية النموذج، والتماثل في بعض الخصائص الشخصية بين الطفل والنموذج، ويجب عند استخدام فنية النمذجة مراعاة أن يكون النموذج الذي يتم تقديمه للطفل نموذجاً ناجحاً ويتضمن تعزيزاً للسلوك المراد تعليمه للطفل. وأثناء مشاهدة الطفل للنموذج يجب أن يتأكد المعلم من أن الطفل منتبهاً إلى النموذج، ويمكن أن يعلق المعلم على السلوكيات الإيجابية (المراد تعليمها للطفل) في النموذج بعبارات إيجابية تمدح هذه السلوكيات، بما يعزز من قيام الطفل بتقليد هذه السلوكيات.

المخطط العام للبرنامج:

استغرقت الفترة الزمنية للبرنامج الانتقالي ١٢ أسبوع (خلال الفترة من سبتمبر ٢٠١٧ حتى يناير ٢٠١٨)، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة الجلسة الواحدة ٤٥ دقيقة، حيث بلغ إجمالي الجلسات التي تلقاها كل طفل ٢٤ جلسة، وقد عاون الباحث في تنفيذ البرنامج معلم غرفة، حيث تم البرنامج

في غرفة المصادر، ويوضح اجدول رقم (٣) ملخصاً للمخطط العام للبرنامج الانتقالي لتحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

جـــدول رقـــم (٥)

