

الدراسة الوطنية

لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية

في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية

الخاصة في مدارس التعليم العام.

إعداد:

- د. ناصر بن علي الموسى: المشرف العام على التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم

(باحث رئيس).

- أ.د. زيدان أحمد السرطاوي: أستاذ بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود (باحث مشارك).
- أ.د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار: أستاذ بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود (باحث مشارك).
- د. زيد بن محمد البتال: رئيس قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود (باحث مشارك).
- د. عبد الله بن سعد الحسين: مدير الإدارة التنفيذية بالأمانة العامة للتربية الخاصة

(باحث مشارك).

تم إعداد وتنفيذ هذا المشروع البحثي بتمويل من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

محتويات الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
١	قائمة جداول الدراسة
١١	شكر وتقدير
١٢	ملخص الدراسة
١٨	<u>مقدمة الدراسة:</u>
٢٨	- مشكلة الدراسة
٢٩	- هدف الدراسة
٢٩	- تساؤلات الدراسة
٣٠	- أهمية الدراسة
٣٢	- المصطلحات الأساسية للدراسة
٤٠	- فروض الدراسة
٤٣	<u>الدراسات السابقة:</u>
٤٣	أولاً: الأداء الأكاديمي في بيئة الدمج
٤٧	ثانياً: السلوك التكيفي في بيئة الدمج
٥٩	ثالثاً: الاتجاهات نحو الدمج
٧٦	رابعاً: دراسات عامة حول الدمج
٨٦	خلاصة الدراسات السابقة
٨٨	<u>إجراءات الدراسة:</u>
٨٨	- منهج الدراسة
٨٨	- مجتمع الدراسة
٨٨	- عينة الدراسة
٩٧	- أدوات الدراسة
١٠١	- خطوات تطبيق الدراسة
١٠٢	عرض نتائج الدراسة

تابع محتويات الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
١٤١	<u>مناسبه نتائج الدراسة:</u>
٢٤٢	أولاً: واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام
٢٥٨	ثانياً: الاختبارات التحصيلية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات
٢٧٧	ثالثاً: الاتجاهات نحو الدمج التربوي
٢٩٤	رابعاً: آثار الدمج الإيجابية والسلبية
٣٠٨	خامساً: مرنیات المستجيبين للسؤال المقالى بمقياس آثار الدمج حول إيجابيات الدمج التربوي وسلبياته
٣١٠	الخاتمة والتوصيات.
٣١٤	<u>ملاحق الدراسة:</u>
٣١٥	- ملحق رقم (١) المقاييس التي استخدمت في الدراسة.
٣٣٢	- ملحق رقم (٢) الاختبارات التحصيلية في مادتي القراءة والرياضيات
٤٥٠	- ملحق رقم (٣) نتائج الدراسة الاستطلاعية.
٤٩٠	المراجع العربية.
٤٩٧	المراجع الأجنبية.
٥٠٧	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
٩٢	جدول (أ): توزيع عينات ومجتمعات الدراسة حسب الفئات المشاركة في الدراسة
٩٣	جدول (ب) : توزيع عينات ومجتمعات الدراسة حسب أنماط تقديم الخدمة

٩٤	جدول (ج): توزيع مقاييس الدراسة على عيناتها ومجتمعاتها
٩٥	جدول (د) : توزيع الاختبارات التحصيلية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات المستخدمة مع التلاميذ غير العاديين في المستويات الصفية المختلفة على عينة الدراسة
٩٦	جدول (هـ): الاختبارات التحصيلية لمادتي القراءة والرياضيات
١٠٣	جدول (١): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج
١٠٤	جدول (٢): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج
١٠٥	جدول (٣): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج
١٠٦	جدول (٤): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج
١٠٧	جدول (٥): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج
١٠٩	جدول (٦): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج
١١٠	جدول (٧): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج

تابع قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
١١١	جدول (٨): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج
١١٣	جدول (٩): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى التعاون بين برامج الدمج والجهات ذات العلاقة
١١٤	جدول (١٠): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى التفاعل بين تلاميذ برنامج الدمج وأقرانهم العاديين في المدرسة
١١٥	جدول (١١): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى التكامل بين منسوبي برنامج الدمج ومنسوبي المدرسة
١١٦	جدول (١٢): نتائج اختبار كاي ^٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى التكامل بين منسوبي برنامج الدمج ومنسوبي المدرسة
١١٨	جدول (١٣): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل
١١٩	جدول (١٤): نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

١٢١	جدول (١٥): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة
١٢٢	جدول (١٦): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة
١٢٧	جدول (١٧): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس
١٢٨	جدول (١٨): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

تابع قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
١٢٩	جدول (١٩): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل.
١٣١	جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة.
١٣٢	جدول (٢١): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة.
١٣٥	جدول (٢٢): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس.
١٣٦	جدول (٢٣): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل
١٣٦	جدول (٢٤): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل
١٣٧	جدول (٢٥): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة.
١٣٨	جدول (٢٦): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة
١٣٩	جدول (٢٧): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج
١٤٢	جدول (٢٨): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

تابع قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
١٤٥	جدول (٢٩): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٤٩	جدول (٣٠): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٥٣	جدول (٣١): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٥٦	جدول (٣٢): نتائج اختبار (ت) أو اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على مقياس مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٦٠	جدول (٣٣): نتائج اختبار (ت) أو اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٦٣	جدول (٣٤): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٦٥	جدول (٣٥): نتائج اختبار (ت) أو اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٦٨	جدول (٣٦): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحديين في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.
١٦٩	جدول (٣٧): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحديين في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.

تابع قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
١٧٠	جدول (٣٨): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحديين على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.

١٧٢	جدول (٣٩): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج
١٧٣	جدول (٤٠): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج
١٧٥	جدول (٤١): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج
١٧٧	جدول (٤٢): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في الاتجاهات نحو الدمج التربوي بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة.
١٧٨	جدول (٤٣): نتائج اختبار (ت) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في الاتجاهات نحو الدمج التربوي بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة.
١٨١	جدول (٤٤): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس.
١٨٢	جدول (٤٥): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى طبيعة العمل
١٨٣	جدول (٤٦): نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى طبيعة العمل

تابع قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
١٨٦	جدول (٤٧): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة
١٨٧	جدول (٤٨): نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة
١٩٢	جدول (٤٩): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة
١٩٣	جدول (٥٠): نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

١٩٩	جدول (٥١): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس
٢٠١	جدول (٥٢): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة
٢٠٢	جدول (٥٣): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة
٢٠٦	جدول (٥٤): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة
٢٠٧	جدول (٥٥): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

تابع قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
٢١١	جدول (٥٦): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس
٢١٢	جدول (٥٧): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة
٢١٤	جدول (٥٨): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة
٢١٨	جدول (٥٩): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة
٢١٩	جدول (٦٠): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج
٢٢٠	جدول (٦١): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج
٢٢٢	جدول (٦٢): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً للجنس
٢٢٣	جدول (٦٣): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لنمط الخدمة
٢٢٤	جدول (٦٤): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة
٢٢٥	جدول (٦٥): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج

	الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة
٢٢٩	جدول (٦٦): نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً للجنس

تابع قائمة جداول الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
٢٣٠	جدول (٦٧): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لنمط الخدمة
٢٣١	جدول (٦٨): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة
٢٣٣	جدول (٦٩): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة
٢٣٥	جدول (٧٠): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية لدى التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً للجنس
٢٣٦	جدول (٧١): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لنمط الخدمة
٢٣٧	جدول (٧٢): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة
٢٣٨	جدول (٧٣): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة
٢٤٠	جدول (٧٤): آثار الدمج التربوي الإيجابية كما يراها العاملون ، وأولياء الأمور ، والتلاميذ المستجيبون للسؤال المقالى بمقياس آثار الدمج.
٢٤١	جدول (٧٥): آثار الدمج التربوي السلبية كما يراها العاملون ، وأولياء الأمور ، والتلاميذ المستجيبون للسؤال المقالى بمقياس آثار الدمج.

شكر وتقدير

يطيب لفريق البحث أن يتقدم بخالص الشكر، ووافر التقدير، وعظيم الامتنان

لكل من:

- ١- وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة للبحوث التربوية بمركز التطوير التربوي التي قامت بتمويل مراحل تنفيذ مشروع هذا البحث.
- ٢- مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية التي قامت بتمويل مرحلة إعداد خطة مشروع هذا البحث.
- ٣- الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد الشخص الذي شارك في إعداد المرحلة الأولى للتصور الأولي لخطة هذا البحث.
- ٤- الدكتور عزت عبد الحميد محمد الذي قام بالتحليل الإحصائي.
- ٥- الدكتورة منال عبد الخالق جاب الله والدكتور علي عبد رب النبي حنفي اللذين شاركا في جمع المعلومات.
- ٦- الأستاذ سعيد بن محمد الخزامين الذي تولى متابعة وتنسيق أعمال المشروع.
- ٧- جميع المنسقين والمنسقات والمطبقين والمطبيقات من المشرفين التربويين والمشرقات والمعلمين والمعلمات في مختلف أنحاء المملكة الذين قاموا بتطبيق أدوات الدراسة.
- ٨- جميع المشاركين في هذه الدراسة من العاملين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة، وأولياء الأمور، والتلاميذ المسجلين بتلك المدارس والمعاهد (ذكوراً وإناثاً) الذين استجابوا لأدوات الدراسة.

• ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال التعرف على ما يلي:

- ١- واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة.

٢- تأثير البيئة التعليمية (الاندماجية والانعزالية) على التحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي، ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣- اتجاهات العاملين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة، واتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين، وأولياء أمورهم نحو الدمج التربوي.

٤- الآثار الإيجابية والسلبية التي أحدثتها عملية الدمج في البيئتين المنزلية والمدرسية بالمملكة.

ويشمل هذا التقييم الأبعاد الثلاثة التي ارتكزت عليها عملية التوسع في تطبيق الدمج التربوي بالمملكة وهي:

(أ) البعد الجغرافي: حيث تتم عملية الدمج في جميع أنحاء المملكة.

(ب) البعد الفئوي: حيث يشمل الدمج جميع الفئات التي تستفيد حالياً من خدمات التربية الخاصة في المملكة.

(ج) البعد الخدماتي: حيث تقدم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ غير العاديين في المدارس العادية عبر أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة المتمثلة في: برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار.

واستهدفت الدراسة الجنسين من الذكور والإناث، وقد بلغ عدد المشاركين والمشاركات فيها (٢٣١٧٣) مشاركاً ومشاركة يمثلون ثلاث فئات رئيسة هي:

العاملون في التعليم على اختلاف فئاتهم بواقع (١٥٩٧٩) فرداً، والتلاميذ على اختلاف فئاتهم بواقع (٥١٥٩) تلميذاً، وأولياء أمور التلاميذ على اختلاف فئاتهم بواقع (٢٠٣٥) فرداً، موزعين على أربعة أنماط تقديم خدمة هي:

برامج دمج في المدارس العادية بعدد (٨٨٣٩) فرداً، ومدارس عادية يوجد بها برامج دمج (أي من غير منسوبي التربية الخاصة بتلك المدارس) بعدد (٤٠٤٧) فرداً، ومدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج بعدد (٥٦١١) فرداً، ومعاهد تربية خاصة بعدد (٤٦٧٦) فرداً.

واعتمدت الدراسة على (٢٩) فرضاً تم اختبارها من خلال البيانات والمعلومات التي تم جمعها عن طريق أدوات الدراسة التي اشتملت على العديد من المقاييس، والاختبارات التحصيلية، واختبارات السلوك التكيفي، واختبارات مفهوم الذات.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

١- تم قبول الفروض الموجهة الثلاثة (الأول، والثاني، والثالث) المتعلقة بتقييم واقع برامج الدمج، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين تكرارات استجابات العاملين ببرامج الدمج على جميع عبارات المقياس لصالح مجموعة المستجيبين الذين رأوا أن

المستلزمات المكانية ببرامج الدمج مناسبة ويستفاد منها بدرجة كبيرة، وأن المستلزمات التجهيزية والكوادر البشرية بتلك البرامج متوفرة، ومناسبة، ويستفاد منها بدرجة كبيرة، وأن التعاون، والتفاعل، والتكامل في علاقة المدارس بتلك البرامج يتم بدرجة كبيرة.

