المجلد (٤)، العدد (١٥)، الجزء الأول، نوفمبر ٢٠١٦، ص ص ١١ – ٤٠

معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية

إعداد

أ. د. طارق بن صالح الريس
أستاذ التربية الخاصة وعميد الدراسات العليا
جامعة الملك سعود

أ.وعد بنت علي بن عمران الجميعي
معيدة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة جدة

DOI: 10.12816/0034609

معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية

إعداد
أ. د/ طارق بن صالح الريس (*) & أ.وعد بنت علي بن عمران الجميعي (**)

ملخص

هدفت الدِّرَاسَة إلى التعرف على معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم. والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات نحو أبرز معوقات تطبيق الدمج الشامل تُعزَى إلى متغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٨٤) معلمة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات المرتبطة بمتغيرات الدراسة والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال جاءت بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص لصالح معلمات رياض الأطفال، ووجود فروق بين معلمي مؤهلات التربية الخاصة، ومعلمي مؤهلات التعليم العام + دبلوم التربية الخاصة، لصالح أصحاب مؤهلات التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية : المعوقات، الدمج الشامل، الأطفال الصم وضعاف السمع.

(*)أستاذ التربية الخاصة وعميد الدراسات العليا- جامعة الملك سعود.
(**) معيدة بقسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة جدة.

Obstacles to comprehensive integration of deaf and hard of hearing children from the perspective perceive of their teachers in kindergarten Kingdom of Saudi Arabia

waad Bent Ali(*) & Prof. Dr. Tarek Al Reyas (**)

Abstract

This study aimed to identify obstacles impeded the implementation of comprehensive integration of deaf and hard of hearing children from the perspective of their teachers according to variables (Educational environment, teachers, school administration, deaf and hard of hearing children, family, and curriculum) in (Riyadh, Jeddah and Dammam) and detect the differences in their perspectives regarding the most prominent obstacles to the implementation of the Comprehensive integration attributed to (Class taught by teacher, scientific specialization). The sample included (84) deaf and hard of hearing kindergarten teachers. The researcher used the descriptive analytical method and relied on a questionnaire as the study tool. The findings showed that: Barriers associated with the study variables which obstruct the implementation of comprehensive integration of deaf and hard of hearing children in kindergarten stage was a high degree, and the existence of statistically significant differences in the sample responses according to the variable of specialization in favor of kindergarten female teachers, and the existence of differences between special education qualifications teachers, and General Education qualifications teachers + Special Education Diploma in favor of holders of Special Education.

Key Words: Obstacles, Comprehensive Integration, Deaf and Hard of Hearing Children.

(*) Lecturer of Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah

(**) Professor of Special Education, Faculty of Education, King Saud University.

مقدمة

شهد مجال التربية الخاصة خلال القرن الماضي تطوراً ملحوظاً في تربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة؛ فقد تم التدرج في العمل مع هؤلاء التلاميذ من العزل إلى مراكز الإقامة الدائمة، ثم المراكز الداخلية، وصولاً إلى الفصول الملحقة داخل المدرسة العادية, ومنذ فترة ظهر توجه جديد؛ وهو إدماج التلاميذ ذوي الإعاقة داخل الفصول العادية، حيث يتلقون تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين.

وتطبيق الدمج على الطلاب الصم يعتبر مصدرًا للجدل المستمر، خاصة في طريقة تفسير (البيئة الأقل تقييداً)، وترتب على هذا الجدل ظهور اثنين من الخيارات التربوية حول الدمج؛ الأول: الدمج الجزئي؛ وهو تلقي الطالب الأصم تعليمه في فصول ملحقة مع أقرانه الصم، ولكن داخل المدرسة العادية, والثاني: يعرف بالدمج الشامل؛ وهو أن جميع الطلاب الصم يلتحقوا بالصف العادي مع أقرانهم السامعين (حنفي ,٢٠٠٨).

وهناك من يرى أن تأثير دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية له فوائد؛ مثل (الزهراني ، ٢٠٠٧) حينما أوضح أن الدمج له تأثير على الكفاءة الأكاديمية للصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم في المعاهد الخاصة، إلا أن البعض الآخر يرى أن المعاهد أفضل.

وقد خلصت دراسة جيبهاردت وآخرون(Gebhardt et al., 2012) إلى أن فصول دمج الصم وضعاف السمع تتميز بمراعاة الفروق بين الطلاب والكثير من الدروس العلمية التي تدعم التعلم الجماعي، بينما خلصت دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2016) إلى وجود فوائد تعود على الطالب ذو الإعاقة من الدمج في المدارس العادية مثل: الشعور بالثقة في النفس وبقيمته في الحياة، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع.

ورغم أن الدمج قد يكون مفيداً لبعض الطلاب الصم، إلا أنه يعد مشكلة للبعض الآخر أكثر من أي فئة أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة (حنفي ,٢٠٠٨).

قدم أنصار الدمج الشامل قاموا بتقديم العديد من الفرضيات، التي لا تتوافق مع وجهات نظر آباء الأطفال الصم، ويفترض هؤلاء المناصرون أن كافة الأطفال ذوي الإعاقة يتعلمون بشكل أفضل من خلال بيئة الفصول الدراسية العادية، وأن دمج الطلاب الصم وضعاف السمع

– والذي يهدف إلى مساعدة هؤلاء الطلاب من خلال توفير بيئة متكاملة اجتماعيا وأكاديمياً – سيؤدي إلى توفير بيئة تجلب لهم الإحباط والعزلة؛ حيث إن محاولة وضعهم في المدارس العادية سيؤدي إلى المزيد من التهميش (Larry &Sandy &Jeffrey, 1994).

وقد خلصت دراسة سميث (Smith., 2015) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم في المدارس العامة والطلاب في مدارس الصم فيما يتعلق بنتائج التعليم القرائي لصالح طلاب المدارس العامة.

مما سبق يتضح أن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على معوقات تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال.

مشكلـــة الـــدراســـة:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية مرحلة ما قبل المدرسة في تسهيل انخراط ونجاح التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين؛ حيث تسهم هذه المرحلة في تهيئة وإعداد الأطفال للمراحل التالية، كما تزود الطفل بالعديد من المهارات والخبرات التي تجعله مقبولاً بشكل أكبر من أقرانه العاديين، وعلى الرغم من انتشار برامج الدمج في المملكة العربية السعودية في مدارس التعليم والتوجه السائد لدى القائمين على التربية الخاصة بالمملكة من أجل التحول نحو الاندماج والدمج الشامل، إلا أن برامج الدمج في مرحلة رياض الأطفال محدودة إلى حد كبير (الخشرمي ،٢٠١٠).