ملخص البرنامج الانتقالي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية

الهـدف العـام	الأهـداف الإجـرائيـة	الأدوات المستخـدمـة	الفنيـات	عدد الجلسات
اقامة علاقة إيجابية (علاقة ألفة) مع الأطفال.	ان يذكر كل طفل في المجموعة التجريبية اسمه وفصله. أن يشارك الأطفال في لعبة جماعية.	معززات متنوعة	الإرشاد بالأقران، التعزيز، النمذجة	جلستان
ان يلتزم الطفل بالنظام المدرسي داخل الفصل	ان يرفع الطفل يده للاستئذان أو الإجابة على الأسئلة.	مجموعة من الصور او كروت الألوان	التعزيز-النمذجة	جلسة واحدة
أن يفهم الطالب التعليمات الموجهة للفصل.	أن يتبع الطفل التعليمات الموجهة إلى المجموعة ككل لأداء نفس النشاط.	مجموعة من الصور المرتبطة بالتعليمات المراد إتباعها.	الإرشاد بالأقران-لعب الدور-التعزيز.	جلسة واحدة
أن يفهم الطالب التعليمات الاستثنائية.	أن يتبع الطفل التعليمات الموجهة إلى مجموعة صغيرة ضمن مجموعة الأطفال.	مجموعة من الصور المرتبطة بالتعليمات المراد إتباعها.	الإرشاد بالأقران-لعب الدور-التعزيز.	جلسة واحدة
الالتزام بالنظام في الفصل	أن يلتزم الطفل بدوره الذي تم تحديده في الجلسة الجماعية	عجينة البابدو (الصلصال)، كروت الأرقام من رقم ١-٧	لعب الدور-التعزيز.	جلسة واحدة
الوقوف في صف	ان يقف الطفل في صف امام او خلف زملائه بشكل مناسب.	الأرقام من ١-٧.	التعزيز-النمذجة	جلسة واحدة
الحفاظ على/ أدواته الخاصة.	أن يرتب/ ينظم أدواته في حقيبته (يحضر ويعيد أدواته بنظام).	حقيبة ومجموعة من الأدوات المكتبية، الحقيبة الخاصة بكل طفل.	الإرشاد بالأقران-لعب الدور-التعزيز.	جلسة واحدة
الاستئذان لإستعارة وإعارة الأدوات المدرسية.	أن يعير / يستعير الأدوات المدرسية من زملاءه بصورة مناسبة.	الأدوات المكتبية، والألوان.	التعزيز	جلسة واحدة
تعزيز الأداء المستقل والانتباه المستمر على مهمة محددة.	ان يستمر الطفل في في الحفاظ على انتباهه على محددة لفترة زمنية تتراوح من ٥-١٠ دقائق.	رسومات، نموذج لتصميم من المكعبات، مكعبات.	الإرشاد بالأقران-التعزيز.	جلسة واحدة
الانتظار المناسب بين الفترات الانتقالية	ان يجلس الطالب/يقف بشكل مناسب (دون ممارسة اي سلوك مضطرب) خلال الفترات الانتقالية داخل وخارج الفصل.	اقلام للتلوين، ورسومات، نموذج لتصميم من المكعبات، مكعبات.	الإرشاد بالأقران-التعزيز.	جلسة واحدة
الالتزام بروتين اليوم الدراسي.	أن يتبع الطفل روتين اليوم الدراسي داخل وخارج الفصل.	مجموعة من الكروت المصورة تعبر عن أنشطة اليوم اليومي.	النمذجة المصورة، التعزيز.	جلسة واحدة
تنمية قدرة الطفل على التفاعل مع الأقران.	أن يُشارك الطفل زملائه اللعب خلال فترات الراحة والأنشطة غير الأكاديمية.	كرة، طباشير لرسم مجموعة من الدوائر على الأرض.	الإرشاد بالأقران-التعزيز.	جلستان
تنمية قدرة الطفل على وصف الصور والأحداث.	أن يستخدم الطفل تراكيب لغوية مناسبة (جملة من ٣-٥ كلمات) لوصف الصور والأحداث.	مجموعة من الصور المعبرة عن أحداث أو أنشطة محددة.	التعزيز.	جلسة واحدة
تنمية القدرة على عد الأرقام.	ان يعد الطفل من عدد محدد إلى اخر على خط الأعداد.	كروت للأرقام من ١-١٠، شريط لاصق عريض.	النمذجة -التعزيز.	جلستان
إدراك قيمة الأرقام.	ان يطابق الطفل بين شكل العدد والقيمه الداله عليه.	كروت للأرقام من ١-١٠، مجموعة من المكعبات.	لعب الدور-التعزيز.	جلستان
قراءة الحروف الهجائية.	أن يربط الطفل بين مسمى الحرف وشكله. أن يقرأ الطفل أسماء الحروف الأبجدية عندما تعرض عليه.	نماذج من الحروف الأبجدية مصنوعة البلاستيك – كروت الحروف الهجائية.	التعزيز-النمذجة	جلستان
تنمية قدرة الطفل على القراءة البصرية الكلمات.	ان يقرأ الطفل الكلمات المألوفة والكلمات الأكثر تكراراً في الدروس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي.	كروت الكلمات المألوفة والأكثر تكراراً.	الإرشاد بالأقران-التعزيز	جلستان
مكافأة الأطفال على المشاركة في البرنامج التدريبي.	أن يشارك الأطفال في الأنشطة الترفيهية.	معززات متنوعة-عرائس من القماش.	التعزيز	جلسة واحدة

الأساليب الإحصائية:

أ) اختبار مان ويتني Man-Whitney Test للمجموعات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة.

ب) اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Test للمجموعات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي، والقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

أولاً: اختبار الفرض الأول

ينص الفرض الأول من الدراسة الحالية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من هذا صحة الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المستخدم في الدراسة باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney U test كم هو مبين بالجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق الدراسي في القياس البعدي باستخدام اختبار مان ويتنى (ن=١٠)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
العلاقة مع الزملاء	التجريبية	٥	٧,٦٠	٣٨	-٢,٢٠٧	٠,٠٥
	الضابطة	٥	٣,٤٠	١٧		
العلاقة مع المعلمين	التجريبية	٥	٧,٧٠	٣٨,٥	-٢,٣١٢	٠,٠٥
	الضابطة	٥	٣,٣٠	١٦,٥		
الالتزام بالنظام المدرسي	التجريبية	٥	٧,٥٠	٣٧,٥٠	-٢,١٠٢	٠,٠٥
	الضابطة	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠		
الأداء الأكاديمي	التجريبية	٥	٧,٤٠	٣٧	-١,٩٩٧	غير دالة
	الضابطة	٥	٣,٦٠	١٨		
الدرجة الكلية على مقياس التوافق الدراسي	التجريبية	٥	٨	٤٠	-٦,٦١١	٠,٠١
	الضابطة	٥	٣	١٥		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التوافق الدراسي في أبعاد العلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع المعلمين، والالتزام بالنظام المدرسي، حيث كانت قيمه Z للأبعاد الثلاثة دالة عند مستوى ٠.٠٥، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية

الضابطة في البعد الرابع الذي يمثل الأداء الأكاديمي، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ للدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

ثانياً: اختبار الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني من الدراسة الحالية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنه متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. واستخدام الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي كما هو موضح بالجدول رقم (٧)

جـــدول رقـــم (٧)
دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية باستخدام اختبار ويلكوكسون (ن=٥)

البعـــد	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلاقة مع الزملاء	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٤١-	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٥				
العلاقة مع المعلمين	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٢٣-	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٥				
الالتزام بالنظام المدرسي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٢٣-	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٥				
الأداء الأكاديمي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	١,٨٤١-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	١				
	الإجمالي	٥				
الدرجة الكلية على مقياس التوافق الدراسي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٣٢	٠,٥
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٥				

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في أبعاد العلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع المعلمين، والالتزام بالنظام المدرسي، والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، حيث كانت قيمه Z للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٥، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الضابطة في بعد الأداء الأكاديمي، وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة الفرض الأول.

ثالثاً: اختبار الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث من الدراسة الحالية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الدراسي".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بمقارنه متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس التوافق الدراسي، واستخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي كما هو موضح بالجدول رقم (٨).

جـــدول رقـــم (٨)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التوافق الدراسي باستخدام اختبار ويلكوكسون (ن=٥)

البعـــــد	القياس البعدي/التتبعي	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
العلاقة مع الزملاء	الرتب السالبة	١	٤	٤	-٠,٣٨٧	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	التساوي	١				
	الإجمالي	٥				
العلاقة مع المعلمين	الرتب السالبة	١	٣	٣	-٠,٧٥٦	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢	٧		
	التساوي	١				
	الإجمالي	٥				
الالتزام بالنظام المدرسي	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥	-١,٤١٤	غير دال
	الرتب الموجبة	٤	٣,١٣	١٢,٥		
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٥				
الأداء الأكاديمي	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٥	-٠,٧٠٧	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٣,٣٣	١٠		
	التساوي	٠				
	الإجمالي	٥				
الدرجة الكلية على مقياس التوافق الدراسي	الرتب السالبة	٢	٢	٤	-٠,٩٦٢	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٣,٦٧	١١		
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٥				

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي على جميع أبعاد مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة Z أقل من ٠,٠٥.

منـــاقشـــة النتـــائـــج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية، وقد أوضحت نتائج الدراسة تحسن أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على ثلاثة أبعاد من مقياس التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المستخدم في الدراسة، وتمثلت هذه الأبعاد في العلاقة مع الأقران، والعلاقة مع المعلمين، والالتزام بالنظام