٢- تم رفض الفروض الصفرية الثلاثة (الرابع، والخامس، والسادس) المتعلقة ببعض المتغيرات، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة، وجاءت أهم الفروق على النحو التالي:

- (أ) لصالح الذكور على حساب الإناث في كافة مجالات تقييم واقع برامج الدمج.
- (ب) لصالح فئات العاملين على حساب المعلمين في مجالي مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها.
- (ج) لصالح المعلمين على حساب المديرين في مجالي توفر المستلزمات التجهيزية ومناسبتها.
- (د) لصالح فئات العاملين على حساب العاملين مع ضعاف السمع في مجالي مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها.
- (هـ) لصالح فئات العاملين على حساب العاملين مع ذوي صعوبات التعلم ولصالح العاملين مع الصم على حساب الفئات الأخرى في مجالات توفر المستلزمات التجهيزية، ومناسبتها، والاستفادة منها.
- (و) لصالح المرشدين الطلابيين على حساب فئات العاملين في مجالات توفر الكوادر البشرية، ومناسبتها، والاستفادة منها.
- (ز) لصالح فئات العاملين-باستثناء العاملين مع التوحيدين- على حساب العاملين مع صعوبات التعلم في مجالات توفر الكوادر البشرية، ومناسبتها، والاستفادة منها.
- (ح) لصالح فئات العاملين على حساب المعلمين في مجال واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج.
- (ط) لصالح فئات العاملين على حساب العاملين مع ضعاف السمع في مجال واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج.

٣- تم التحقق من صحة الفروض الصفرية العشرة (٧، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠) المتعلقة بالتحصيل الدراسي من خلال ٢٥ اختباراً تحصيلياً بلغ عدد تكرار نتائجها الإحصائية (٥٣) نتيجة، منها: (٢٥) للبنين، و(١٤) للبنات- حيث لم تتم المقارنة بين طالبات المعاهد وطالبات برامج الدمج لعدم توفر الأخيرة لبعض الفئات في بعض المراحل الدراسية ببعض المناطق التعليمية-، و(١٤) نتيجة إحصائية لمجتمع الذكور والإناث.

وبلغ تكرار نتائج الفروق الدالة إحصائياً (٢٣) نتيجة، منها: (٢١) نتيجة لصالح تلاميذ وتلميذات برامج الدمج، في حين جاءت اثنتان فقط لصالح تلاميذ وتلميذات المعاهد، أما بقية النتائج وعددها (٣٠) فلم تصل الفروق بين المتوسطات فيها إلى مستوى الدلالة المحددة في هذه الدراسة.

٤- بالنسبة للفروض الثلاثة (٩، ١٨، ٢١) المتعلقة بالسلوك التكيفي فقد تم رفض الفرض الخاص بالتلاميذ التوحيديين، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ التوحيديين ببرامج الدمج على حساب أقرانهم بالمعاهد، في حين تم قبول الفرض الخاص بالتلاميذ متعددي العوق، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ متعددي العوق ببرامج الدمج وأقرانهم بالمعاهد، أما الفرض الخاص بالمتخلفين عقلياً من التلاميذ والتلميذات فقد تم رفضه جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ الذكور من المتخلفين عقلياً ومجتمع الذكور والإناث ببرامج الدمج على حساب المعاهد، إلا أنه تم قبول هذا الفرض جزئياً في حالة واحدة، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلميذات برامج الدمج وقريناتهن في المعاهد.

٥- بالنسبة للفرضين (١٢، ١٥) المتعلقين بمفهوم الذات، فقد تم رفض الفرض الخاص بالتلاميذ الصم، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدى التلاميذ الذكور في الدرجة الكلية للمقياس وجميع أبعاده ما عدا بعد المظهر العام، وذلك لصالح تلاميذ المعاهد على حساب أقرانهم ببرامج الدمج، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدى الإناث في الدرجة الكلية للمقياس وبعد القلق، وذلك لصالح تلميذات برامج الدمج على حساب قريناتهن بالمعاهد، وجاءت درجة المجتمع الكلي ذكوراً وإناثاً لصالح المعاهد على حساب البرامج.

أما الفرض الخاص بالتلاميذ المكفوفين، فقد تم قبوله بشكل عام، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى كل من الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي ذكوراً وإناثاً في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية باستثناء حالة واحدة فقط هي حالة المجتمع الكلي ذكوراً وإناثاً في مجال القلق، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح برامج الدمج على حساب المعاهد.

٦- تم رفض الفرض الثاني والعشرين، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات العاملين وأولياء الأمور والتلاميذ نحو الدمج التربوي لصالح العاملين وأولياء الأمور على حساب التلاميذ.

٧- تم رفض الفرض الثالث والعشرين، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، ونمط الخدمة، وفئة الإعاقة - باستثناء بعد الأداء الأكاديمي- في المتغير الأول، وجاءت أهم الفروق على النحو التالي:

(أ) لصالح الذكور على حساب الإناث في كافة الأبعاد- باستثناء بعد الأداء الأكاديمي-.

(ب) لصالح المديرين على حساب فئات العاملين في أبعاد الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي، وفي الدرجة الكلية للمقياس.

(ج) لصالح فئات العاملين على حساب المعلمين في بعد الأداء الأكاديمي.

(د) لصالح العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية على حساب العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج، والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج، ومعاهد التربية الخاصة في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

(هـ) لصالح العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً على حساب العاملين مع الفئات الأخرى في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

٨- تم قبول الفرض الرابع والعشرين جزئياً، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير الجنس، في حين تم رفضه جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لنمط الخدمة وفئة الإعاقة، وجاءت أهم الفروق على النحو التالي:

(أ) لصالح أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج بالمدارس العادية على حساب أولياء أمور التلاميذ في معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

(ب) لصالح أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً على حساب أولياء أمور الفئات الأخرى في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

٩- تم قبول الفرض الخامس والعشرين جزئياً، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيري فئة الإعاقة والجنس باستثناء بعد فئة الإعاقة-، في حين تم رفضه جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لنمط الخدمة لصالح التلاميذ في برامج الدمج بالمدارس العادية على حساب التلاميذ في معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

١٠- تم قبول الفرض السادس والعشرين جزئياً، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد الآثار النفسية والدرجة الكلية، في حين تم رفضه جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في الأبعاد الأخرى، وجاءت أهم الفروق على النحو التالي:

(أ) لصالح العاملين في التعليم على حساب أولياء الأمور والتلاميذ في الآثار العامة والآثار الاجتماعية.

(ب) لصالح التلاميذ على حساب العاملين في التعليم في الآثار الأكاديمية.

١١- تم رفض الفرض السابع والعشرين، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية وفقاً للجنس، ونمط الخدمة، وفئة الإعاقة باستثناء الآثار الأكاديمية في المتغير الأول، وجاءت أهم الفروق على النحو التالي:

- (أ) لصالح الذكور على حساب الإناث في كافة الأبعاد-باستثناء بعد الآثار الأكاديمية-.
- (ب) لصالح العاملين في برامج الدمج بالمدارس العادية على حساب العاملين في المدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج في كافة الأبعاد.
- (ج) لصالح العاملين مع فئات المعوقين على حساب العاملين مع التلاميذ العاديين في الآثار العامة، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس.
- (د) لصالح العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً على حساب العاملين مع الفئات الأخرى في الآثار الأكاديمية.

١٢- تم قبول الفرض الثامن والعشرين جزئياً، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعدي الجنس ونمط الخدمة باستثناء الآثار الاجتماعية، في حين تم رفضه جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في بعد فئة الإعاقة، لصالح أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً على حساب أولياء أمور التلاميذ العاديين في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

١٣- تم قبول الفرض التاسع والعشرين، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية- باستثناء بعد الآثار الأكاديمية- في متغير الجنس، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية في متغير فئة الإعاقة.

وفي ضوء هذه النتائج توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات التربوية والبحثية.

مقدمة الدراسة

لقد تعرض ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بمن فيهم المعوقون لأنماط مختلفة من المعاملة عبر عصور التاريخ المختلفة، وقد عدد (1975) Lowenfeld المراحل التاريخية التي مر بها المعوقون على النحو التالي:

١- مرحلة العزل:

في المجتمعات البدائية القديمة كان الأشخاص الذين تنقصهم القدرة على اكتساب العيش أو الدفاع عن النفس يعتبرون - بشكل عام - عبئاً ثقيلاً على القبيلة أو الجماعة، وعليه فقد كانوا يعزلون عن الأسوياء، وكان هذا العزل يأخذ أشكالاً

مختلفة تراوحت بين القتل والحرمان من الحياة، كما كان ذلك يحدث في مراكز الحضارة الغربية القديمة كإسبرته وأثينا وروما، والتقدير الزائد عن الحد الطبيعي كما حظي بذلك بعض المعوقين النوابغ، وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب الأخير في المعاملة يبدو إيجابياً، إلا أنه هو الآخر قد تسبب في إبعاد المعوق عن مكانه الطبيعي في المجتمع.

٢- مرحلة الملاجئ:

وقد اقترن ظهور هذه المرحلة بظهور الأديان السماوية التي أحيت ضمير الإنسان، وأيقظت الشعور الوجداني، فتم إنشاء ملاجئ كثيرة مختلفة للعناية بالعجزة، والمعوزين، والمعوقين، وغيرهم، وكانت خدمات هذه الملاجئ تقتصر في الغالب على توفير المأوى والغذاء والكساء فقط، وقد تميز الدين الإسلامي على غيره من الأديان، حيث أوضح جلياً تكريم الخالق للإنسان في حد ذاته بغض النظر عن صورته أو هيئته، والبشرية تعي جيداً الدرس المستفاد من عتاب المولى- عز وجل- لرسوله وصفوة خلقه محمد بن عبد الله- صلوات الله وسلامه عليه- على معاملته لابن أم مكتوم المعوق بصرياً.

٣- مرحلة التحرر الذاتي:

ولم تبدأ هذه المرحلة في الغرب إلا مع مطلع القرن السابع عشر الميلادي كما يذكر ذلك Lowenfeld (1975) وفيها استطاع عدد من المعوقين العباقرة بجهود فردية أن يثبتوا وجودهم ويكسروا قيود الإعاقة التي فرضتها عليهم مجتمعاتهم، فلم يتمكن هؤلاء الأفراد المتميزون من تعليم وتثقيف أنفسهم فحسب، بل إنهم برزوا في شتى فنون الحياة، ولقد كان لتفوق وإبداع وإنجازات هذه الشخصيات الفذة أكبر الأثر في إنشاء المؤسسات التعليمية والتأهيلية للمعوقين فيما بعد.

٤- مرحلة التكامل والاندماج:

وهي ما تنشده شعوب العالم المعاصر من تكامل تام بين شرائح المجتمع المختلفة، وما تتوق إليه من تهيئة الظروف التعليمية، والتأهيلية، والنفسية، والاجتماعية لتمكين المعوقين من الاندماج في المجتمع بعد معاناة تاريخية طويلة (الموسى، ١٩٩٢).

وتربط ذاكرة التاريخ- كما سبقت الإشارة إلى ذلك- الرعاية المنظمة لهؤلاء الأفراد بالقرن السابع عشر، حيث ظهرت بعض الجهود الفردية في أوروبا لرعاية المعوقين سمعياً أسفرت عن إنشاء أول مؤسسة لرعايتهم في باريس عام ١٧٥٥ للميلاد، وبعدها مؤسسة أخرى في بريطانيا عام ١٧٦٠ للميلاد، وتلى ذلك إنشاء مؤسسات للمعوقين بصرياً في فرنسا أيضاً عام ١٧٨٤ للميلاد، ثم المعوقين عقلياً بعد ذلك، وهكذا.