ومن خلال خبرة الباحثة سوف تتناول الدراسة الحالية أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:

ما معوقات تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في المدن التالية (الرياض، وجدة، والدمام)؟ وينبثق منه التساؤلات التالية:

١- ما أكثر المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟

٢- ما أكثر المعوقات المرتبطة بالمعلمات والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟

٣- ما أكثر المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟

٤- ما أكثر المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل لهم في مرحلة رياض الأطفال؟

٥- ما أكثر المعوقات المرتبطة بالأسرة والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟

٦- ما أكثر المعوقات المرتبطة بالمنهج والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات الصم وضعاف السمع في استبانة معوقات تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال وفقاً لمتغير (الفئة التي تدرسها المعلمة، التخصص العلمي)؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في:

١- ندرة الدراسات في العالم العربي التي تناولت موضوع الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع (في حدود علم الباحثة).

٢- تحاول الدراسة إلقاء الضوء على أحدث التوجهات التربوية في مجال تربية وتعليم الأطفال الصم وضعاف السمع. وقد تسهم هذه الدراسة في تقديم إطار نظري متكامل عن الدمج الشامل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

سوف تسهم نتائج هذه الدِّرَاسَة – بمشيئة الله – فيما يلي:

١- معرفة المشكلات المتعلقة بتطبيق الدمج الشامل لذوي الاختصاص؛ لمحاولة إيجاد الحلول لهذه العقبات من أجل تطبيقه في المراحل الدراسية التالية.

٢- تقديم مقترحات حول التعديلات المكانية والتدريسية اللازمة الخاصة بالأطفال الصم وضعاف السمع داخل الصف العادي.

٣- مساعدة المسئولين وأصحاب القرار على أن تكون جزءًا من عملية تقويم برامج الدمج الشامل في وزارة التعليم.

أهداف الدِّرَاسَة

تهدف الدِّرَاسَة الحالية إلى ما يلي:

١- التعرف على معوقات تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في المدن التالية (الرياض، وجدة، والدمام) في مجالات (البيئة التعليمية، والمعلمات، والإدارة المدرسية، والأطفال الصم، والأسرة، والمنهج).

٢- التحقق من الفروق بين وجهات نظر معلمات الأطفال الصم وضعاف السمع نحو أبرز معوقات تطبيق الدمج الشامل في الصفوف العادية تعزى إلى المتغيرات التالية (الفئة التي تدرسها المعلمة، والتخصص العلمي).

مصطلحات الدراسة:

١- المعوقات:

يعرف الريس والخرجي (٢٠١٠ : ٦٢٤) المعوقات بأنها: "مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير سلباً على التعليم، مما يحد، أو يقلل من فاعليته أو كفاءته".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المعوقات المرتبطة بالمعلمات، والتي يعبر عنها بالدرجة التي تحصل عليها المعلمات على أداة الدراسة؛ (معوقات تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال).

٢- الدمج الشامل:

يعرفه برادلي وسيرز وسوتلك (٢٠١١, ٤٨) بأنه: "دمج الطلاب المعوقين في الفصل الدراسي العادي، وذلك لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي والاجتماعي بالمدرسة؛ حيث يتم تكييف البرنامج التعليمي في الفصل العادي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية, وكذلك تكييف البرنامج الاجتماعي في المدرسة؛ لتحقيق التفاعل مع الطلاب العاديين وتقبلهم، ويكون معلم الفصل العادي هو المسؤول عن برنامج الطفل الأكاديمي والاجتماعي".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: تعليم الأطفال الصم وضعاف السمع مع الطلبة السامعين داخل الصف العادي في مرحلة رياض الأطفال في المدن التالية (الرياض، جدة، والدمام) مع تقديم الدعم اللازم للطلبة الصم وضعاف السمع، ويتولى معلم الصف العادي عملية التدريس مع معلم التربية الخاصة.

٣- الصم:

يعرف مورس (Moores,2006) الصم بأنهم: "الأشخاص الذين يكون مستوى الفقدان السمعي لديهم (٧٠) ديسبل أو أكثر، ويعوق هذا الفقد الصم من فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، سواء باستعمال السماعة الطبية أو بدونها".

إجرائياً: هم الأطفال الملتحقون بمرحلة رياض الأطفال داخل الفصل العادي مع الأطفال السامعين وفق شروط القبول في برامج الدمج الشامل, ولغة الإشارة هي طريقة التواصل الأساسية لديهم.

٤- ضعاف السمع:

يعرفهم مورس (Moores,2006) بأنهم: الأفراد الذين يتراوح الفقد السمعي لديهم بين (٦٥-٣٥) ديسبل, مما يسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية".

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: الأطفال الملتحقون بمرحلة رياض الأطفال داخل الفصل العادي مع الأطفال السامعين وفق شروط القبول في برامج الدمج الشامل لضعاف السمع, ويواجهون صعوبة في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط.

٥- معلمة التربية الخاصة:

تعرف القواعد التنظيمية للتربية الخاصة (١٤٢٢هـ) معلمة التربية الخاصة بأنها: المؤهلة في التربية الخاصة، وتشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة.

وإجرائياً: هي المعلمة التي تقدم خدماتها للأطفال الصم وضعاف السمع والسامعين في الصفوف العادية بمرحلة رياض الأطفال.

الإطار النظري و الدِّرَاسَات السَّابقة:

جذور قضية الدمج

تعتبر قضية دمج الأطفال ذوي الإعاقة من أبرز التطورات التربوية في مجال التربية الخاصة التي شهدتها السنوات الأخيرة من القرن المنصرم، كما أنها لا زالت من أكثر القضايا إثارةً للجدل في الأوساط التربوية.

وفي عام ١٩٧٥م تم إقرار قانون التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة من قِبَل الكونجرس الأمريكي، ومن متطلبات هذا القانون أن يحصل الأطفال والكبار ممن لديهم إعاقة على تربية عامة مناسبة ومجانية، ويتعلموا في أقل البيئات تقييدًا وفق ما تسمح به قدراتهم مع أقرانهم العاديين (برادلي وسيزر وسوتلك، ٢٠١١).

وفي عام (١٩٩٠) ظهر قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة: IDEIA: Individuals with Disabilities Education Improvement ACT والذي ينص على أن تكون المدارس لجميع الأطفال بِغَض النظر عن الفئة أو درجة الإعاقة، وأن تقدم المدارس للأطفال برامج التربية الخاصة الفردية بشكلٍ مجانيّ، وأن يتعلم الأطفال ذوو الإعاقة مع الآخرين إلى أقصى حدٍّ ممكن (ريفير، ٢٠١١).