المدرسي، وكذلك تحسنهم على الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث كانت الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، و ٠.٠١؛ وعلى الرغم من التحسن في البعد الرابع (الأداء الأكاديمي)، إلا أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً في هذا البعد، ويمكن تفسير التحسن في أداء المجموعة التجريبية في ضوء البرنامج الانتقالي الذي تضمن العديد من الأنشطة المتنوعة التي واجهت احتياجات الأطفال المختلفة حيث وفرت هذه الأنشطة دعماً أساسياً للأطفال في مواجهة متطلبات التوافق الدراسي في البيئة المدرسية الجديدة التي تم إلحاق الأطفال بها.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية البرامج الانتقالية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ مثل دراسة كينيدي وآخرون Kennedy, et al (٢٠٠١) التي سعت للتحقق من برنامج انتقالي قائم على الجمع بين دعم السلوك الاجتماعي والتخطيط المرتكز على الشخص لتحسين السلوك المُشكل والمشاركة في المدرسة، حيث أشارت النتائج إلى زيادة سلوك المشاركة واستمراريتها مع الانخفاض الواضح للسلوك المُشكل لدى أطفال العينة. وكذلك دراسة كليفورد Clifford (٢٠٠٧) التي أوضحت نتائجها تحسن مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين تلقوا خدمات البرامج الانتقالية، بالإضافة إلى رضا آبائهم عن مستوى جودة الحياة لدى أبناءهم المدمجين، كما تتسق النتائج مع نتائج الدراسة الطولية التي أجراها والكر وآخرون Walker, et al (٢٠١٢) والتي أوضحت فعالية برنامج انتقالي للتعليم الدمجي في مرحلة الطفولة المبكرة في تحسين العديد من النواحي الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وفقاً لتقديرات الآباء والمعلمين. كما تتوافق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه دراسة سيميرا وآخرون Cimera, et al (٢٠١٤) من الأثر الإيجابي للبرامج الانتقالية المبكرة في زيادة فرص التوظيف للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، حيث كانت نسبة التوظيف والالتحاق بالمهن للطلاب الذين تلقوا البرامج الانتقالية المبكرة أعلى من أقرانهم الذين تلقوا الخدمات الانتقالية في سن متأخر.

كما يمكن تفسير التحسن في أداء الأطفال في المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة في ضوء الفنيات المستخدمة في البرنامج والتي تضمنت كل من الإرشاد بالأقران، ولعب الدور، والنمذجة، والتعزيز، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من

الدراسات التي أكدت على دور هذه الفنيات في تحسين الأداء المهاري، والمهارات الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. ومن هذه الدراسات دراسة باتريك وسيبيل Patrick& Sibyl (١٩٩٧) التي أشارت إلى فاعلية الارشاد بالأقران في تعلم مهارات الحساب الوظيفية كما تنعكس في مهارات الشراء الفعلي من السوبر ماركت لعينة تكونت من ثلاثة طلاب (تراوحت أعمارهم بين ١٤-١٧ سنة) من ذوي الإعاقة الذهنية، ودراسة بيدول وريفيلد Rehfeldt & Bidwell (٢٠٠٤) التي أكدت الدور الفعال للنمذجة والتعزيز اللفظي في تحسين المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. كما تتسق نتائج الدراسة مع دراسة توفيق (٢٠١٥) التي أظهرت فعالية نمذجة الأقران في تنمية مهارات إدارة الذات للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الأداء الأكاديمي نتيجة احتياج هذه المهارات إلى تدخل مكثف وموجه خصيصاً لهذه المهارات، وذلك لارتباطها بصورة كبيرة بالأداء الوظيفي، أو نسبة ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ في حين أن التدخل لتنمية هذه المهارات في الدراسة الحالية كان ضمن مجموعة أوسع من المهارات المرتبطة بالتوافق الدراسي، بينما يتطلب النجاح في أداء المهام الأكاديمية فترة زمنية أطول، ولذلك لم تُلاحظ فروق جوهرية بين المجموعتين على هذا البعد.

يتضح مما سبق بأنه على الرغم من إشارة العديد من الدراسات إلى فاعلية التعليم الدمجي في تحسين أداء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في العديد من النواحي؛ مثل السلوك التكيفي (Dessemontet, et al, 2012)، والكفاءة الاجتماعية (Hardiman, et al, 2009; Laws, et al 1996)، التوافق الشخصي والاجتماعي والأداء المهارى (عبد الحميد، ٢٠٠٣)، والحد من المشكلات السلوكية والمخاوف (سلامة، ٢٠١٦؛ منسي والرمادي، ٢٠٠٨)، إلا أن تهيئة الأطفال ذوي الإعاقة، الذهنية للمدرسة الدامجة من خلال البرامج الانتقالية يمكن أن يساهم من تعظيم الاستفادة من التعليم الدمجي.