وانتقلت فكرة إنشاء مؤسسات خاصة لرعاية المعوقين إلى دول أخرى وفي مقدمتها أمريكا مع بداية القرن الثامن عشر، واستمر هذا الأسلوب هو السائد في رعايتهم حتى قرب نهاية النصف الأول من القرن العشرين، وقد ساد اعتقاد حينئذ

أنه يصعب مواجهة الحاجات الخاصة لهؤلاء الأفراد في المدارس العادية، حيث تكون الدروس صعبة عليهم، وغير مناسبة لمستواهم وظروفهم الخاصة، كما يصعب على المعلمين مواجهة المشكلات الناجمة عن وضعهم في صف دراسي واحد مع بقية التلاميذ العاديين، ومن ثم كان الاعتقاد بأنه يمكن مواجهة الحاجات الخاصة لهؤلاء المعوقين (بفئاتهم المختلفة) من خلال إعداد برامج تربوية خاصة بهم، يقوم بإعدادها وتقديمها لهم أفراد متخصصون، فضلاً عن أن وضعهم في مؤسسات خاصة يضمن تعليمهم وتدريبهم دون تعرضهم لمزيد من المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية التي قد تنشأ من وضعهم في بيئات تعليمية غير مناسبة لهم، ومع أفراد غالباً ما يرفضونهم (Johnson, 1950).

وقد تعرض أسلوب رعاية المعوقين في مؤسسات خاصة معزولة إلى أوجه نقد كثيرة خلال السنوات الأخيرة من النصف الأول للقرن العشرين، حيث كانت تقدم لهم مناهج تعليمية هزيلة، يقوم بتدريسها لهم معلمون يعتبرون أقل كفاءة من المعلمين في المدارس العادية، فالمؤسسة تنحو منذ البداية إلى النظر لقدرات المعوقين نظرة متدنية متشائمة تقلل من فرصهم في الحياة، فضلاً عن أن عزلهم عن المجتمع يؤدي إلى تكوين حواجز نفسية بينهم وبين أقرانهم العاديين، وغالباً ما تتطور إلى عدم تقبل كل فريق للآخر، مما يزيد الفجوة والنفور بينهم (الشخص، ١٩٨٧).

وقد أدى ذلك إلى المطالبة بتخفيف طريقة إنشاء المؤسسات، فبدلاً من أن تتخذ صورة الملاجئ الكبيرة التي تنشأ في مناطق نائية يمكن أن تتخذ صورة الجمعيات المحلية الصغيرة التي تضم أعداداً صغيرة من المعوقين الذين يمكنهم الخروج إلى المجتمع المحلي بدلاً من الانعزال في مؤسسات ذات أسوار عالية، وهذا ما أطلق عليه التحرر من المؤسسات (Deinstitutionalization).

ومع ظهور سياسة التحرر من المؤسسات خلال الخمسينات من القرن العشرين ارتبط بها مفهوم التطبيع (Normalization) والذي يقضي بأن تتاح للمعوقين نفس أساليب وظروف وفرص الحياة العادية المتاحة لبقية أفراد المجتمع، وقد أثرت هذه المفاهيم كثيراً في أساليب رعاية المعوقين خلال النصف الثاني من القرن العشرين، فانخفض الإقبال على المؤسسات، وظهرت أفكار تنادي بإنشاء فصول لرعايتهم في المدارس العادية، ومن ثم ظهر مفهوم التكامل (Integration) الذي يشير إلى رعاية المعوقين في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، بيد أن التركيز كان على أسلوب استحداث برامج الفصول الخاصة الملحقه بالمدارس (special classes or self-contained classes) ومن ثم كان المصطلح يصف الواقع، حيث يتم جمع أجزاء مكانية مع بعضها، مع الاشتراك في الموارد المتاحة قدر الإمكان.

وهكذا سار أسلوب رعاية المعوقين في فصول خاصة ملحقه بالمدارس العادية خلال الخمسينات والستينات من القرن العشرين، وذلك رغم تضارب الآراء حوله، وتناقض نتائج الدراسات التي تناولت العائد الأكاديمي والشخصي والاجتماعي الذي يحرزه المعوقون من جراء هذا الأسلوب، وقد بدأ البعض يتساءل عن الحكمة من وضع هؤلاء الأفراد (خاصة ذوي الإعاقات البسيطة وهم الأكثرية) في فصول خاصة تعد ضرباً من ضروب العزل (Dunn, 1968; Strain and Kerr, 1981).

وانبرى كثير من الباحثين والتربويين ينادون بضرورة توفير البيئة الاندماجية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ضمن منظومة التعليم العام، وبذل أولياء الأمور والمعنيون بهؤلاء التلاميذ جهوداً جبارة في سبيل تحقيق ذلك المطلب على اعتبار أنه حق أساسي من حقوق أبنائهم المدنية (Hallahan and Kauffman, 2000; Heward, 2000; Kirk, Gallagherand, and Anastasiow, 2000; Rothstein, 2000; Searcy, Lee-Lawson, and Trombino, 1995; Turnbull and Turnbull, 1998).

وقد أسفر ذلك عن ظهور أسلوب آخر لرعاية المعوقين خلال السبعينات يتضمن إلحاقهم بالفصول العادية لفترة من اليوم الدراسي تختلف باختلاف نوع الإعاقة ودرجتها، مع إمدادهم بالخدمات الخاصة اللازمة لمواجهة احتياجاتهم الخاصة من قبل أفراد متخصصين يعملون من خلال برامج متخصصة مثل: غرفة المصادر، والمعلم المتجول، والمعلم المستشار، وهذا ما أطلق عليه الدمج (Mainstreaming)، وأخيراً توجت هذه الجهود بصدور القانون العام بأمريكا (قانون تعليم جميع الأطفال المعوقين لسنة ١٩٧٥ م) (P.L. 94-142 The Education for All Handicapped Children Act of 1975) والذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعوقين مع أقرانهم العاديين في أقل البيئات تقييداً (The least restrictive environment).

وهكذا أصبح دمج المعوقين في التعليم العام أمراً ضرورياً لاعتبارات كثيرة، منها ما يتعلق بالمعوقين أنفسهم وضرورة معاملتهم معاملة إنسانية تقتضي التعامل معهم كغيرهم من الأفراد العاديين دون تمييز، ومنها ما يتعلق بظروف المجتمعات نفسها وقدرتها على إعداد مؤسسات أو مدارس قادرة على استيعاب جميع التلاميذ بمن فيهم المعوقون الذين يمثلون ١٠% من أفراد المجتمع على الأقل، هذا في الوقت الذي يشكل التلاميذ الذين هم في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة نسبة لا تقل عن ٢٠% من تلاميذ المدارس العادية (Hallahan and Kuffman, 2003).

وقد عدد الموسى (١٩٩٢) إيجابيات وسلبيات الدمج التربوي، واتضح أن إيجابياته تفوق كثيراً سلبياته، لكن الأهم من ذلك هو أن سلبيات الدمج التربوي جميعها تعتبر بطبيعتها من النوع الذي يمكن معالجته والتغلب عليه.

وقد تعرض مفهوم الدمج لتفسير جديد خلال النصف الثاني من الثمانينات بإطلاق مبادرة التربية العادية (Regular Education Initiative) لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بأمريكا، حيث لم يعد التركيز على مجرد وجود الأطفال المعوقين في بيئة الدمج، بل أصبح الهدف إعادة تخطيط أو تنظيم عملية الدمج ذاتها، وهنا ظهر جدل ونقاش كبير بين المتخصصين حول إمكانية تعليم هؤلاء الأفراد بصورة كاملة في الصفوف الدراسية العادية، وهو ما أطلق عليه الدمج الشامل أو الاستيعاب (Inclusion).

وقد قدمت Will (1986) - مساعد أمين مكتب التربية الخاصة والتأهيل الأمريكي - ورقة بحث عن مدى فائدة وفاعلية البرامج الخاصة، أو العلاجية، أو التعويضية

المستخدمة في المدارس الأمريكية، وقد انتقدت عملية انتزاع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من الفصول العادية ووضعهم في برامج التربية الخاصة المنفصلة، حيث أخفق هذا الأسلوب في مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة لهؤلاء الأطفال في كثير من الحالات.

وقدم (Wang, Anderson, and Bram, 1985) ورقة في نفس المؤتمر تتضمن مبررات تدعم مبادرة التربية العادية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، واتفقوا مع (Will) في تحدي النظام العزلي أو التصنيفي واعتبروه عاجزاً عن توفير الرعاية التربوية الناجحة لهؤلاء الأطفال، وقدموا بعض التوصيات لتحقيق دمج هؤلاء الأطفال بصورة تامة في المدارس العادية منها ربط التدريب في مجال التربية الخاصة والعامة كي يصبح نظاماً تربوياً واحداً يتضمن الطرق التي اتضح فاعليتها، وأساليب التعليم الشاملة التي تستند إلى مبادئ التربية الخاصة والعامة معاً مثل نموذج تكييف البيئات التعليمية (Adaptive Learning Environments Model).

واتفق مع هذا الفريق عدد آخر من الباحثين (Stinback and Stinback, 1988) ورغم ذلك فقد أعرب البعض عن مخاوفهم حيال تعقد عملية الدمج وما تحتاجه من تغيرات، وذهبوا إلى أنه لا تتوفر مؤشرات ميدانية كافية لتدعيم الفروض الأساسية التي تستند إليها تلك العملية (Hallahan and Kauffman, 1988)، وشكك بعض الباحثين في المنهجية التي اتبعت في الدراسات والتجارب التي أجريت حول الدمج (Hallahan, Kauffman, Llyod, and Mckinny, 1988).

وفي سنة ١٩٩٧ ميلادية تم تعديل القانون العام بأمريكا ليصبح (قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات) (The Individuals With Disabilities Education Act) (IDEA) والذي يُعرف التربية الخاصة على أنها خدمة للأطفال وليست مكاناً تربوياً يُلحق به هؤلاء الأطفال، ففي الوقت الذي يقضي فيه هذا القانون بضرورة تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين مع أقرانهم العاديين كلما كان ذلك ممكناً مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة، فإنه يؤكد كذلك على ضرورة توفير جميع أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة، ضماناً لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على اختلاف طبيعة إعاقاتهم وشدة تلك الإعاقات (Bennett, Deluca, and Bruns, 1997; Boudah and O`neill, 1999; Brownell and Pajares, 1999; Hunt and Goetz, 1997; Janney and Snell, 1997; Klingner and Vaughm, 1999).

وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للدول المتقدمة التي قطعت شوطاً كبيراً في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بأساليب مختلفة وصولاً إلى تلك التوجهات الحديثة، فما هو الوضع بالنسبة لرعاية هؤلاء الأطفال في العالم العربي؟

بدأ تعليم الأطفال المعوقين في العالم العربي بما في ذلك المملكة العربية السعودية في المدارس العادية، ثم تحول منها إلى مدارس نهائية منفصلة عند ظهور معاهد التربية الخاصة، ثم أخذ معظم هذه المعاهد يتحول إلى مدارس داخلية، والآن بدأ يعود تعليم هؤلاء الأطفال إلى المدرسة العادية من جديد، ولكن هذه المرة يعود على أساس نظام مساند قوي (الموسى، ٢٠٠٢).

وفي المملكة العربية السعودية بدأت رعاية المعوقين بإنشاء معهد النور للمكفوفين بالرياض عام ١٣٨٠هـ / ١٩٦٠م، ثم توالى إنشاء المعاهد الخاصة للمكفوفين والصم والمتخلفين عقلياً بعد ذلك، ورغم حداثة التربية الخاصة في المملكة نسبياً إلا أنها سارت بخطى سريعة، حيث ازداد عدد المعاهد والمتحقين بها زيادة ملحوظة خلال سنوات قليلة، مع انتشارها في مختلف أرجاء البلاد على اتساع رقعتها، ولم يقتصر الأمر على التوسع الكمي في عدد المعاهد التي تتبع الأسلوب العزلي في رعاية هؤلاء الأطفال، بل سرعان ما بدأت المملكة في تطبيق أسلوب الدمج التربوي في مدارس التعليم العام.

وتُعد المملكة العربية السعودية أولى الدول العربية التي تعمل على تطبيق الدمج التربوي في مدارسها على أسس علمية، حيث بدأت التجارب الأولى الناجحة للدمج في مدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية للمملكة عام ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م

وفي عام ١٤١٠هـ / ١٩٨٩م فتحت رياض الأطفال التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض أبوابها للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي عام ١٤١١هـ / ١٩٩٠م بدأت وزارة التربية والتعليم في تطبيق الدمج في مدارسها ولكن على نطاق ضيق جداً وبطريقة الدمج الجزئي، أما التوسع الكبير في تطبيق الدمج التربوي بمفهومه الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية فقد جاء في سنة ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م عندما وضعت وزارة التربية والتعليم استراتيجية تربوية تقوم على عشرة محاور نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين، وهو ما يعرف بالدمج التربوي (الموسى، ١٩٩٩).