أما في عام (٢٠٠٤) تم تطوير قانون تربية الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA) الذي نص إلى عدم ترك أي طفل بلا خدمة (التعليم للجميع)، من خلال تحديد الطلاب المؤهَّلين لبرامج التربية الخاصة، وتوفير فرص التعلم من خلال العمل (التعلم النشط)، والتأكيد على أهمية العمل التعاوني. وقد أسهم هذا القانون في تطوير برامج إعداد الأخصائيين، وتوفير الخدمات الشاملة للأطفال المؤهلين لخدمات التربية الخاصة (ريفير، ٢٠١١). كما أكد قانون

الايديا على الدور الذي يمكن أن يسهم به أولياء الأمور في تحسين مستوى التعليم الخاص بالطلاب ذوي الإعاقات المختلفة وذلك عن طريق التعاون الفعال بين المعلم وأولياء الأمور للتعرف على أبرز نقاط الضعف التي يعاني منها الأطفال (Office for Exceptional Children, 2012, 3). هذا إضافة إلى التأكيد على أن برامج التربية الخاصة ينبغي أن يتم إعدادها في ضوء التوجهات الخاص بمعلمي التربية الخاصة، وغيرهم من الأشخاص الذين يقومون بالتعامل المباشر مع الأطفال مثل أخصائي اللغة والتحدث، ومتخصصي العلاج الوظيفي، وعلماء النفس، والمترجمين الفوريين، ومعلمي التعليم العام وغيرهم حيث يتعاون هؤلاء الأشخاص مع بعضهم البعض كفريق عمل واحد لتحديد الأهداف التي ينبغي السعي في الوصول إليها، وتشكيل برامج التعلم الفردي لتلاءم الاحتياجات المميزة الخاصة بكل فئة (Roeser & Downs, 2004, 10).

وقبل الثالث عشر من شهر ديسمبر لعام (٢٠٠٦م) وقبل أن يتم تبني اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة كان هناك تهميشًا للدور الخاص بهم في الاتفاقيات والمعاهدات المختلفة التي يتم إبرامها (Schulze, 2010, 13). ولقد نصت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أهمية تكافؤ الفرص، واحترام القدرات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقات والتأكيد على حقهم في الاحتفاظ بهوياتهم (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2006, 5). وعليه فإنه يمكن القول بأنه بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أصبحت أقل فئة أقلية في العالم تتمتع بالحقوق والفرص التي يتمتع بها الأفراد الآخرين وبخاصة فيما يتعلق بالمشاركة في الحياة العامة، والتعليم، والتوظيف، وحرية الانتقال، والحماية من العنف (United Nations, 2007, III).

تجربة المملكة العربية السعودية في الدمج.

لم يحصل الأطفال ذوو الإعاقة في المملكة على أي نوع من خدمات التربية الخاصة حتى عام (١٩٥٨)؛ حيث كان الآباء هم المسئولون عن توفير أي مساعدة لأطفالهم، وفي عام (١٩٦٢) أسست وزارة التربية والتعليم دائرة التعليم الخاص لتطوير خدمات التعليم والتأهيل

لثلاثة تصنيفات من الطلاب وهم: ذوو الإعاقة البصرية، والسمعية، والعقلية (الرشيدي والنجار، ٢٠١٣).

ووضح الموسى (٢٠٠٨) أن المملكة العربية السعودية تعتبر من أولى الدول العربية التي تعمل على تطبيق الدمج التربوي في مدارسها، فقد بدأت بتطبيق الدمج في مدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية عام ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م. وفي عام ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م قبلت رياض الأطفال التابعة لجامعة الملك سعود الأطفال ذوي الإعاقة، وبعد ذلك وفي عام ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م بدأت الوزارة في تطبيق الدمج في مدارسها ولكن على مستوى بسيط جدًّا وبطريقة الدمج الجزئي، وفي عام ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م توسعت الوزارة في تطبيق الدمج الشامل في مدارس المملكة عندما وضعت إستراتيجية تربوية تقوم على عشرة محاور، ومنها: تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين.

معوقات الدمج الشامل:

ذكر محمد (٢٠٠٧) أن اتجاهات معلمي التعليم العام نحو وجود الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول العادية لا تتسم بالحماس أو الدافعية والإيجابية، وهذا ما أثبتته دراسة أحمد (٢٠١١) أن بعض من يهاجمون الدمج الشامل يتعاطفون مع المعلم؛ لأن المهنة ستصبح عليه شاقة من وجهة نظرهم.

وأيضًا ترى شنبور (٢٠١٣) أن من المعوقات تطبيق برامج الدمج الشامل ما يلي:

١- عدم توافر المعلمين المدربين في المدارس العادية قد يؤدي إلى فشل برنامج الدمج.

٢- عند اعتبار التحصيل الأكاديمي فقط معيارًا للنجاح، فإنه يزيد من الفروق بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة.

٣- عدم توافر بيئة تربوية داعمة، وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى دافعيتهم نحو التعلم.

٤- عزل الطالب ذي الإعاقة عن المجتمع المدرسي إذا لم يجد من يساعده من المعلمين.

وفي هذا الصدد أكد طه (٢٠١٤) إلى أن الدمج الشامل يمكن أن يصبح أكثر عزلة للطفل الأصم عندما لا تتوافر جميع الخدمات المساندة واللازمة لنجاح الدمج، وكذلك عند تركيز المعلمين في تدريسهم على الجانب اللغوي بشكلٍ كبير وهو ما يفتقده الطفل الأصم، لذا لابد من تهيئة جميع الظروف داخل الفصول لتتلاءم مع خصائص الأطفال الصم والسامعين معًا.

هذا إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة هوساوي وبن راجح (٢٠١٥) والتي أكدت على أن أهم المعوقات التي تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر عينة الدراسة هي المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية، والمعوقات المتعلقة بالتجهيزات المدرسية، والمعوقات المتعلقة بالبيئة الأسرية، كما أكد الحميدي والحميدي ورايس Hamaidi & Homidi & Reyes (2012) على كون المناهج لا تلبي احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، وضعف برامج إعداد المعلمين للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وحاجتهم إلى التدريب أثناء الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة ببرامج التعليم العام المطبقة للدمج الشامل.

كما أكدت نتائج دراسة الربعاني والغافري (٢٠٠٩) على أن أبرز الصعوبات قد تمثلت في الصعوبات المتعلقة بتنفيذ المناهج وطرق التدريس، تليها الصعوبات المتعلقة بالكوادر البشرية المؤهلة، ثم الصعوبات المتعلقة بتوافر الإمكانيات في البيئة المدرسية. أما هانسن (Hansen 2014) فقد توصل إلى أن السلوكيات المعارضة والخجولة للطلاب ضعاف السمع والصم تشكل تحدياً بدرجة عالية أمام معلمي التربية الخاصة لدمجهم في بيئات التعليم العام، كما أفادت نتائج دراسة موسينجي وتشيرشي Musengi & Chireshe (2012) على وجود عدد من معوقات دمج الطلاب الصم في مدارس التعليم العام مثل عدم كفاءة فريق العمل في المدارس في لغة الإشارة، ونقص قواميس لغة الإشارة، وعدم توافر الوقت الكافي للمعلمين لملاحظة المشاكل الفردية للطلاب، وحجم الفصول الدراسية الكبير بالشكل الذي لا يمكنهم من الاهتمام بالمتعلمين الصم، كما أن المناهج الدراسية لا تلبي احتياجات الطلاب الصم. وأخيرًا فقد أكدت نتائج دراسة العتيبي (٢٠١١) على وجود قلة وجود المعلمين المتخصصين في تدريس الرياضيات في برامج دمج ذوي الإعاقة السمعية، وإغفال برامج إعداد معلم الرياضيات في المؤسسات التربوية التوجه لدمج ذوي الإعاقة السمعية في التعليم.