ونخلص من ذلك إلى ضرورة إعداد وتنفيذ البرامج الانتقالية عند التحاق الطفل ذو الإعاقة الذهنية بمدارس التعليم الدمجي لما توفره هذه البرامج من فرص للتعلم والمشاركة في مجموعات

صغيرة من الطلاب وأقرانهم غير المعاقين، ثم تعميم سلوكياتهم في الفصل الدراسي وخارجه في البيئة المدرسية.

التطبيقات التربوية:

يمكننا أن نخلص من الدراسة الحالية إلى مجموعة من التطبيقات التربوية المرتبطة بتحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المدرسة النظامية كما يلي:

- تصميم برامج انتقالية فردية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية عند التحاقهم بالمدارس الدامجة.
- الاستفادة من الإرشاد بالأقران في تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.
- توفير فرص نجاح للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس النظامية من خلال الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.
- التواصل مع أباء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واستطلاع أراءهم عن اتجاه أبنائهم من المدرسة، وأوجه الصعوبة التي يجدونها.
- تقديم واجبات منزلية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تتناسب وأدائهم الوظيفي.
- تهيئة الأطفال غير المعاقين للتقبل والتعامل مع أقرانهم ذوي الإعاقة الذهنية.
- تعاون معلم الفصل مع معلم غرفة المصادر بما يحقق فهماً أفضل لقدرات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين.

قائمة المراجع

١- أبو النور، محمد عبد التواب معوض، وعبد الفتاح، أمال جمعة. (٢٠١٧). *البرامج الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة: رؤية مستقبلية وتجارب عالمية*. الرياض: دار الزهراء.

٢- أبو مرزوق، سمر (٢٠٠٧). برنامج التعليم الجامع (الدمج) بين الفكرة والتطبيق في مدارس قطاع غزة. المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية، كلية التربية جامعة بنها " التربية الخاصة بين الواقع والمأمول خلال الفترة من ١٥-١٦ يوليو ٢٠٠٧، ٣١٩-٣٥٠.

٣- البحيري، عبد الرقيب (٢٠٠٤). نموذج مقترح لدمج المتخلفين عقلياً ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعالية مع العاديين. المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس "الشباب من أج مستقبل أفضل" خلال الفترة من ٢٥-٧ ديسمبر ٢٠٠٤، ٨٩٩-٩١٧.

٤- الخطيب، جمال (٢٠٠٤). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

٥- الراوي، فضيلة، وصالح، آمال (١٩٩٩). *التوحد: الاعاقة الغامضة*. الدوحة. بدون ناشر.

٦- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٣). *مقياس تشخيص اضطراب التوحد لدى الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.*

٧- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠٠٦). *تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مركز الفتح.

٨- الشربيني، زكريا أحمد، وبلفقيه، نجيب محفوظ أبو بكر (١٩٩٨). مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

٩- القحطاني، بشاير حمود عبد الله والقريني، تركي عبد الله سليمان (٢٠١٧) استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٢٩(٣)، ٤٠٩-٤٣٣.

١٠-النوبي، محمد محمد علي (٢٠١٠). مقياس التوافق النفسي، الشخصي والدراسي والاجتماعي لذوي الاعاقة السمعية والعاديين. دار النشر والتوزيع: عمان.

١١-برادلي، ديان، وسيزر، مارغريت، وسوتلك، ديان (ترجمة) عبد العزيز الشخص وعبد العزيز العبد الجبار (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

١٢-توفيق، مروة عبد الحميد (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران لتنمية إدارة الذات لدى الأطفال القابلين للتعلم بمدارس التعليم الأساسي المدمج. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

١٣-داود، شفيقة (٢٠١٥). دراسة العلاقة بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعي، ٥، ١٧٩-١٩٨.