ونظراً لما لهذا الأسلوب من فاعلية تربوية، ونفسية، واجتماعية، واقتصادية، فقد أحدث نقلة كمية ونوعية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية، رغم قصر عمر تجربة المملكة في هذا المجال.

فمن حيث النمو الكمي ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من (٦٦) معهداً وبرنامجاً للبنين والبنات في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ إلى (١٥٥٤) معهداً وبرنامجاً في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ، كما ارتفع عدد تلاميذ هذه المعاهد والبرامج من (٧٧٢٥) تلميذاً وتلميذة في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ إلى ما يزيد على (٤٠.٠٠٠) تلميذ وتلميذة في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ، وينبغي التنويه هنا إلى أن الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ والتلميذات لا تعود إلى ارتفاع نسبة الإعاقة في المملكة، وإنما تعود إلى التوسع في تقديم خدمات التربية الخاصة بحيث أصبحت تشمل فئات لم تكن تستفيد منها من قبل.

أما التطور النوعي فقد لخصه الموسى (٢٠٠٤) في النقاط التالية:

١- جاءت الزيادة المشار إليها آنفاً في عدد المعاهد والبرامج لصالح البرامج المستحدثة في مدارس التعليم العام على حساب المعاهد، إذ كان عدد المعاهد

في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦ هـ (٥٤) معهداً منها (٣٦) معهداً للبنين و(١٨) معهداً للبنات، وكان عدد البرامج في ذلك العام (١٢) برنامجاً جميعها للبنين، فأصبح عدد المعاهد في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥ هـ (٦٦) معهداً منها (٣٨) معهداً للبنين و(٢٨) معهداً للبنات، وأصبح عدد البرامج (١٤٨٨) برنامجاً منها (١٢٥٨) برنامجاً للبنين و(٢٣٠) برنامجاً للبنات، وحتى الزيادة الضئيلة في عدد المعاهد تعود إلى تحول بعض المعاهد ذات المراحل المتعددة إلى أكثر من معهد للبنين وزيادة محدودة للبنات.

ونتيجة لذلك أصبح عدد التلاميذ الذين يستفيدون من برامج التربية الخاصة في المدارس العادية يفوق كثيراً أعداد أولئك الذين يدرسون في معاهد التربية الخاصة والبرامج الملحقة بها، حيث يشكل التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة المدمجون في المدارس العادية من الذكور في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥ هـ نسبة (٨٠%) من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة، في حين تشكل نسبة ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة المدموجات نسبة (٦٤%) من إجمالي تلميذات التربية الخاصة.

٢- لم تعد التربية الخاصة تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب، وإنما أخذت تتسع ببرامجها لتشمل المدن الأقل كثافة، بل وحتى القرى والأرياف.

٣- لم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات المعوقين التقليدية المعروفة وهي: المكفوفين، والصم، والمتخلفين عقلياً، بل امتدت لتشمل فئات أخرى كثيرة مثل: الموهوبين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمعوقين جسمياً وحركياً، والتوحيدين، ومتعددي العوق، والعمل جارٍ على استحداث برامج جديدة لاستيعاب جميع الفئات التي تندرج في نطاق المفهوم الشامل الحديث للتربية الخاصة.

٤- تعددت أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة، فقد أصبح بها معاهد داخلية، ومعاهد نهارية، وفصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف مصادر، وبرامج معلم متجول، وبرامج معلم مستشار، وبرامج متابعة في التربية الخاصة.

وقد عدّ الموسى (٢٠٠٠) أهم العوامل التي أسهمت في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في المملكة العربية السعودية، ويمكن تلخيص تلك العوامل فيما يلي:

١- أولت حكومة المملكة العربية السعودية الفئات الخاصة رعاية وعناية واهتماماً ودعماً غير محدود أوجد مناخاً اجتماعياً جيداً وشكل أرضية صالحة لتطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في جميع أنحاء المملكة.

٢- اهتمت المملكة اهتماماً غير مسبوق بتنمية الكوادر البشرية، وهو ما يجسده قول خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز- طيب الله ثراه- أول وزير

للمعارف في المملكة، ومؤسس أول معهد من معاهد التربية الخاصة: "إن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار في الإنسان".

ولم تكن التربية الخاصة استثناء من هذه القاعدة العريضة، بل إن الاستثمار في البشر قد أتى أكله، وحقق أهدافه بحمد الله، فقد التحق العديد من الكفاءات الوطنية المتميزة بأعرق الجامعات العالمية وأرقاها، وعادوا إلى وطنهم مسلحين بسلاح العلم والمعرفة في مجال بكر خصب، ألا وهو مجال التربية الخاصة.

كما حرصت المملكة على استقطاب أفضل الكوادر البشرية للعمل في مجال الفئات الخاصة، وذلك بتوفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في هذا المجال.

٣- تفعيل دور الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم عن طريق دعمها بالكوادر البشرية المتخصصة وتوفير المتطلبات الأساسية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٤- تبنت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة مؤخراً استراتيجية تربوية تقوم في أساسها على الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة، حيث نصت في محورها الأول على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين، وهو ما يعني العمل على دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، فبالإضافة إلى الفوائد التربوية، والنفسية، والاجتماعية، التي يمكن جنيها من وراء أسلوب الدمج، فإن التكلفة المادية لتدريس الأطفال غير العاديين في المدارس العادية أقل بكثير من تكلفة تدريسهم في مدارس منفصلة (UNESCO, 2004; Walker and Ovington, 1998) مما ساعد كثيراً على انتشار كبير لبرامج التربية الخاصة في أنحاء المملكة، ذلك أن تدريس هؤلاء الأطفال في المدارس العادية يتحقق من خلال الاستفادة من المبنى المدرسي بما فيه من مستلزمات مكانية، وتجهيزية، وكوادر بشرية، ولا يحتاج إلى أكثر من معلمين متخصصين في التربية الخاصة، وبعض المستلزمات التجهيزية المرتبطة بطبيعة الفئة المستفيدة، وفي المقابل فإن تدريس هؤلاء الأطفال في مدارس منفصلة يتطلب ما يلي:

(أ) بناء، أو شراء، أو على الأقل استئجار مباني ضخمة تكلف مبالغ مالية كبيرة.

(ب) هذه المباني تحتاج إلى تأثيث وتجهيز.

(ج) هذه المباني بما فيها من أثاث وأجهزة ومرافق مدرسية تحتاج إلى صيانة مستمرة.

(د) هذه المباني بما فيها من معلمين، وتلاميذ، وتلاميذ نزلاء، وعاملين تحتاج إلى جهاز إداري وفني يتولى عملية الإشراف والمتابعة.

٥- أسهم قطاع التعليم العالي بجامعاته وكلياته المنتشرة في جميع أنحاء المملكة بجانب كبير في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها، وذلك بفتح أبواب جامعاته وكلياته للفئات الخاصة، إلى جانب إعداد وتدريب الكوادر البشرية التي يمكنها التعامل مع هذه الفئات، وذلك من خلال وحدات أكاديمية متخصصة يأتي في طليعتها

قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود الذي تفرد بحمل مشعل الريادة في مجال تخريج الكوادر البشرية المتخصصة في التربية الخاصة منذ إنشائه عام ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤ م. ومسار الخدمات النفسية لغير العاديين بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود، وأيضاً قسم التأهيل الصحي بكلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة الملك سعود، وأخيراً قسم التربية الخاصة في كلية المعلمين بجدة، وقسم التربية الخاصة في كلية دار الحكمة للبنات بجدة، وقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء، وقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الطائف، وقسم التربية الخاصة في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم، بالإضافة إلى عدد من برامج الدبلومات في التربية الخاصة ببعض الكليات والجامعات السعودية (الموسى، ٢٠٠٥).

٦- بدأ البحث العلمي من خلال الوحدات الأكاديمية، ومراكز البحوث، والدوريات المتخصصة داخل الجامعات وخارجها يأخذ وضعه الطبيعي في مجالات الأعواق المختلفة بهدف التعرف على حجم العوق، ومدى انتشاره في المملكة، وأسباب حدوثه، وطرق الوقاية منه، وأساليب الحد من آثاره النفسية والاجتماعية، واقتراح الحلول، والوسائل، والبدائل، والبرامج، والاستراتيجيات التي من شأنها أن تعمل على زيادة فاعلية التربية الخاصة بالمملكة.

وتكفي الإشارة إلى ذلك الدور الريادي المتميز الذي يضطلع به (مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة) الذي يعد بحق مركز إشعاع بحثي وعلمي يخدم العمل في مجالات العوق المختلفة، وذلك بتبنيه مشاريع عملاقة والتي منها على سبيل المثال: النظام الوطني لرعاية المعوقين في المملكة والبحث الوطني لدراسة الإعاقة لدى الأطفال تحت سن السادسة عشرة في المملكة.

٧- اهتمت المملكة برعاية وتبني العديد من المؤتمرات، والندوات، والحلقات البحثية، والمنتديات الفكرية التي يتم من خلالها تسليط الضوء على القضايا التربوية والتأهيلية في مجالات العوق المختلفة.

٨- خطت المملكة خطوات ثابتة في مجال الاستفادة من التقنية الحديثة وتسخيرها لخدمة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ويتجلى ذلك في قيام بعض الجهات المعنية بشؤون تلك الفئات بإنشاء مراكز الحاسبات الآلية والمختبرات العلمية المزودة بأحدث التقنيات وأكثرها تعقيداً.

٩- بدأ القطاع الخاص يسهم بدور متنامٍ في مجالات رعاية الفئات الخاصة من خلال إنشاء الجمعيات والمؤسسات الخيرية والمدارس والبرامج التربوية التي تعمل على النهوض بمستوى الخدمات المقدمة لتلك الفئات، وتقف مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية في مقدمة الصروح الإنسانية العالمية التي يشار إليها بالبنان في مجالات الخير والعطاء والنماء بشكل عام وفي مجال رعاية الفئات الخاصة على وجه الخصوص.

١٠- حققت مجالس أولياء الأمور في مدارس المملكة نجاحاً طيباً أسفر عنه زيادة ملحوظة في فاعلية المشاركة الأسرية في العملية التربوية.

١١ - أسهمت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة والمجموعات الاستشارية التخصصية بوزارة التربية والتعليم في الارتقاء بخدمات التربية الخاصة، وذلك من خلال تطوير البرامج، والمناهج، والخطط الدراسية، ودراسة المقترحات، وإعداد التصورات، ومناقشة الأطروحات المتعلقة بقضايا الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

● مشكلة الدراسة:

بدأ التوسع في تطبيق الدمج التربوي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية عام ١٤١٧ هـ، ويرتكز هذا التوسع على ثلاثة أبعاد هي:

(أ) البعد الجغرافي: حيث تتم عملية الدمج في جميع أنحاء المملكة.

(ب) البعد الفني: حيث لم يقتصر الدمج على فئة دون غيرها، بل شمل جميع الفئات التي تستفيد-حالياً- من خدمات التربية الخاصة في المملكة.

(ج) البعد الخدماتي: حيث تقدم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ غير العاديين في المدارس العادية عبر أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة المتمثلة في: برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار.

ومع أنه تتم متابعة هذه العملية ميدانياً للتأكد من مدى توفر المقومات الأساسية لنجاحها، إلا أنه لم يتم تقويمها علمياً ولا توثيقها أكاديمياً، وعلى هذا الأساس فقد أن الأوان للقيام بهذه المهمة، وهو ما تسعى إلى تحقيقه هذه الدراسة.

● هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال التعرف على ما يلي:

١ - واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة، من حيث المستلزمات المكانية، والتجهيزية، والبشرية، ومدى علاقة المدارس ببرامج الدمج.

٢ - تأثير البيئة التعليمية (الاندماجية والانعزالية) على التحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي، ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣ - اتجاهات العاملين في التعليم، وأولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين، والتلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي.