الطـــريقـــة والإجـــراءات

١- منهج الـدِّرَاسَـة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي: "ويختص المنهج الوصفي التحليلي بجمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق" (صابر وخفاجة، ٢٠٠٢، ٨٧).

٢- مجتمع الدِّرَاسَة وعينتها

يضم مجتمع الدراسة جميع معلمات الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال بمدينة الرياض وجدة والدمام، موزعين كالتالي: الرياض: معلمات التربية الخاصة (٨٤) معلمة، ومعلمات الأطفال الصم تخصص رياض أطفال (١٢٤) معلمة، جدة: معلمات التربية الخاصة (٤) معلمات، ومعلمات رياض الأطفال في رياض دمج الأطفال الصم (٣٨) معلمة، الشرقية: معلمات التربية الخاصة (٤) معلمات، ومعلمات رياض الأطفال في روضات دمج الأطفال الصم (١٧) معلمة. وقد أرسلت أداة الدراسة إلى كامل أفراد المجتمع إما عن طريق المناولة يدويًا أو عن طريق الاستبانة الإلكترونية.

٣- أداة الدِّرَاسَة

احتوت الاستبانة في صورتها النهائية (٥٨) عبارة موزعة على ستة محاور خاصة بالمعوقات (البيئة التعليمية، والمعلمات، والإدارة المدرسية، والأطفال الصم، والأسرة، والمنهج). ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي (غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة).

وصف الاستبانة:

احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين، الجزء الأول ويشمل عبارات أولية عن عينة الدراسة، بينما شمل الجزء الثاني على (٥٨) عبارة موزعين على ستة محاور رئيسية.

٤- الخصائص السيكومترية

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدِّرَاسَة الحالية (الاستبانة)؛ قام الباحثان بالتحقق من صدق وثبات الأداة على عينة من المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مؤسسات رياض الأطفال بالرياض وجدة والدمام من خلال الإجراءات التالية:

أ) الصدق:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. وفي ضوء اقتراحات بعض المحكمين أعادت الباحثة صياغة الاستبانة حيث تم حذف وإعادة صياغة بعض العبارات في الاستبانة، وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٠٪) من السادة المحكمين، حيث كانت الاستبانة (٧٢) عبارة وأصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونةً من (٥٨) عبارة مقسمة على ستة محاور رئيسية.

ب) بالثبات:

تم حساب ثبات الاستبانة وذلك عن طريق احتساب معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح معامل الثبات:

جدول (١)
معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
١	المحور الأول: "المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية"	٩	٠.٨٢٤
٢	المحور الثاني: "المعوقات المرتبطة بالمعلمات"	١٢	٠.٨٠٠
٣	المحور الثالث: "المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية"	٨	٠.٨٤١
٤	المحور الرابع: "المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع"	١٠	٠.٨١٧
٥	المحور الخامس: "المعوقات المرتبطة بالأسرة"	٨	٠.٨٦٢
٦	المحور السادس: "المعوقات المرتبطة بالمنهج"	١١	٠.٨٠٧
	المجموع	٥٨	٠.٨٤١

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (٠.٨٤١)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

٥- تصحيح أداة الدِّرَاسَة (الاستبانة):

اعتمدت الباحثة على الخطوات الآتية في تصحيح أداة الدِّرَاسَة:

احتوت الاستبانة في صورتها النهائية (٥٨) عبارة موزعة على ستة محاور خاصة بالمعوقات (البيئة التعليمية، والمعلمات، والإدارة المدرسية، والأطفال الصم، والأسرة، والمنهج). وللإجابة عن تساؤلات الدِّرَاسَة فقد اعتمدت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لتكون مؤشرًا على درجة الموافقة (التوافر) على استجابات الاستبانة المكونة من أربع استجابات وهي (غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة). وتم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطي الدرجة (٤) للاستجابة موافق بشدة، والدرجة (٣) للاستجابة موافق، والدرجة (٢) للاستجابة غير موافق، والدرجة (١) للاستجابة غير موافق بشدة، ويتم تحديد درجة وجود معوقات لكل عبارة أو محور بناءً على ما يلي:

- من ١ إلى أقل من ١.٧٥ تمثل درجة معوقات (ضعيفة جدًّا).
- من ١.٧٥ إلى أقل من ٢.٥٠ تمثل درجة معوقات (ضعيفة).
- من ٢.٥٠ إلى أقل من ٣.٢٥ تمثل درجة معوقات (عالية).
- من ٣.٢٥ إلى أقل من ٤.٠٠ تمثل درجة معوقات (عالية جدًّا).

نتائج الدِّرَاسَة ومناقشتها:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعوقات المرتبطة بكلٍّ من (البيئة التعليمية، والمعلمات، والإدارة المدرسية، والأطفال الصم، والأسرة، والمنهج) والمحددة بمحاور الدراسة، كل محورٍ على حدةٍ كما تبينه الجداول التالية:

نتائج السؤال الأول: وينص على "ما أكثر المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): استجابات أفراد العينة حول المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية

	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
١	غياب رؤية واضحة تتضمن تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع	٣.٣٥	٠.٦١١	٥	عالية جداً
٢	افتقار البيئة التعليمية للدعم المالي الذي يفي بمتطلبات الدمج الشامل	٣.٥٥	٠.٥٦٨	٣	عالية جداً
٣	عدم ملائمة المرافق والتجهيزات في البيئة التعليمية مع احتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع	٣.٢٠	٠.٦٩٠	٨	عالية
٤	اقتصار دور فريق العمل بالمدرسة على المعلم	٣.٥٧	٠.٦٤٥	٢	عالية جداً
٥	ندرة مترجمات لغة الإشارة المؤهلات بشكل جيد	٣.٤٠	٠.٦٩٦	٤	عالية جداً
٦	الفصول غير مهيأة بشكل مناسب للدمج الشامل من حيث (الإضاءة- المساحة-المشتتات البصرية)	٣.٢٥	٠.٧٤٢	٧	عالية جداً
٧	كثرة أعداد الأطفال داخل الفصول	٣.٦٢	٠.٥٧٩	١	عالية جداً
٨	الوسائل التعليمية المتاحة غير مناسبة للأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٩٥	٠.٧٩٠	٩	عالية
٩	عدم تلبية الخدمات المساندة لاحتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع	٣.٣٢	٠.٧٣١	٦	عالية جداً
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية	٣.٣٦	٠.٤٠٩	---	عالية جداً

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية جاءت بدرجة (عالية جدًّا) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (٣.٣٦) بانحراف معياري بلغ (٠.٤٠٩) وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الربعاني والغافري (٢٠٠٩) ودراسة هوساوي وبن راجح (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن كثرة المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية.