١٤-سلامة، هدى سلمى مطير (٢٠١٦). المخاوف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس العادية ومدارس التربية الفكرية: دراسة مقارنة. مجلة دراسات الطفولة، ١٩(٧٠)، ١٤٧-١٥٢.

١٥-عبد الحميد، جابر، وكفافي، علاء الدين (١٩٩٢). معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء السابع، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٦-عبد الحميد، محمد ابراهيم (٢٠٠٣). دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصي الاجتماعي لديهم. علم النفس، العددان ٦٥-٦٦، ٥٢-٧١.

١٧-كاشف، إيمان فؤاد، وعبد الله، هشام إبراهيم (٢٠٠٧). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٨-كوافحة، تيسر مفلح، وعبد العزيز، عمر فواز (٢٠١٢). مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة السادسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٩-محمد، جاسم محمد (٢٠٠٨). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام. دار الثقافة: الأردن.

٢٠-محمد، عادل عبد الله (٢٠١٠). أسس البحث العلمي في ضوء التعديلات الواردة في APA5. الرياض: دار الزهراء

٢١-مشروع مدارس الدمج التعليمي (٢٠١١). ملحق خاص بمشروع الدمج التعليمي. الكويت، وزارة التربية بالتعاون مع مركز تقويم الطفل ووزارة الأوقاف، العدد الثامن، ١٥-٢٦. www.inclusionkuwait/pdf/annex.pdf

٢٢-منسي، محمود عبد الحليم، والرمادي، نور أحمد محمد أبو بكر (٢٠٠٨). دمج المعاقين عقلياً بمدارس التعليم الأساسي وأثره على الحاجات النفسية وسلوك العنف لديهم. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٧(٢)، ٣٣٥-٣٧٠.

23- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). Definition of Intellectual Disability. Retrieved from http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.U-o6gs_loqT.

24- American Psychiatric Association (2013). Intellectual Disability. Retrieved from file:///F:/desktop%201%20may%20207/Downloads/APA_DSM-5-Intellectual-Disability.pdf

25- Betts, L. & Rotenberg, K. (2007). A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. Journal of Psychoeducational Assessment, 25 (2), 150-164.

26- Bridge of Hope Team (2015). Education transition for children with disabilities in Armenia: Research report. Bridge of Hope, Armenia, Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Armenia_transition_research_FINALd.pdf

27- Bidwell, m, Rehfeldt, R. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. Behavioral Interventions. 19 (4), 263-274.

28- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). Retrieved from http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf

29- Bouck, E. Park, j. (2016). Inclusion and students with an intellectual disability, in J. Bakken, F. Obiakor (eds.) General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities (Advances in Special Education, Volume 31) .Emerald Group Publishing Limited, pp.49 – 64. Retrieved from

https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/S0270-401320160000031004

30- Cavendish W., Connor D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. Learning Disability Quarterly, 41(1), 32-43. DOI: 10.1177/0731948716684680

31- Cimera, R., Burgess, S., & Bedesem, P. (2014). Does providing transition services by age 14 produce better vocational outcomes for students with intellectual disability?. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39(1) 47–54.

32- Clifford, T. (2007). Transition into School: Experiences of Children with Intellectual Disabilities and their Families. Master Thesis, Department of Psychology, Queen's University Kingston, Ontario, Canada. Retrieved from http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/OKQ/TC-OKQ-689.pdf

33- Dessemontet, R. & bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 38(1), 23–30.

34- Dessemontet, S., Bless G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 56(6), 579-587.

35- Fabian, H., & Dunlop, A. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf

36- Fusaro, D., (2017). The effects of part-time inclusion on on-task behavior (Master Thesis). Program of Special Education, Caldwell University. ProQuest Number: 10271608

37- Gargiulo, R. (2015). Special Education in contemporary society (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

38- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. Research in Developmental Disabilities, 30, 397–407.

39- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) (2004). Retrieved from https://idea.ed.gov/part-c/downloads/IDEA-Statute.pdf

40- Herbert, S. (2011). The inclusion toolkit. California: SAGE Publication Ltd.