٤- الآثار الإيجابية والسلبية التي أحدثتها عملية الدمج في البيئتين المنزلية والمدرسية كما يراها العاملون في المدارس التي تطبق الدمج، وأولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين، والتلاميذ العاديين وغير العاديين المسجلون بتلك المدارس.

• تساؤلات الدراسة:

١- ما هو واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج من حيث مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها ، وتوفر المستلزمات التجهيزية ، ومناسبتها، والاستفادة منها؟

٢- ما هو واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج من حيث توفرها، ومناسبتها، وقيامها بالمهام المنوطة بها؟

٣- ما هو واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج من حيث التعاون، والتكامل، والتفاعل بين جميع أطراف الدمج من الإداريين، والمعلمين، والمرشدين الطلابيين، والتلاميذ، وأولياء أمورهم؟

٤- هل توجد اختلافات بين العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج ترجع إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة ؟

٥- هل توجد اختلافات بين العاملين في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج ترجع إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة ؟

٦- هل توجد اختلافات بين العاملين في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج ترجع إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة ؟

٧- هل توجد اختلافات بين فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة موضع الدراسة في التحصيل الدراسي في مادة القراءة ترجع إلى اختلاف أنماط تقديم الخدمة؟

٨- هل توجد اختلافات بين فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة موضع الدراسة في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ترجع إلى اختلاف أنماط تقديم الخدمة؟

٩- هل توجد اختلافات بين فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة موضع الدراسة في السلوك التكيفي ترجع إلى اختلاف أنماط تقديم الخدمة؟

١٠- هل توجد اختلافات بين فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة موضع الدراسة في مفهوم الذات ترجع إلى اختلاف أنماط تقديم الخدمة؟

١١- ما هي اتجاهات العاملين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي؟

١٢- ما هي اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وأولياء أمور التلاميذ غير العاديين نحو الدمج التربوي؟

١٣- ما هي اتجاهات التلاميذ العاديين والتلاميذ غير العاديين نحو الدمج التربوي؟

١٤- ما هي الآثار الإيجابية والسلبية التي أحدثتها عملية الدمج في البيئتين المنزلية والمدرسية كما يراها العاملون في المدارس التي تطبق الدمج، وأولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين، والتلاميذ العاديين وغير العاديين المسجلون بتلك المدارس؟

● أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة نظراً لأنها تعد أول دراسة سعودية بل عربية شاملة تتصدى لقضية بالغة الأهمية على الساحة العالمية تتعلق برعاية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وهم يمثلون نسبة كبيرة من أبناء المجتمع، وقد تطورت أساليب رعايتهم بصورة كبيرة خلال الأعوام القليلة الماضية بحيث أصبح التوجه العام نحو تعليمهم في المدارس العادية جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين، ومن ثم فقد أصبحت قضية رعاية هؤلاء الأطفال لا تقتصر على جهة دون أخرى، أو وزارة دون أخرى، بل أصبحت تهم كل أسرة تعيش على أرض هذا الوطن.

ومع التوسع الكمي والكيفي في رعاية هؤلاء الأطفال أصبحت في المملكة عدة أنماط في هذا الصدد تضم المعاهد الداخلية، والمدارس النهارية، والبرامج المطبقة في المدارس العادية مثل برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبالتالي أصبح من الضروري الوقوف على التأثيرات التي أحدثتها عملية الدمج التربوي على كل من البيئتين المنزلية والمدرسية.

وهذا أمر بالغ الأهمية، حيث لا تتوفر نتائج يعتد بها- حالياً- في هذا الصدد، ومن ثم فإن الحاجة ماسة والمبررات متوفرة لإجراء دراسة بهذا الحجم وتلك الشمولية، بحيث تصبح مشروعاً وطنياً لا بد من إنجازه، لتقييم هذه التجربة علمياً وتوثيقها أكاديمياً بغرض التعرف على نقاط القوة فيها ويمكن تعميمها والتعرف على نقاط الضعف ويمكن تلافيها، بالإضافة إلى إمكانية نقلها إلى الدول العربية في ظل تزايد الطلبات الواردة من تلك الدول الراغبة في الاستفادة منها.

● المصطلحات الأساسية للدراسة:

أولاً: المصطلحات التي اعتمدتها (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف) (وزارة المعارف، ٢٠٠٢، ص.ص. ٤-١٤) وتبنتها الدراسة الحالية، وهي كما يلي:

١- التربية الخاصة:

يقصد بالتربية الخاصة مجموعة البرامج والخطط الاستراتيجية المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة.

٢- التلاميذ العاديون:

هم التلاميذ الذين لا يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة.

٣- التلاميذ غير العاديين:

هم التلاميذ الذين يختلفون في قدراتهم العقلية ، أو الحسية، أو الجسمية والصحية، أو التواصلية ، أو السلوكية والانفعالية، أو الأكاديمية اختلافاً يوجب تقديم خدمات التربية الخاصة.

٤- التلاميذ المعوقون:

هم التلاميذ الذين لديهم قصور كلي أو جزئي بشكل مستديم في قدراتهم الجسمية، أو الحسية، أو العقلية ، أو التواصلية، أو الأكاديمية، أو النفسية إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة.

٥- العوق البصري:

هو مصطلح عام تدرج تحته- من الناحية الإجرائية- جميع الفئات التي تحتاج إلى برامج وخدمات التربية الخاصة بسبب وجود نقص في القدرات البصرية.

والتصنيفات الرئيسة لهذه الفئات هي:

(أ) الكفيف:

هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره بأقوى العينين بعد التصحيح عن ٦ / ٦٠ متراً (٢٠ / ٢٠٠ قدم) أو يقل مجاله البصري عن زاوية مقدارها (٢٠) درجة.

(ب) ضعيف البصر:

هو الشخص الذي تتراوح حدة إبصاره بين ٦ / ٢٤ و ٦٠ / ٦٠ متراً (٢٠ / ٨٠) و (٢٠ / ٢٠٠ قدم) بأقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الممكنة.

٦- العوق السمعي:

هو مصطلح عام تدرج تحته من- الناحية الإجرائية - جميع الفئات التي تحتاج إلى برامج وخدمات التربية الخاصة بسبب وجود نقص في القدرات السمعية.

والتصنيفات الرئيسية لهذه الفئات هي:

(أ) الأصم:

هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ ب ٧٠ ديسبل فأكثر بعد استخدام المعينات السمعية، مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام.

(ب) ضعيف السمع:

هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين ٣٥ و ٦٩ ديسبل بعد استخدام المعينات السمعية، مما يجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط.

٧- التخلف العقلي:

يعرف التخلف العقلي على أنه حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح يكون متلاًزماً مع جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة.

ويصنف التخلف العقلي تربوياً إلى ثلاث فئات:

(أ) القابلون للتعليم وتتراوح درجة ذكائهم ما بين ٧٥ إلى ٥٥ درجة تقريباً على اختبار وكسلر، أو ٧٣ إلى ٥٢ درجة تقريباً على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أيّاً منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

(ب) القابلون للتدريب وتتراوح درجة ذكائهم ما بين ٥٤ إلى ٤٠ درجة تقريباً على اختبار وكسلر أو ٥١ إلى ٣٦ درجة تقريباً على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أيّاً منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

(ج) الفئة الاعتمادية وتكون درجة ذكائهم أقل من ٤٠ درجة على اختبار وكسلر أو ٣٦ درجة على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أيّاً منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

مع ملاحظة أن الخدمات التربوية والتعليمية في المدارس تقتصر على فئة القابلين للتعلم ويمكن للقابلين للتدريب الاستفادة من هذه الخدمات قدر الإمكان .

٨- صعوبات التعلم:

هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية.

٩- اضطراب التوحد:

هو اضطراب يحدث لدى الطفل قبل بلوغه سن ٣٦ شهراً ومن مظاهره الأساسية ما يلي:

(أ) الإخفاق في تنمية القدرة على الكلام والتحدث، وعدم القدرة على استخدام ما تعلمه أو ما هو موجود لديه أصلاً للتواصل الطبيعي مع الآخرين.

(ب) الانطواء أو الانعزال وعدم المقدرة على تكوين علاقات عادية مع الآخرين.

(ج) وجود سلوكيات نمطية غير هادفة ومتكررة بشكل واضح.

١٠- تعدد العوق:

هو وجود أكثر من عوق لدى التلميذ من الأعواق المصنفة ضمن برامج التربية الخاصة مثل: الصمم وكف البصر، أو التخلف العقلي والصمم، أو كف البصر والتخلف العقلي والصمم، إلخ تؤدي إلى مشاكل تربوية شديدة لا يمكن التعامل معها من خلال البرامج التربوية المعدة خصيصاً لنوع واحد من أنواع العوق.

ثانياً: المصطلحات الأخرى التي تبنتها الدراسة:

١- الدمج (Mainstreaming):

نظراً لأهمية الدمج التربوي، فقد ظهرت له تعريفات علمية كثيرة منها:

(أ) تعريف (Kaufman, Gottlieb, Agard, and Kukic (1975) فهم يرون أن الدمج التربوي هو: "دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً، تعليمياً، واجتماعياً، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تُقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة" (الموسى، ١٩٩٢، ص. ٩).

(ب) تعريف (Hallahan and Kauffman (2000) الذي ينص على أن مصطلح الدمج التربوي يشير إلى: "الاستيعاب والتكامل التعليمي والاجتماعي للتلاميذ غير العاديين في الفصل العادي لجزء من اليوم الدراسي على الأقل" (ص. ٥٤٧).

ولكي يتم الدمج بصورة صحيحة، فإن هذا التعريف يشترط ما يلي:

- الاستيعاب البدني التام للتلميذ غير العادي داخل الفصل الدراسي العادي لفترة غير محددة من اليوم الدراسي.

- الاستيعاب الوظيفي من خلال التكامل التعليمي والاجتماعي مع التلاميذ العاديين، حيث يجب أن يشمل هذا التكامل توثيق العلاقة بين الأقران وإتاحة الفرصة للقبول والشعور بالرضا والأمن كعضو من مجموعة الفصل له ما للمجموعة وعليه ما عليها من حقوق وواجبات، ويعتبر احترام نواحي الضعف والقوة لدى كل تلميذ أساساً لهذا التكامل. (Turnbull, 1982).

(ج) تعريف برادلي، سيرز، وسوتلك (٢٠٠٠)، حيث يقررون أن الدمج التربوي هو: "الاشتراك في البيئة التربوية العامة عندما يعتقد بأن الطفل مستعد أكاديمياً وانفعالياً" (السرطاوي، الشخص، العبد الجبار، ٢٠٠٠، ص. ١٦).

أما من الناحية الإجرائية فقد تبنت الدراسة الحالية التعريف التالي: الدمج التربوي هو: "تربية وتعليم الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة" (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف، ٢٠٠٢، ص. ٨).

٢- الدمج الشامل (Inclusion):

وقد عرفته برادلي وأخريات (٢٠٠٠) على أنه: "مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية عامة داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي" (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٠، ص. ١٨).

٣- المدارس العادية (Regular Schools) ومدارس التعليم العام (Public Schools) :

هما مصطلحان مترادفان في هذه الدراسة، ويقصد بهما المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

٤- نمط تقديم الخدمة وأسلوب الرعاية (Service Delivery model):

هما مصطلحان مترادفان في هذه الدراسة، ويقصد بهما الطريقة التي تقدم من خلالها الخدمات التربوية الخاصة، وتشمل الدراسة الحالية أنماط تقديم الخدمة التالية:

(أ) المعاهد الداخلية: (Residential Schools)

هي معاهد يتلقى فيها التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة برامجهم التربوية بالإضافة إلى السكن والإعاشة.

(ب) المعاهد النهارية: (Day Schools)

هي معاهد يتلقى فيها التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة برامجهم التربوية طوال اليوم الدراسي.

(ج) الفصل الخاص: (Special class or Self-Contained Class)

هو صف دراسي في المدرسة العادية تتلقى فيه فئة محددة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة برامجها التربوية معظم أو كامل اليوم الدراسي.

(د) غرفة المصادر: (Resource Room)

هي غرفة بالمدرسة العادية يحضر إليها التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة لفترة لا تزيد على نصف اليوم الدراسي بغرض تلقي خدمات تربوية خاصة من قبل معلم متخصص.