وقد تُعزى تلك النتيجة إلى عدم توافر ميزانية مخصصة لدعم البيئة التعليمية بشكلٍ كافٍ يناسب عملية الدمج سواء من إعداد فصول مهيأة بشكلٍ كامل لإنجاح عملية الدمج، وربما كان السبب في ذلك هو اهتمام الإدارة المدرسية بأولويات أكثر أهمية من وجهة نظرها من تهيئة مناخ دراسي وبيئة تعليمية مناسبة تسهم في إنجاح عملية الدمج.

نتائج السؤال الثاني: وينص على "ما أكثر المعوقات المرتبطة بالمعلمات والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

استجابات أفراد العينة حول المعوقات المرتبطة بالمعلمات

	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
١٠	زيادة الأعباء التدريسية على المعلمة	٣.٥٢	٠.٧٣٦	١	عالية جداً
١١	شعور المعلمات بالضغوط النفسية، وعدم القدرة على التدريس للأطفال الصم وضعاف السمع والسامعين معاً	٣.٢٤	٠.٨٠١	٢	عالية
١٢	وجود توجهات سلبية لدى المعلمات نحو الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٦٥	١.٠٣	٩	عالية
١٣	عدم وجود المعلمة المساعدة –معلمة تربية خاصة– مع معلمة الفصل العادي داخل فصول الدمج الشامل	٢.٧١	١.٠٥	٨	عالية
١٤	ضعف لغة الإشارة لدى معلمات الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٨٢	٠.٨٣٨	٦	عالية
١٥	نقص في إلمام المعلمات بالإستراتيجيات التدريسية الحديثة	٢.٩٩	٠.٧٣٦	٥	عالية

	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
	للأطفال الصم وضعاف السمع				
١٦	ضعف معرفة المعلمات بخصائص ومتطلبات المرحلة العمرية للأطفال الصم وضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال	٢.٧٦	٠.٨٣٠	٧	عالية
١٧	برامج إعداد المعلمات غير شاملة لآلية التعامل مع الأطفال الصم وضعاف السمع	٣.٠٨	٠.٨٣٩	٣	عالية
١٨	افتقار برامج تأهيل معلمات الأطفال الصم وضعاف السمع على رأس العمل للطرق المناسبة للتعامل معهم	٣.٠٤	٠.٧٨٣	٤	عالية
١٩	ضعف قدرة معلمات الأطفال الصم وضعاف السمع على المشاركة بفاعلية في وضع البرنامج التربوي الفردي	٢.٥٠	٠.٨٧١	١٠	عالية
٢٠	المعلمات ليس لديهن القدرة على تكييف المحتوى الدراسي بما يتلاءم مع خصائص الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٣٦	٠.٨٥٩	١٢	ضعيفة
٢١	افتقار المعلمات للخبرة الكافية للتعامل مع الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٤٤	٠.٩٣٦	١١	ضعيفة
المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني المعوقات المرتبطة بالمعلمات		٢.٨٤	٠.٥٤٣	---	عالية

يتضح من الجدول (٣) أن المعوقات المرتبطة بالمعلمات جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (٢.٨٤) بانحراف معياري بلغ (٠.٥٤٣). وتتفق تلك النتيجة مع ما قد توصلت إليه نتيجة ودراسة الربعاني والغافري (٢٠٠٩) ودراسة العتيبي (٢٠١١) والتي توصلوا إلى وجود الكثير من المعوقات المرتبطة بالمعلمين. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ضعف توافر الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى المعلمات المنوط بهن التدريس للأطفال الصم وضعاف السمع.

نتائج السؤال الثالث: وينص على "ما أكثر المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد العينة حول المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
٢٢	خطط وإستراتيجيات تطبيق الدمج الشامل غير واضحة، وتُعلن من قبل إدارة المدرسية	٣.٢١	٠.٧٧٧	٦	عالية
٢٣	نقص الكوادر الإدارية المعنية بتطبيق الدمج الشامل	٣.٤٥	٠.٦٠٩	٣	عالية جداً
٢٤	التوجهات السلبية للمديرات نحو الدمج الشامل	٢.٩٠	٠.٨٤٥	٨	عالية
٢٥	شعور الإدارة المدرسية بزيادة الأعباء الإدارية	٢.٩٣	٠.٨٣٣	٧	عالية
٢٦	عدم تهيئة العاملات بالمدرسة على نظام الدمج الشامل ومتطلباته بالشكل المناسب	٣.٦١	٠.٦٢١	١	عالية جداً
٢٧	ضعف المخصصات المالية لإدارة المدرسة	٣.٥٧	٠.٥٨٧	٢	عالية جداً
٢٨	ضعف معرفة إدارة المدرسة بخصائص الأطفال الصم وضعاف السمع واحتياجاتهم	٣.٢٣	٠.٧٣٤	٥	عالية
٢٩	ضعف قدرة الإداريات على التواصل مع الأطفال الصم وضعاف السمع	٣.٣٦	٠.٧٠٥	٤	عالية جداً
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية	٣.٢٨	٠.٤٨٧	---	عالية جداً

يتضح من الجدول (٤) أن المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية جاءت بدرجة (عالية جدًّا) من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثالث (٣.٢٨) بانحراف معياري بلغ (٠.٤٨٧). وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة موسينجي وتشيرشي (Musengi & Chireshe, 2012) . وربما يُعزى ذلك إلى عدم امتلاك الكوادر الإدارية القدرة الكافية للتواصل بشكلٍ فعال مع الأطفال الصم وضعاف السمع، ربما بسبب قلة المخصصات

المالية التي تحد من توفير المزيد من وسائل التواصل سواء الأجهزة أو الوسائل التعليمية المختلفة الخاصة بالصم وضعاف السمع.