41- Kennedy, C., Long, T., Jolivette, K., Cox, J., Tang, J., and Thompson, T. (2001). Facilitating general education participation for students with behavior problems by linking positive behavior supports and person-centered planning. Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 9(3), 161-171.

42- Ladd, G., Buhs, E., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and programs. In P. K. Smith & C. Hart (Eds.), Blackwell handbook of childhood social development (pp. 394-415). Oxford, UK: Blackwell.

43- Laws, G., Taylor, M., Bennie, S., & Buckley, S. (1996). Classroom behavior, language competence, and acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. Down syndrome Research and Practice, 4, 100–109.

44- Lamport, M., Graves, L., and Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. European Journal of Business and Social Sciences, 1 (5), 54-69.

45- Leaf. R & Mc-eachin. J (1999). A work in progress: Behavioral strategies, curriculum, and intensive Behavior treatment of autism. New York: DRL Books, L.L.C.

46- Margetts, K. (2007). Transition to school–Complexity and diversity. European Early Childhood Education Research Journal, 10(2), 103–114. https://doi.org/10.1080/13502930285208981

47- McDuffie, K., Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student teacher interactions. Council of Exceptional Children, 75(4), 493-510.

48- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. British Journal of Learning Support, 25 (4), 179- 186.

49- Patrick, S. & Sibyl, K. (1997). The use of peer tutoring for the acquisition of functional math skills among students with moderate retardation. Education & Treatment of Children. 20(2), 189-209.

50- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008).Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators. California: Corwin Press, SAGE Company.

51- Ravenscroft J, Wazny K, Davis J. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. PLOS ONE, 12(6): e0179904. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179904

52- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., … Yeager, M. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. 11th edition. Washington, DC, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

53- Szumski , G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in polish special, integrative, and mainstream schools. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities,11 (2), 99-108

54- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf

55- Walker, S., Carrington, S., & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. Australian Journal of Early Childhood. 37(3), 22-29.

56- Welchons L., McIntyre L. (2017). The transition to kindergarten: predicting socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities. Early Childhood Education Journal, 45, 83–93. DOI 10.1007/s10643-015-0757-7

اسم الطفل: ..... تاريخ الميلاد: .....

المدرسة/ المركز: ..... الصف الدراسي المدمج فيه: .....

نسبة الذكاء/ المقياس المستخدم:

.....

عدد طلاب الفصل النظامي (المدمج به الطفل):

.....

عدد ساعات اليوم الدراسي:

.....

عدد الساعات الأسبوعية في غرفة المصادر: .....

القائم بالتقييم/ معلم الفصل:

.....

التعليمات:

يهدف المقياس الحالي إلى تقييم التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في المدارس النظامية، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد أساسية تتمثل في العلاقات مع الأقران، والعلاقات مع المعلمين، والالتزام بالنظام المدرسي، والأداء الأكاديمي.

والمطلوب من سيادتكم تحديد مدى انطباق كل عبارة من عبارات المقياس على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة أمام كل عبارة. حيث توجد خمسة بدائل للإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس، وهي كالتالي:

- **يحدث دائماً:** يحدث السلوك بصفة مستمرة خلال تواجد الطفل في المدرسة.
- **يحدث كثيراً:** يظهر بصورة متكررة في معظم الأوقات ومع معظم الأشخاص.
- **يحدث أحياناً:** يظهر السلوك بصورة متقطعة او غير منتظمة من أن لأخر خلال اليوم.
- **يحدث نادراً:** يقتصر حدوث السلوك على مرات محدودة خلال الأسبوع.
- **لا يحدث أبداً:** لا يحدث على الإطلاق.

م	البنـــــــد	دائماً	كثيرا	أحياناً	نادراً	أبداً
أولاً: العلاقات مع الأقران						
١	يُقبل على التفاعل الاجتماعي مع زملاءه في الفصل.					
٢	يستجيب لمحاولات أقرانه لمساعدته في بعض المهام.					
٣	يلعب مع أقرانه في وقت الراحة (الفسحة).					
٤	يهتم بالمشاركة في الأعمال والمشروعات الجماعية في الفصل.					
٥	يلقي التحية على أقرانه في الصباح.					
٦	يقدم نفسه لأقرانه في الفصل بصورة مناسبة.					