(هـ) المعلم المتجول: (Itinerant Teacher)

هو معلم متخصص في التربية الخاصة يقوم بتعليم تلميذ أو أكثر من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في أكثر من مدرسة عادية، بحيث يقوم بالتنقل بين تلك المدارس.

(و) المعلم المستشار: (Teacher-Consultant)

هو معلم متخصص في التربية الخاصة يقوم بتقديم النصح والمشورة لمعلمي الفصول العادية الذين لديهم تلميذ أو أكثر من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في أكثر من مدرسة من المدارس العادية.

هذا، وقد طبقت الدراسة الحالية من خلال أنماط تقديم الخدمة الأربعة الرئيسية التالية:

(أ) معاهد التربية الخاصة:

ويقصد بها معاهد النور للمكفوفين بنين وبنات، ومعاهد الأمل للصم بنين وبنات، ومعاهد التربية الفكرية للمتخلفين عقلياً بنين وبنات، علماً بأن هذه المعاهد تضم بعض البرامج للتلاميذ متعددي العوق بنين، علاوة على أن معاهد التربية الفكرية تضم بعض البرامج للتلاميذ التوحديين بنين وبنات.

(ب) برامج الدمج في المدارس العادية:

ويقصد بها نمط تقديم الخدمة المتمثل في برامج الفصول الخاصة الملحقه بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وهي البرامج التي تم تطبيق الدراسة الحالية من خلالها على التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المدموجين في المدارس العادية ، وأولياء أمور هؤلاء التلاميذ، والعاملين معهم.

وقد شكّلت برامج الفصول الخاصة الملحقه بالمدارس العادية الغالبية من إجمالي هذه البرامج على اعتبار أنها مازالت هي النمط السائد لكثير من التلاميذ المشاركين في هذه الدراسة إبان تطبيقها.

(ج) مدارس عادية يوجد بها برامج للدمج:

ويقصد بها نمط تقديم الخدمة الذي تم تطبيق الدراسة الحالية من خلاله على التلاميذ العاديين ، وأولياء أمورهم ، والعاملين معهم من غير منسوبي التربية الخاصة.

(د) مدارس عادية لا يوجد بها برامج للدمج :

ويقصد بها نمط تقديم الخدمة الذي تم تطبيق الدراسة الحالية من خلاله على التلاميذ العاديين ، وأولياء أمورهم ، والعاملين معهم من الذين لا صلة لهم بالدمج التربوي .

أما مصطلح المدارس التي تطبق الدمج فهو مصطلح عام يندرج تحته نمطان من أنماط تقديم الخدمة : الأول برامج دمج في المدارس العادية والثاني مدارس عادية يوجد بها برامج دمج وقد تم استخدامه في هذه الدراسة ليشير إلى العاملين المنتمين إلى هذين النمطين، والتلاميذ العاديين وغير العاديين المستفيدين منهما، وأولياء أمورهم.

هـ - العاملون في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة:

ويقصد بهم المديرون، والوكلاء، والمعلمون، والمرشدون الطلابيون، ويتفرع عنهم ما يلي:

(أ) العاملون ببرامج الدمج في المدارس العادية:

ويقصد بهم المديرون، والوكلاء، والمعلمون، والمرشدون الطلابيون الذين يعملون ببرامج الدمج في المدارس العادية.

(ب) العاملون في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج:

ويقصد بهم غير العاملين ببرامج الدمج وهم الوكلاء والمعلمون

(ج) العاملون في المدارس العادية التي لا يوجد بها برامج للدمج:

ويقصد بهم المديرون، والوكلاء، والمعلمون، والمرشدون الطلابيون.

(د) العاملون بمعاهد التربية الخاصة:

ويقصد بهم المديرون، والوكلاء، والمعلمون، والمرشدون الطلابيون.

٦- المعلمون:

ويقصد بهم في هذه الدراسة ما يلي :

(أ) معلمو التربية الخاصة : وهم المتخصصون في التربية الخاصة وغالباً ما يعملون كمعلمي فصول.

(ب) معلمو المواد : وهم معلمو المواد الدراسية المتضمنة في الخطط الدراسية المعتمدة في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة مثل : التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات وغيرها .

(ج) معلمو التدريبات السلوكية وهم الأخصائيون النفسيون الذين يعملون ببرامج الدمج في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة .

(د) معلمو عيوب النطق والكلام : وهم أخصائيو النطق والكلام الذين يعملون ببرامج الدمج في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة .

٧- الفئات الخاصة، وتلاميذ التربية الخاصة، والتلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة، والتلاميذ غير العاديين :

هي مصطلحات متقاربة في معناها ، وقد استخدمت لغرض هذه الدراسة على أنها مصطلحات مترادفة، وهي- جميعاً- تتسم بالشمولية بحيث تشمل جميع التلاميذ الذين هم في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة بمن فيهم التلاميذ المعوقون على اختلاف فئاتهم، وقد استهدفت الدراسة الحالية بتطبيقها الاختبارات التحصيلية، والسلوك التكيفي، ومفهوم الذات الفئات التالية: التلاميذ المتخلفين عقلياً بنين وبنات، والتلاميذ الصم بنين وبنات، والتلاميذ المكفوفين بنين وبنات، والتلاميذ التوحيديين بنين فقط، والتلاميذ متعددي العوق بنين فقط .

٨- التحصيل الدراسي: (Academic Achievement)

ويقصد به في هذه الدراسة مقدار ما استفاده التلميذ من المنهج الدراسي أو البرنامج التعليمي المقدم له وفقاً لأسلوب الرعاية المستخدم معه، وذلك كما يظهر

من خلال أدائه على اختبارات التحصيل في مادتي القراءة والرياضيات التي تم إعدادها لذلك.

٩- السلوك التكيفي: (Adaptive behavior)

هو مدى فاعلية الفرد وقدرته على تحقيق مستوى مناسب من الاكتفاء الذاتي والمسئولية الاجتماعية بدرجة تماثل المستوى المتوقع ثقافياً ممن هم في مثل سنه.

١٠- مفهوم الذات: (Self-concept)

يقصد به الطريقة التي يدرك الفرد بها ذاته.

١١- الاتجاه نحو الدمج: (Attitude toward mainstreaming)

ويقصد به في هذه الدراسة استجابات الأفراد من العاملين بالمدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة، والتلاميذ العاديين وغير العاديين ، وأولياء أمورهم للمواقف المختلفة التي يتضمنها المقياس المستخدم وتوضح آراءهم وأفكارهم حول دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بالمدارس العادية.

• فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري للدراسة وما تضمنه من آراء وأفكار حول عملية الدمج وأساليب الرعاية المختلفة، وكذلك نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد، فقد تم صياغة الفروض التالية:

١- إن واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج، من حيث مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها، وتوفر المستلزمات التجهيزية، ومناسبتها، والاستفادة منها يعد- بشكل عام - مناسباً.

٢- إن واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج، من حيث توفرها، ومناسبتها، والاستفادة منها يعد- بشكل عام- مناسباً.

٣- إن واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج، من حيث التعاون، والتفاعل، والتكامل يعد- بشكل عام- مناسباً.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة.

- ٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة.
- ٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً على مقياس السلوك التكيفي وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على مقياس مفهوم الذات وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس مفهوم الذات وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين على مقياس السلوك التكيفي وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ١٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ٢٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة.

- ٢١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد على مقياس السلوك التكيفي وفقاً لنمط تقديم الخدمة.
- ٢٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو الدمج التربوي بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة على مقياس الاتجاه المستخدم .
- ٢٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي على مقياس الاتجاه المستخدم وفقاً للجنس، وطبيعة العمل، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة.
- ٢٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي على مقياس الاتجاه المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة.
- ٢٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي على مقياس الاتجاه المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة.
- ٢٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم.
- ٢٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة.
- ٢٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء الأمور في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة.
- ٢٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة.

الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى الأبعاد الأربعة التالية:

- ١- الأداء الأكاديمي في بيئة الدمج.

٢- السلوك التكيفي في بيئة الدمج.

٣- الاتجاهات نحو الدمج.

٤- دراسات عامة حول الدمج.

أولاً: الأداء الأكاديمي في بيئة الدمج:

بغرض التعرف على آثار الدمج الشامل بعيدة المدى قامت بورديفور وأونيلوف (1997) Power-defur and onelove بمراجعة مستفيضة للدراسات السابقة في مجال الدمج الشامل توصلوا من خلالها إلى ما يلي:

١. إن قانون تعليم جميع الأطفال الذي صدر عن الكونجرس الأمريكي سنة ١٩٧٥ م، ثم تم تعديله في سنة ١٩٩٧ م ليصبح قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات قد منح القوة لمعطيات الدمج الشامل حيث حدث تقدم غير عادي في مجال دمج التلاميذ ذوي الإعاقات بالمدارس وفي المنهج العام، فقد أتاح ذلك لكثير من المعلمين وأولياء الأمور الوسائل لتطبيق مبدأ البيئة الأقل تقييداً والانتقال من مجرد الدمج إلى الدمج الشامل الحقيقي.

٢. أظهر التلاميذ ذوو الإعاقات في إطار الدمج الشامل تحسناً في الاختبارات المقننة، واكتسبوا مهارات تواصلية واجتماعية كانت مفتقدة من قبل، وأظهروا كذلك تفاعلاً متزايداً مع أقرانهم العاديين، وحققوا مستوى أعلى- كمياً ونوعياً- من أهداف البرامج التربوية الفردية، وأصبحوا أكثر استعداداً لخبرات مرحلة ما بعد المدرسة.

٣. هناك أدلة على أن أطر الدمج الشامل توسع اهتمامات التلميذ الشخصية وتزيد من معرفته بالعالم حوله، مما يعتبر إعداداً ممتازاً لمرحلة المراهقة.

٤. إن الآثار الإيجابية للدمج الشامل على زملاء الفصل من التلاميذ العاديين قد تم توثيقها من خلال الدراسات والأبحاث أو مما تؤكد التقارير الميدانية في هذا الشأن، ويتضح ذلك فيما يلي:

(أ) أظهر التلاميذ العاديون- من غير ذوي الإعاقة- درجة كبيرة من تقبل وتقدير الفروق الفردية، وتحسن مستوى تقديرهم لذواتهم، واكتسبوا قدرة حقيقية على تكوين الصداقات، واكتسبوا كذلك مهارات جديدة.

(ب) إن التلاميذ العاديين الذين يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي قد استفادوا من المراجعة، والتدريب، والتوضيحات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقات.

وتأسيساً على ما تقدم استخلص الباحثان أنه عند تطبيق الدمج الشامل بالطريقة المناسبة، فإن جميع التلاميذ يستفيدون.

وفي دراسة لأثر برنامج الدمج الشامل على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أجرى بانيرجي ودبلي (1995) Banerji and Daily دراسة على الصفوف الابتدائية بدءاً

من الصف الثاني وحتى الصف الخامس الابتدائي، حيث ركز في أحد أجزاء الدراسة على المخرجات الأكاديمية والانفعالية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في التعلم، بالإضافة إلى التعرف على آراء معلمي وآباء التلاميذ حول نموهم في إطار الدمج الشامل، وقاما كذلك بتحليل لسجلاتهم.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المخرجات الأكاديمية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت إيجابية، وكذلك كانت آراء المعلمين والآباء إيجابية حول نمو التلاميذ في إطار الدمج الشامل.

وفي دراسة لستيفنز وسلافن (1995) Stevens and Slavin استغرقت عامين للتأكد من فاعلية الطريقة التعاونية الشاملة للتعلم في القراءة واللغة بالنسبة للإنجاز لدى التلاميذ، وتحديد اتجاهاتهم والوعي المعرفي لديهم، والتي تم تطبيقها على التلاميذ في الصفوف من الثاني الابتدائي إلى السادس الابتدائي مع بعض التلاميذ المعوقين أكاديمياً الذين تم دمجهم على شكل فرق أو مجموعات دراسية متفاوتة القدرات في القراءة والكتابة، وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن الطريقة التعاونية الشاملة للتعلم أفضل من الطرق العادية أو الطرق العلاجية خارج الفصل الدراسي.