نتائج السؤال الرابع: وينص على "ما أكثر المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل لهم في مرحلة رياض الأطفال؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد العينة حول المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع

	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
٣٠	شعور الأطفال الصم وضعاف السمع بالوحدة والاختلاف عن الأطفال السامعين	٢.٦٣	٠.٧٧٣	٦	عالية
٣١	زيادة الضغط النفسي للأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٨١	٠.٧٦٨	٢	عالية
٣٢	وجود فروق فردية واضحة بين الأطفال الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين	٣.١٠	٠.٧٢٢	١	عالية
٣٣	ضعف دافعية الأطفال نحو الدراسة في هذه المرحلة	٢.٥٨	٠.٨٨١	٧	عالية
٣٤	ضعف تفاعل الطفل الأصم وضعيف السمع مع أقرانه السامعين	٢.٧٥	٠.٧٩٠	٤	عالية
٣٥	انسحاب الأطفال الصم وضعاف السمع في المواقف الاجتماعية داخل الروضة	٢.٥٥	٠.٧٦٧	٩	عالية
٣٦	ضعف قدرة الطفل الأصم وضعيف السمع على التواصل مع الآخرين في المدرسة	٢.٧٩	٠.٧٤٦	٣	عالية
٣٧	مشاركة الأطفال الصم وضعاف السمع في الأنشطة اللاصفية محدودة	٢.٥٧	٠.٨٢٦	٨	عالية
٣٨	عدم ملائمة الوسائل الترفيهية للطفل الأصم وضعيف السمع داخل الروضة مع احتياجاته الترفيهية	٢.٦٤	٠.٨٠١	٥	عالية
٣٩	انخفاض مستوى طموح الأطفال للدراسة في نظام الدمج الشامل	٢.٤٩	٠.٧٥٢	١٠	ضعيفة
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية	٢.٦٩	٠.٥٥٥	--	عالية

يتضح من الجدول (٥) أن المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الرابع بمتوسط حسابي (٢.٦٩) وانحراف معياري بلغ (٠.٥٥٥). واتضح من نتائج الجدول السابق حصول المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع على درجة استجابة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة موسينجي وتشيرشي (Musengi & Chireshe, 2012) ودراسة هانسن (Hansen, 2014) على وجود مشكلات متعلقة بالأطفال الصم وضعاف الصم فيما يخص عمليه الدمج. ولعل السبب في ذلك أيضًا يُعزى لعدم لمس الأطفال الصم وضعاف السمع وجود وسائل ملائمة لظروفهم وتسهم في تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم العمرية بشكلٍ مناسب، مما يزيد من المعوقات التي تتعلق بالأطفال الصم وضعاف السمع، وتؤثر سلبياً على نجاح عملية الدمج الشامل.

نتائج السؤال الخامس: وينص على "ما أكثر المعوقات المرتبطة بالأسرة والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد العينة حول المعوقات المرتبطة بالأسرة

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
٤٠	الوالدين ليس لديهم الوعي الكافي بأهمية الدمج الشامل في تعليم وتدريب طفلهما	٣.٠٦	٠.٧١٧	٢	عالية
٤١	نظرة أولياء الأمور سلبية تجاه الدمج الشامل على أنه لا جدوى له	٢.٧١	٠.٨١٥	٨	عالية
٤٢	خوف الوالدين من فشل طفلهما بوجوده مع الأطفال السامعين	٢.٨٥	٠.٧٢٠	٦	عالية
٤٣	ضعف العلاقة بين الوالدين والمهنيين ذوي العلاقة بطفلهما	٢.٧٣	٠.٧١٧	٧	عالية
٤٤	الاعتقاد الخاطئ للوالدين بأن برنامج الدمج الشامل تقع	٣.٠٥	٠.٦٥٧	٣	عالية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
	مسئوليته على الروضة فقط				
٤٥	أولياء الأمور غير مبالين بتعليمات الروضة	٢.٩٦	٠.٧٥٢	٤	عالية
٤٦	التوقعات المنخفضة للوالدين عن نجاح طفلهما في الدمج الشامل	٢.٨٩	٠.٦٩٥	٥	عالية
٤٧	ضعف قدرة أولياء الأمور على تنفيذ الجوانب المرتبطة بهم من البرنامج التربوي الفردي	٣.١٣	٠.٥٧٦	١	عالية
المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الخامس المعوقات المرتبطة بالأسرة		٢.٩٢	٠.٥٣٥	--	عالية

يتضح من الجدول (٦) أن المعوقات المرتبطة بالأسرة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الخامس (٢.٩٢) بانحراف معياري بلغ (٠.٥٣٥) وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الخامس بين(٢.٧١-٣.١٣) بدرجة استجابة عالية.

واتضح من نتائج الجدول السابق حصول المعوقات المرتبطة بالأسرة على درجة استجابة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة هوساوي وبن راجح (٢٠١٥) ودراسة هانسن (Hansen, 2014) والتي توصلت إلى وجود معوقات مرتبطة بالوالدين فيما يخص عملية الدمج. ولعل السبب في ذلك أيضًا يرجع إلى ضعف قناعة الوالدين بأهمية عملية الدمج وأثرها الإيجابي على تحسين مستويات أبنائهما التحصيلية، وربما كان السبب في ذلك هو خوفهما من شعور أبنائهما الصم بالفشل بوجودهم مع أقرانهم السامعين، مما تَسَبب بشكلٍ أساسي في أن تكون الأسرة أحد أكثر معوقات عملية الدمج الشامل.

نتائج السؤال السادس: وينص على "ما أكثر المعوقات المرتبطة بالمنهج والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد العينة حول المعوقات المرتبطة بالمنهج

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
٤٨	أهداف المنهج غير متناسبة مع احتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٧٠	٠.٧٢٤	٨	عالية
٤٩	افتقار أهداف المنهج لما يتناسب مع خصائص الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٨٦	٠.٧٣٠	٥	عالية
٥٠	ضعف ارتباط أهداف المنهج بالاتجاهات التربوية الحديثة في تربية وتعليم الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٨٠	٠.٦٧٣	٦	عالية
٥١	تركز أهداف المنهج على الجوانب المعرفية ، ولا تعني بالجوانب الوجدانية والمهارية	٢.٦٣	٠.٧٤١	٩	عالية
٥٢	افتقار الوحدات التدريسية على ما يتلاءم مع ثقافة الأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٧٧	٠.٧٦٦	٧	عالية
٥٣	عدم مراعاة أساليب التقييم المستخدمة لخصائص واحتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع	٣.٠١	٠.٧٣٦	٢	عالية
٥٤	افتقار الوحدات التدريسية للصور والأشكال والإشارات الخاصة بالأطفال الصم وضعاف السمع	٢.٨٧	٠.٨٣٣	٤	عالية
٥٥	عدم استفادة الأطفال الصم وضعاف السمع من بعض الوحدات المقررة في رياض الأطفال لتركيزها على الأطفال السامعين	٢.٨٧	٠.٧٧٣	٣	عالية
٥٦	تركز الوحدات التدريسية على الأشياء المجردة غير المحسوسة	٢.٤٣	٠.٨١١	١١	ضعيفة
٥٧	غياب ممارسة الأنشطة الصفية المصاحبة للوحدات التدريسية	٢.٤٩	٠.٧٨٤	١٠	ضعيفة
٥٨	عدم مراعاة وحدات المنهج الفروق الفردية بين الأطفال الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين	٣.٠٤	٠.٦٨٥	١	عالية
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور السادس المعوقات المرتبطة بالمنهج	٢.٧٧	٠.٥٧٤	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (٧) السابق أن المعوقات المرتبطة بالمنهج جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور السادس (٢.٧٧) بانحراف معياري بلغ (٠.٥٧٤)؛ وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور السادس بين (٢.٤٣-٣.٠٤) بدرجات استجابة متوسطة، وعالية.