م	البنـــــــــد	دائماً	كثيرا	أحياناً	نادراً	أبداً
٧	يودع زملاءه عند مغادرة الفصل أو المدرسة.					
٨	يستخدم عبارات الشكر والامتنان مع زملائه.					
٩	يسأل عن أقرانه عند تغيبهم عن الحضور إلى المدرسة					
١٠	يمتدح زملاءه سلوكه ولا تصدر منهم شكوى تجاهه.					
١١	ينظر إلى زملاءه أثناء تبادل الحديث معهم.					
١٢	يستأذن زملاءه عند استعارة أدواتهم.					
	مجموع درجات العلاقات مع الأقران					
	ثانياً: العلاقات مع المعلمين					
١٣	يعبر الطالب عن حبه وتقديره لمعلميه.					
١٤	يلتزم بالهدوء أثناء قيام المعلم بالشرح.					
١٥	يستجيب لتشجيع المعلمين له بصورة إيجابية.					
١٦	يجيب على الأسئلة الموجهة اليه من المعلمين.					
١٧	يتقبل مساعدة المعلمين له في بعض المهام.					
١٨	يعرف نفسه إلى المعلمين بصورة إيجابية.					
١٩	يسعى للحصول على استحسان المعلمين فيما يقوم به من مهام.					
٢٠	يذهب إلى معلميه خلال أوقات الراحة لتوجيه أسئلة إليهم أو إلقاء التحية عليهم.					
	مجموع درجات العلاقات مع المعلمين					
	ثالثاً: الالتزام بالنظام المدرسي					
٢١	يذهب إلى المدرسة في موعده دون تأخير					
٢٢	يجلس في الكرسي المخصص له دون حركة.					
٢٣	يلتزم بدوره في الأنشطة الجماعية في الفصل.					
٢٤	يلتزم بالهدوء داخل الفصل ولا يسبب فوضى في الفصل.					
٢٥	يتبع التعليمات الموجهة اليه دون تذمر.					
٢٦	يتبع التعليمات الموجهة للفصل ككل (مثلا القيام من المقعد)					
٢٧	يستأذن قبل الخروج أو الدخول إلى الفصل الدراسي.					
٢٨	يرفع يده للإجابة عن سؤال أو للاستئذان.					
٢٩	يهتم بالمحافظة على أدواته من الفقدان.					
٣٠	يحافظ على مظهره ونظافة ملابسه خلال اليوم الدراسي.					
	مجموع درجات الالتزام بالنظام المدرسي					
	رابعاً: الأداء الأكاديمي					
٣١	يمكنه فهم العديد من المفاهيم والحقائق المرتبطة بالدروس					
٣٢	يمكنه شرح بعض المفاهيم البسيطة المرتبطة بالدروس.					
٣٣	يُحصل بما يقارب المستوى الصفي المدمج فيه.					
٣٤	ينتبه للمعلم أثناء قيامه بشرح الدروس.					
٣٥	يطلب شرح بعض الأجزاء التي يصعب عليه فهمها.					
٣٦	يقوم بأداء الواجبات المنزلية المطلوبة منه.					
٣٧	يحاول بذل الجهد في أداء المهام الموكلة اليه داخل الفصل.					
٣٨	يمكنه التعرف على الحروف الأبجدية وقراءتها.					
٣٩	يمكنه قراءة الكلمات البصرية البسيطة.					
٤٠	يمكنه كتابة اسه بالكامل.					
٤١	يكتب الحروف الأبجدية دون مساعدة.					

م	البنـــــــــد	دائماً	كثيرا	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٢	يمكنه التعرف على الأرقام وما تمثله من قيمة.					
	مجموع درجات الأداء الأكاديمي					