وفي دراسة قارن فيها شارب، يورك، ونايت (Sharp, York, and Knight 1994) أثر الدمج على الأداء الأكاديمي للتلاميذ العاديين ممن لا يعانون من عجز أو إعاقة، حيث قارنوا الفروق في الأداء الأكاديمي بين ٣٥ تلميذاً عادياً تم تعليمهم في بيئة اشتملت على (٥) تلاميذ ممن لديهم إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي، بأداء (١٠٨) تلاميذ عاديين تم تعليمهم في بيئة عادية لم يدرس فيها أطفال متخلفون عقلياً، ولكن النتائج لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين في القراءة، وفنون اللغة، والرياضيات، والتواصل، والجهد.

وبهدف التقييم أثناء تدريس التلاميذ المعوقين بدرجة شديدة في الصفوف العادية والفصول الخاصة قارن هنت، وفارون ديفيز، وبيكستيد، وجوتز (1994) Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis and Goetz في دراستهم بين ١٦ تلميذاً ممن يعانون من إعاقة شديدة من مدارس ابتدائية يتم تدريسهم ضمن برنامج الدمج الشامل، ومجموعة أخرى تتألف من ١٦ تلميذاً من مدارس تستخدم برنامج الفصل الخاص.

وقام الباحثون بتحليل الخطط التربوية الفردية، وقارنوا أيضاً بين نوعية البرنامج المستخدم ومخرجات التعلم لدى التلاميذ.

وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح برنامج الدمج الشامل في كل من المجال الأكاديمي والسلوك التكيفي.

وفي دراسة فيليبس ونوريس (1993) Philips and Norris لتقييم فاعلية طريقة تعليم التلاميذ بعضهم لبعض والقياس المبني على المنهج الدراسي لأربعين تلميذاً

بالمرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات من أجل التمييز بين الدروس ورفع قدرة التلميذ على الإنجاز.

وبناء على هذا التقييم تبين أن الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإنجاز المنخفض، والتلاميذ ذوي الإنجاز المتوسط، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أفضل من إنجاز التلاميذ في المجموعة الضابطة.

ودرس فاندركوك، يورك، شارب، نايت، سالزبرج، ليروي، وكوزليسك (1991) Vandercook, York, Sharp, Knight, Salisbury Leroy, and Koslesk مدى تأثير دمج تلميذة تبلغ من العمر ٩ سنوات وتعاني من صعوبات تعلم نمائية على زميلاتها التلميذات في الصف الثالث الابتدائي، وذلك عن طريق مقارنة أداء زميلاتها من نفس الصف الدراسي مع صف آخر بالمدرسة في نفس المستوى، وكانت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة لتأثير وجود هذه الطفلة على أداء زميلاتها.

وقارن سينت لورينت وليسارد (1991) Saint-Laurent and Lessard ثلاثة برامج تربوية للأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة ممن تم دمجهم في المدارس العادية، حيث اشتملت الدراسة على (٤١) تلميذاً ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، وقد تمثلت البرامج الأكاديمية التي تمت فيها المقارنة بين نتائج التلاميذ المتخلفين عقلياً في الفصول الخاصة التي تستخدم المنهج الوظيفي، والفصول الخاصة التي تستخدم المنهج التقليدي، والفصول العادية.

وبعد انتهاء السنة الأولى لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث عند تقييم المتغيرات المعرفية أو السلوكيات الوظيفية.

وأورد موسكوس وماير (1988) Moskos and Mayer أن أربعة من التلاميذ الصم ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٥ إلى ٨ سنوات قد تم دمجهم ضمن برنامج للدمج مع التلاميذ العاديين في كل من الصفين الأول والثاني الابتدائيين، وذلك لمدة ساعة يومياً على مدى خمسة أيام في الأسبوع، وذلك للمشاركة في برنامج للكتابة.

وقد شاركت كلتا المجموعتين من الأطفال في جميع أوجه برنامج الكتابة المختصرة واشتركوا في إنجاز بعض الأعمال وإكمالها، وقد شارك معلم التلاميذ المعوقين سمعياً إلى جانب المعلم العادي كمعلم وكحلقة اتصال بين التلاميذ الصم من جهة والعاديين من جهة أخرى عن طريق لغة الإشارة.

وقد زادت قدرة كلتا المجموعتين من التلاميذ على التعبير عن أفكارهم عن طريق الكتابة، وقد اكتشف بأنه لا حاجة لإجراء تعديلات للتلاميذ المعوقين سمعياً للمشاركة في اجتماعات الأقران، حيث كانوا قادرين على التفاعل والمشاركة بفاعلية عبر معلم التربية الخاصة الذي يعمل كناقل (Facilitator) للأفكار عن طريق الإشارة كمترجم، وقد اكتشف أيضاً بأن انتقال التلاميذ المعوقين سمعياً عبر الخطوات النمائية لتعلم التهجئة كانت متساوية، أي متسقة مع الخطوات التي يمر

بها التلاميذ العاديون، حيث انتقلت كلتا المجموعتين من المراحل الصوتية المبكرة عبر مراحل التحول إلى التهجئة الصحيحة بنفس الطريقة.

وفي إحدى دراسات المقارنة بين فاعلية الفصول الخاصة وفصول الدمج قام كل من وانج، أندرسون، وبرام (Wang, Anderson, and Bram (1985 بتحليل خمسين دراسة في هذا المجال.

وتألفت عينة هذه الدراسات من حوالي ٣٤٠٠ تلميذ يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقات، كما تباينت مراحلهم الدراسية من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية.

وقد أشارت نتائج الدراسات في جميع الإعاقات إلى تفوق التلاميذ الذين تم تعليمهم في برامج الدمج في المجال الأكاديمي والاجتماعي مقارنة بالتلاميذ الذين تم تعليمهم في الفصول الخاصة، بل حتى الذين تم وضعهم في برامج الدمج بصورة كلية كان أدائهم أفضل من أولئك الذين تم دمجهم بصورة جزئية.

ثانياً: السلوك التكيفي في بيئة الدمج:

قام الزهراني (٢٠٠٥) بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على النمو الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في معاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض، ولمعرفة ما إذا كانت الكفاءة الاجتماعية ومهارات التكيف الاجتماعي تختلف باختلاف نمط تقديم الخدمة، والبرنامج، والجنس.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٧٥ تلميذاً تم اختيارهم من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في معاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض.

واستخدم الباحث في دراسته مقياسين هما: مقياس القوائم الاجتماعية الانفعالية الوجدانية (SEAI) Social Emotional Assessment Inventories ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (SSBS-2) School Social Behavior Scales وذلك لقياس علاقات الأقران، والسلوك الأكاديمي، وإدارة الذات، والتكيف الاجتماعي.

واعتمد الباحث على سلسلة من التحليلات الإحصائية لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في علاقات الأقران، والسلوك الأكاديمي، وإدارة الذات، والتكيف الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغيرات: نمط تقديم الخدمة، والبرنامج، وجنس التلميذ.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علاقات الأقران، والسلوك الأكاديمي، وإدارة الذات، والتكيف الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تعود إلى متغيري نمط تقديم الخدمة والبرنامج.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الأكاديمي وإدارة الذات تعود إلى متغير جنس التلميذ.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علاقات الأقران والتكيف الاجتماعي تعود إلى متغير جنس التلميذ.

وقام الزهراني (٢٠٠٤) بإجراء دراسة كانت تهدف إلى مايلي :

١- أثر الدمج على كل من الكفاءة الاجتماعية والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى التلاميذ المكفوفين الذين يتلقون تعليمهم في المدارس العادية مقارنة بأقرانهم في معاهد النور.

٢- أثر المساندة الاجتماعية على كل من الكفاءة الاجتماعية والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى التلاميذ المكفوفين.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً في معاهد النور و (٦٨) تلميذاً من التلاميذ المدموجين مع أقرانهم المبصرين في المرحلة الثانوية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

(أ) في مجال أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية :

١- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المكفوفين المدموجين في مدارس التعليم العام وأقرانهم في معاهد النور في بعد التعبير الاجتماعي لصالح التلاميذ المدموجين .

٢- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في بعد الحساسية الاجتماعية لصالح التلاميذ المدموجين .

٣- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في بعد الضبط الاجتماعي لصالح التلاميذ المدموجين .

٤- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح التلاميذ المدموجين.

(ب) في مجال الاتجاه نحو بيئة التعلم:

١- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في بعد الاتجاه نحو المعلمين لصالح تلاميذ معاهد النور.

٢- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في بعد الاتجاه نحو الأنشطة لصالح التلاميذ المدموجين.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في بعد الاتجاه نحو الدراسة.

- ٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في بعد الاتجاه نحو التلاميذ لصالح التلاميذ المدموجين.
- ٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المدموجين وأقرانهم في معاهد النور في الدرجة الكلية للاتجاه نحو بيئة التعلم.
- ٦- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمتوسطين في المساندة الاجتماعية.
- ٧- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية لصالح المرتفعين.
- ٨- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتوسطين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية لصالح المرتفعين.

(ج) في مجال الاتجاه نحو الأنشطة:

- ١- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمتوسطين في المساندة الاجتماعية.
- ٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية لصالح المرتفعين.
- ٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتوسطين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية لصالح المرتفعين.

(د) في مجال الاتجاه نحو الدراسة:

- ١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمتوسطين في المساندة الاجتماعية لصالح المتوسطين .
- ٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية لصالح المرتفعين.
- ٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتوسطين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية لصالح المرتفعين .

(هـ) في مجال الاتجاه نحو التلاميذ:

- ١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمتوسطين في المساندة الاجتماعية لصالح المتوسطين .
- ٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المنخفضين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية لصالح المرتفعين.
- ٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتوسطين والمرتفعين في المساندة الاجتماعية.
- ٤- وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدمج/العزل وبعد الاتجاه نحو المعلمين لصالح تلاميذ معاهد النور.
- ٥- وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدمج/العزل وبعد الاتجاه نحو الأنشطة لصالح التلاميذ المدموجين.

- ٦- عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدمج/العزل وبعد الاتجاه نحو الدراسة.
- ٧- وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدمج/العزل وبعد الاتجاه نحو التلاميذ لصالح التلاميذ المدموجين .
- ٨- عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدمج/العزل والدرجة الكلية نحو بيئة التعلم.

وأجرى الحربي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم في المرحلة المتوسطة بأحد المعاهد وبرنامجين من برامج الأمل بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨١ تلميذاً أصم تراوحت أعمارهم بين ١٣/١٩ عاماً.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:- مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث، ومقياس السلوك العدواني إعداد بص (buss, 1961) ترجمة وتقنين كل من (أبو عباة وعبدالله، ١٩٩٥) بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه من قبل الباحث ليتناسب تطبيقه مع التلاميذ الصم، واستمارة معلومات اقتصادية واجتماعية من إعداد الباحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ١- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (٠.٠١) بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في مفهوم الذات تبعاً للبيئة التربوية (معهد - برنامجي الأمل الملحقين).
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في السلوك العدواني تبعاً للبيئة التربوية (معهد - برنامجي الأمل الملحقين) لصالح تلاميذ البرامج الملحقية عند المستوى (٠.٠٥).
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في مفهوم الذات تبعاً لمستوى تعليم الأب لصالح الأبناء لآباء مستوى تعليمهم أُمي وثانوي .
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في مفهوم الذات والسلوك العدواني حسب مستوى التعليم ومستوى الدخل.

وفي الرد على الدراسات التي تساءلت عن فوائد الدمج الشامل للتلاميذ المعوقين بدرجة شديدة دافع كليور (1999) Kliwer عن الدمج الشامل وانتقد تلك التساؤلات، حيث رأى بأن الأداء الوظيفي لا يوجد في فصول العزل، بل يوجد في تلك الفصول التي تشبه-إلى حد كبير- واقع المجتمع الذي يعيش فيه العاديون وغير العاديين.

وأجرت الرميح (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في التوافق النفسي بين المبصرات والكفيفات في المملكة العربية السعودية، وقد حددت الباحثة مشكلة الدراسة بالتساؤل فيما إذا كان التوافق النفسي وأبعاده المختلفة مختلفاً لدى المبصرات عنه لدى الكفيفات، وما إذا كان التوافق النفسي وأبعاده

المختلفة مختلفاً لدى الكيفيات باختلاف نوع كف البصر (كلي، جزئي)، ونوع الإقامة في المعهد (خارجية، داخلية)، وما إذا كان لتفاعل كف البصر ونوع الإقامة أثر على التوافق النفسي وأبعاده المختلفة لدى الكيفيات.