واتضح من نتائج الجدول السابق حصول المعوقات المرتبطة بالمنهج على درجة استجابة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة منها نتيجة دراسة الربعاني والغافري (٢٠٠٩) و دراسة الحميدي والحميدي ورايس (Hamaidi & Homidi & Reyes,2012) ودراسة موسينجي وتشيرشي (Musengi & Chireshe, 2012) التي أكدت على أن المناهج الدراسية لا تلبي احتياجات الطلاب الصم. وربما كان السبب في ذلك عدم ملائمة بعض الدروس لخصائص ومتطلبات الأطفال الصم وضعاف السمع، وربما يتضح ذلك في افتقار الوحدات التدريسية للصور والأشكال والإشارات الخاصة بالأطفال الصم وضعاف السمع، وضعف اهتمام المناهج الموضوعة بتنمية الجوانب الوجدانية والمهارية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع.

نتائج السؤال السابع: وينص على " "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات الصم وضعاف السمع في استبانة معوقات تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال وفقاً لمتغير(الفئة التي تدرسها المعلمة، التخصص العلمي)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب اختبار (ت) (T-test) لحساب دلالة الفروق (الفئة التي تدرسها المعلمة، والتخصص)، وكانت نتائج التحليل حول ما تتضمنه محاور الدراسة كما هو موضح بالجداول التالية:

أ)الفروق وفقا لمتغير الفئة التي تدرسها المعلمة:

جدول رقم (٨)

قيم (ت)، لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول محاور الدراسة من وجهة نظر إفراد العينة وفقاً لمتغير الفئة التي تدرسها المعلمة.

المحور	الفئة التي تدرسها المعلمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: "المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية"	أطفال صم	٤٥	٣,٤٠	٠,٤٢٨	١,١٥٤	٨٢	٠,٢٥٢	غير دال
	أطفال ضعاف سمع	٣٩	٣,٣٠	٠,٣٨٢				
المحور الثاني: "المعوقات المرتبطة بالمعلمات"	أطفال صم	٤٥	٢,٨١	٠,٥٣٩	٠,٥١٤-	٨٢	٠,٦٠٩	غير دال
	أطفال ضعاف سمع	٣٩	٢,٨٨	٠,٥٥٢				
المحور الثالث: "المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية"	أطفال صم	٤٥	٣,٣٦	٠,٤٥٤	١,٥٤١	٨٢	٠,١٢٧	غير دال
	أطفال ضعاف سمع	٣٩	٣,٢٠	٠,٥١٥				
المحور الرابع: "المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع"	أطفال صم	٤٥	٢,٧٢	٠,٥٨٨	٠,٥٦١	٨٢	٠,٥٧٦	غير دال
	أطفال ضعاف سمع	٣٩	٢,٦٥	٠,٥١٨				
المحور الخامس: "المعوقات المرتبطة بالأسرة"	أطفال صم	٤٥	٢,٩٨	٠,٥٥٩	٠,٩٦٣	٨٢	٠,٣٣٨	غير دال
	أطفال ضعاف سمع	٣٩	٢,٨٦	٠,٥٠٦				
المحور السادس: "المعوقات المرتبطة بالمنهج"	أطفال صم	٤٥	٢,٧٨	٠,٦٧٢	٠,٢١٠	٨٢	٠,٨٣٤	غير دال
	أطفال ضعاف سمع	٣٩	٢,٧٦	٠,٤٤٤				
الدرجة الكلية	أطفال صم	٤٥	٢,٩٨	٠,٣٥٢	٠,٧٧٧	٨٢	٠,٤٣٩	غير دال
	أطفال ضعاف سمع	٣٩	٢,٩٢	٠,٣٣١				

يتضح من نتائج الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير الفئة التي تدرسها المعلمة حول معوقات تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تشابه معوقات الدمج الشامل التي تتعرض لها أفراد العينة من المعلمات الناجمة عن تشابه المناهج الدراسية، وأساليب الإدارات المدرسية ، وكفايات المعلمات أنفسهن رغم اختلاف الفئة التي تدرسنها مما قارب من استجاباتهم.

ب)الفروق وفقًا لمتغير التخصص:

جدول رقم (٩)

قيم (ت)، لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول محاور الدراسة من وجهة نظر إفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص.

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: "المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية"	تربية خاصة	٥١	٣,٣١	٠,٤١٣	١,٢١٤-	٨٢	٠,٢٢٨	غير دال
	رياض أطفال	٣٣	٣,٤٢	٠,٣٩٨				
المحور الثاني: "المعوقات المرتبطة بالمعلمات"	تربية خاصة	٥١	٢,٦٨	٠,٥٤٦	٣,٦٤٢-	٨٢	٠,٠٠	غير دال
	رياض أطفال	٣٣	٣,٠٩	٠,٤٣٨				
المحور الثالث: "المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية"	تربية خاصة	٥١	٣,٢٦	٠,٥١٧	٠,٥٩١-	٨٢	٠,٥٥٦	غير دال
	رياض أطفال	٣٣	٣,٣٢	٠,٤٤٢				
المحور الرابع: "المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع"	تربية خاصة	٥١	٢,٦٢	٠,٥٢٠	١,٣٨٣-	٨٢	٠,١٧٠	غير دال
	رياض أطفال	٣٣	٢,٧٩	٠,٥٩٧				
المحور الخامس: "المعوقات المرتبطة بالأسرة"	تربية خاصة	٥١	٢,٧٨	٠,٤٢٩	٣,٢١٥-	٨٢	٠,٠٠٢	غير دال
	رياض أطفال	٣٣	٣,١٤	٠,٦١٠				
المحور السادس: "المعوقات المرتبطة بالمنهج"	تربية خاصة	٥١	٢,٧٦	٠,٤٥٨	٠,٢٠٠-	٨٢	٠,٨٤٢	غير دال
	رياض أطفال	٣٣	٢,٧٩	٠,٧٢٦				
الدرجة الكلية	تربية خاصة	٥١	٢,٨٨	٠,٣٣٧	٢,٦٦١-	٨٢	٠,٠٠٩	غير دال
	رياض أطفال	٣٣	٣,٠٧	٠,٣١٧				

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص حول المحور الأول: "المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية"، والمحور الثالث: "المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية"، والمحور الرابع: "المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع"، والمحور السادس: "المعوقات المرتبطة بالمنهج".

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المحور الثاني: "المعوقات المرتبطة بالمعلمات" والمحور الخامس: "المعوقات المرتبطة بالأسرة"، والدرجة الكلية لصالح معلمات

رياض الأطفال، وربما بسبب تباين أساليب تعامل المعلمات أفراد العينة مع الصعوبات التي تواجههن في عملية الدمج الشامل بين الأطفال الصم وأقرانهم السامعين؛ مما ساهم في اختلاف استجاباتهم حول المعوقات المرتبطة بالمعلمات والمعوقات المرتبطة بالأسرة.

توصيات الدراسة:

- العمل على تطوير مهارات وقدرات الأطفال الصم وضعاف السمع وتهيئتهم قبل دمجهم في الفصول العادية.
- إعداد الكوادر التعليمية التي تستطيع التعامل مع جميع الأطفال دون استثناء سواء كانوا من الأطفال الصم وضعاف السمع أو الأطفال السامعين.
- ضرورة العمل على تكامل عناصر البيئة المدرسية من فصول ووسائل تعليمية وتجهيزات إلكترونية، والتي تسهم في تحسين مستويات الأطفال وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- أحمد، دعاء عوض عوض السيد. (٢٠١١). اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بمحافظة الإسكندرية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا: مصر, ٢ (٤٤) ٥٤٦– ٦١٥.

٢- برادلي، ديان؛ وسيرز، مارغريت؛ وسوتلك، ديان. (٢٠١١). الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية. (ترجمة : السرطاوي، زيدان أحمد؛ والشخص، عبدالعزيز السيد؛ والعبدالجبار، عبدالعزيز). الرياض: دار الناشر الدولي.

٣- حنفي، علي عبدالنبي. (٢٠٠٨). دراسة لبعض متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين. بحث مقدم للمؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل)، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٤- الخشرمي، سحر احمد. (٢٠١٠). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربي السعودية. مجلة كلية التربية, عين شمس: مصر, ١(٣٤) , ٤٠٣ – ٤٢٧.

٥- الربعاني، احمد بن حمد؛ والغافري، محمد بن سعيد. (٢٠٠٩). صعوبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، (٣٣) الجزء الأول، ٢١٧–٢٥٠.

٦- الرشيدي، خالد محمد؛ والنجار، حسين عبدالمجيد. (٢٠١٣). التربية الخاصة في الالفية الثالثة قضايا وتوجهات. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز.

٧- الريس، طارق بن صالح؛ والخرجي، منال بنت محمد. (٢٠١٠). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس: مصر، ٤(٣٤)، ٦١٩–٦٨٣.

٨- ريفير، شارون. (٢٠١١). التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات استراتيجيات لنتاجات ايجابية. (ترجمة: دعنا، زينات يوسف). عمان: دار الفكر.

٩- الزهراني، علي بن حسن. (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع: المفاهيم، والمبادئ، والتطبيقات التي يستند عليها. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الأول،جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

١٠- شنبور، أمل. (٢٠١٣). الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج. إربد: عالم الكتاب الحديث.

١١- صابر، فاطمة؛ وخفاجة، ميرفت. (٢٠٠٢م). أسس ومبادئ البحث العلمي. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

١٢- طه، راضي عبدالمجيد. (٢٠١٤). الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعياً في مدارس التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- العتيبي، بندر بن صالح بنم سالم. (٢٠١١). معوقات تدريس الرياضيات في برامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة عالم التربية، س١٢(٣٣)، ٩٩- ١٥٣.

١٤- محمد، ثناء شعبان. (٢٠٠٧). إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات ممارسات الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول للشباب الباحثين بكلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

١٥- الموسى، ناصر بن علي. (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

١٦- هوساوي، علي بن محمد؛ بن راجح، محمد أحمد. (٢٠١٥). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمو ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان. مجلة التربية الخاصة والتأهيل-مصر، ٢(٧)، ١١٥-١٥١.

١٧- وزارة التربية. (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٤/٨/٢٢ على الرابط (http://haildca.org.sa/pdf/٤.pdf)

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gasteiger, K. B. (2012). Achievement And Integration Of Students With And Without Special Educational Needs (Sen) In The Fifth Grade. The Journal Of Special Education And Rehabilitation. 13(3-4): 7-19.

2- Hamaidi, D., & Homidi, M., & Reyes, L. V. (2012). International Views OF Inclusive Education : A Comparative Study Of Teachers' Perception In Jordan, United Arab Emirates, And The United States Of America. 12th Gulf Disability Social (GDS) forum themed "Full Social Interaction in Light of International Convention on the Rights of Persons with disabilities ", Gulf Disability Society,Oman , 6-8 /may.

3- Hansen, S. C. (2014). Teachers' Perceptions and Experiences of Inclusion with Deaf and Hard of Hearing Students (Unpublsihed Doctor Dissertation), University of South Dakota, Vermillion, SD.

4- Ismail, Z., Basheer, I. & Khan, J. H. (2016). Teachers' Attitudes towards Inclusion of Special Needs Children into Primary Level Mainstream Schools in Karachi. The European Journal of Social & Behavioural Sciences. PP. 2177-2196.

5- Larry, H., Sandy, H., & Jeffrey, C. M. (1994). Parents` Position on Full Inclusion for Deaf Children. American Annals of the Deaf, 139 (2), 165-167.

6- Moores, D. (2006). Education the deaf : Psychology, principles, and practice. Boston :Houghton Mifflin Company.Musengi, Martin & Chireshe, Regis. (2012). Inclusion of Deaf Students in Mainstream Rural Primary Schools in Zimbabwe: Challenges and Opportunities. Stud Tribes Tribals, 10(2), 107-116.

7- Office for Exceptional Children. (2012). A parent's guide to the individuals with disabilities: Education Improvement Act of 2004 (IDEA). Ohio Department of Education, Ohio, USA.

8- Office of the High Commissioner for Human Rights. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. United Nations.

9- Roeser, R. J. & Downs, M. P. (2004). Auditory disorders in school children (4th Edition). New York: Thieme Medical Publishers.

10- Schulze, M. (2010). Understanding The UN Convention On The Rights Of Persons With Disabilities - A Handbook on the Human Rights of Persons with Disabilities. Handicap International, Technical Resources Division, Knowledge Management Unit.

11- Smith, T. M. (2015). The effects of classroom settings on deaf and hard of hearing students' reading achievement. P.H. D. Capella University, Minneapolis

12- United Nations. (2007). From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities. Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol, ISBN 978-92-9142-347-7.