وللإجابة على هذه التساؤلات تم إعداد بطارية من اختبارات مكونة من اختبار الذكاء اللغوي، واختبار التوافق لهيوم، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية.

واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من المبصرات وعددهن (٤٦) تلميذة ومجموعة من الكيفيات وعددهن (٤٦) تلميذة، وقد قسمت مجموعة الكيفيات إلى أربع مجموعات فرعية: مجموعتي الإقامة الخارجية والإقامة الداخلية، ومجموعتي الكيفيات كفاً كلياً والكيفيات كفاً جزئياً.

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة المبصرات ومجموعة الكيفيات في الدرجة الكلية للتوافق الشخصي لصالح الكيفيات.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة المبصرات ومجموعة الكيفيات في الدرجة الكلية للتوافق الاجتماعي لصالح الكيفيات.
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الكيفيات كفاً كلياً والكيفيات كفاً جزئياً بالنسبة لأي متغير من متغيرات التوافق.
- ٤- لا يوجد أثر على التوافق النفسي عند تفاعل نوع كف البصر ونوع الإقامة.

وفي دراسة كروز (1995) Cruz للمهارات الاجتماعية تم تقديم استبانة تحتوي على (١٤٠) مهارة من المهارات الاجتماعية إلى (٣٠) معلماً من المدارس الابتدائية العادية و(٣٠) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وطلب من هؤلاء المعلمين أن يرتبوا تلك المهارات بناء على أهميتها بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أعلى هذه المهارات أهمية كما يلي:

- ١- يتحمل التلميذ المسؤولية لأعماله الخاطئة.
 - ٢- يقوم التلميذ باتباع التعليمات المكتوبة.
 - ٣- يعمل التلميذ الواجبات الأكاديمية المطلوبة.
- أما المهارات السلوكية التي أعطيت أعلى درجة في صعوبة التحقيق من قبل هؤلاء التلاميذ فهي كما يلي:

- ١- يتجاهل الإزعاج من أقرانه عندما يعمل الواجبات الفصلية.

٢- يستخدم الوقت بشكل جيد عندما يكون في انتظار المعلم لمساعدته.

٣- يستمر في العمل عندما يعطى واجبات صعبة حتى يجد الحل المناسب.

وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي المدارس العادية ومعلمي التربية الخاصة يعتبرون المهارات الاجتماعية شيئاً أساسياً في العمليات التربوية.

وأجرى برادن، وملر، وباكين (Braden, Maller, and Paquin 1993) دراسة للتعرف على أثر ثلاثة بدائل تربوية وضع فيها التلاميذ المعوقون سمعياً تراوحت ما بين الإقامة الداخلية وبرنامج الدمج مع التلاميذ العاديين في الصف العادي، وذلك بعد ثلاث أو أربع سنوات من تسجيلهم في تلك البرامج ، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك تغير قد حدث في أداء نسبة الذكاء لدى التلاميذ المعوقين سمعياً.

وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين يقيمون في المدارس الداخلية قد حققوا نتائج دالة إحصائية ، وذلك في مقابل مجموعة التلاميذ الذين يدرسون ببرامج في المدارس العادية، حيث لم يظهر لديهم تغير في ذلك المجال.

ومن الدراسات التي تناولت سياسة الدمج لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الدراسة التي قامت بها عبد العزيز (١٩٩٣) والتي فحصت مدى فاعلية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وذلك على عينة بلغت (١٤٠) تلميذاً متخلفاً عقلياً من بعض المدارس الخاصة بالتلاميذ المتخلفين عقلياً والفصول الملحقه بمدارس التلاميذ العاديين.

وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي الخاص بالتلاميذ المتخلفين عقلياً أو الدمج ضمن التلاميذ العاديين في أبعاد السلوك التوافقي: التصرفات الاستقلالية، النمو البدني، النشاط الاقتصادي، النمو اللغوي، ومفهوم العدد والوقت، ووجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي على تباين مجموعات العينة في أبعاد: التوجه الذاتي، النشاط المهني، والمسؤولية الاجتماعية.

وذهب تومسون وماكلوفلين (Thompson and McLaughlin 1992) إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية الذي تلقاه تلميذ متخلف عقلياً قابل للتدريب عمره (١٢) سنة تم دمجهم مع العاديين أدى إلى تحسن في الاتصال عن طريق العين، وإلى تحسن في تحية الأقران، واستخدام مستوى مناسب من الصوت، وقد أدى ذلك إلى تغير في إدراك الأقران ولكن تفاعلهم مع التلميذ لم يتغير.

وأجرى الشخص (١٩٩٢) دراسة حول أثر أسلوب الرعاية على مستوى القلق لدى المكفوفين واتجاهاتهم نحو الإعاقة البصرية، وشملت الدراسة عينة قوامها ١٢٠ تلميذاً وتلميذة من المكفوفين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعهد النور للمكفوفين والكفيفات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٣ و ٢١ سنة، وكان نصف أفراد العينة يخضع

لأسلوب الرعاية الداخلية (٣٠) ذكراً، و(٣٠) أنثى، ونصفهم الآخر يخضع لنظام الرعاية الخارجية (النهارية) (٣٠) ذكراً، و(٣٠) أنثى.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أسلوب الرعاية الداخلية أدى إلى رفع مستوى القلق لدى المكفوفين.

وأجرى الشخص (١٩٩٢) دراسة قارن فيها السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة قوامها (١٠٠) طفل وطفلة من المعوقين سمعياً ممن يخضعون لأسلوب الرعاية الداخلية والخارجية (النهارية) بواقع (٥٠) في كل مجموعة (٢٥) طفلاً، و(٢٥) طفلة)، كما شملت الدراسة (٥٠) طفلاً وطفلة عاديين للمقارنة.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن للإعاقة السمعية تأثيراً كبيراً على سلوكيات الأطفال سواء المرغوب منها أو غير المرغوب، حيث ينخفض سلوكهم التكيفي بالنسبة لأقرانهم العاديين بينما يرتفع مستوى النشاط الزائد لديهم، ولا تختلف هذه النتائج باختلاف جنس الطفل، كما اتضح أن لأسلوب الرعاية أثراً كبيراً في هذا الصدد، حيث يرتفع السلوك التكيفي للأطفال ممن يخضعون للرعاية الخارجية (النهارية) مقارنة بالأطفال الذين يخضعون لأسلوب الرعاية الداخلية.

ودرس كوليمان، وسابورين، وكروسلاند Cullinan, Sabornie, and Crossland (1992) ثلاثة تلاميذ من المرحلة الابتدائية ممن لديهم عجز في القدرة العقلية تراوح ما بين المتوسط والشديد بالإضافة إلى إظهار مشكلات سلوكية، بحيث تم تعليمهم كيف يبدأون المحادثة مع أقرانهم العاديين (ممن هم ليسوا في صفهم) ويحافظون عليها، وذلك باستخدام كتاب معدل للتواصل، بالإضافة إلى ذلك أعطي جميع التلاميذ العاديين في الصفوف التي يدرسون فيها المعلومات التي يحتاجونها للتحدث مع من يدرس في فصلهم من التلاميذ غير العاديين، وذلك باستخدام كتاب التواصل كوسيط لتبادل الحديث بين المجموعتين، وقد وفر العاملون التربويون الفرص لأعضاء في الفصل للدخول في محادثات مع التلميذ على أسس عادية.

ولقد أشارت النتائج إلى أن هناك زيادة في التفاعل الاجتماعي الإيجابي وما يرتبط به من مهارات بين التلاميذ المتخلفين عقلياً وزملاء صفهم من التلاميذ العاديين، وقد رافق الزيادة في مبادأة الحديث انخفاض في تكرار حدوث السلوكيات غير المناسبة التي عادة ما كان يلجأ إليها التلاميذ المتخلفون عقلياً في السابق لجلب الانتباه والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين في الصف الدراسي.

وفي دراسة أرنولد وأتكينز (1991) Arnold and Atkins للتكيف الاجتماعي والانفعالي للأطفال المعوقين سمعياً ممن تم دمجهم في المدارس الابتدائية افترض الباحثان بأن استبانة سلوك الأطفال (C.B.Q. Children's Behavior Questionnaire) ومرشد برستول للتكيف الاجتماعي (bristol social adjustment guide) سوف تقيس سلوكيات مختلفة عندما طبقت على ٢٣ طفلاً من المعوقين سمعياً بمتوسط فقد سمعي ٦٧ ديسبل ممن تم دمجهم في المدارس العادية، وعلى مجموعة ضابطة من التلاميذ العاديين تكونت أيضاً من عينة

مماثلة بلغت ٢٣ طفلاً، وقد تبين أن ما نسبته ٤٥% من التلاميذ المعوقين سميعاً و ٤٣% من العينة الضابطة لديهم مستويات مرتفعة من عدم التكيف على مرشد برستول للتكيف الاجتماعي في حين لم يتبين بأن أي طفل يعاني من عدم التكيف على استبانة سلوك الأطفال، هذا الفرق قد يشير إلى احتمال أن كلا المقياسين يقيسان سلوكيات مختلفة، وبأن مشكلات الأطفال في معظمها اجتماعية أكثر من كونها انفعالية.

وقوم كل من كول وماير (1991) Cole and Meyer أثر الدمج مقابل العزل لـ ١٩ طفلاً ممن لديهم عجز نمائي شديد، فوجدا أن الأطفال الذين تم دمجهم يقضون وقتاً أقل مع المعالجين، ووقتاً متساوياً مع معلمي التربية الخاصة، ووقتاً أطول مع الأطفال الآخرين، ووقتاً أقل لوحدهم، ولكن الدراسة لم تجد فروقاً في المهارات النمائية، ومع ذلك فقد أظهر الأطفال المدمجون تقدماً في الكفاية الاجتماعية في حين أظهر الأطفال المعزولون تراجعاً فيها.

ويذهب هولم (1989) Hulme إلى أن دمج الأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة شديدة في المرحلة الابتدائية ضمن برنامج مصمم لتلبية حاجات الأطفال الفردية ساعد في تطوير مهارات اجتماعية إيجابية لديهم ، وعلى تقدير الذات، ومهارات التواصل، وكذلك على مهارات الحياة اليومية.

وأشار رينولدس وبيرش (1988) Reynolds and Birch إلى أن الدمج كان بديلاً ناجحاً كما يقاس من خلال استجابات المعلمين، والوالدين، وتناقص أعداد الطلبة الذين يتم تحويلهم للحصول على الخدمات التربوية الخاصة، وكذلك في زيادة الخدمات الإرشادية التي يتم تقديمها للمعلمين العاديين.

وفحصت دراسة تايلور، إيشر، وويليم (1986) Taylor, Asher, and William تقييم المعلمين والأقران لـ ٣٤ طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم ممن تم دمجهم في الصف الثالث الابتدائي وحتى السادس الابتدائي في تسع مدارس في وسط إلينوي، وتم مقارنة هذه العينة بعينة مساوية من الأطفال العاديين بحيث تماثلت معها من حيث الجنس، والعوق، والمستوى الصفّي، وقد طلب من كل تلميذ من تلك الصفوف أن يقدر مدى استمتاعه باللعب مع كل تلميذ من تلاميذ فصله على مقياس تقدير من خمسة مستويات وفق طريقة ليكرت، واستخدم مقياس نسبة البعد الاجتماعي لتقييم اختيار الصديق المفضل للتلميذ، في حين ساعد استخدام أسلوب آخر في تقييم الأقران للسلوك الاجتماعي لبعضهم البعض.

ومن جانب آخر قدر المعلمون أربعة أبعاد للسلوك الاجتماعي للتلاميذ مع أقرانهم تمثلت في الصداقة والتعاون، والتجنب والانسحاب، والقيادة، والعدوانية، وكذلك تم تقييم الهدف الذي يسعى التلميذ إليه من خلال مواقف اللعب، مع الأخذ بالاعتبار مشاعر الوحدة وعدم الرضا الاجتماعي.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد بأن التلاميذ المتخلفين عقلياً كانوا أقل وبدرجة دالة إحصائياً من حيث التقبل الاجتماعي مقارنة بالتلاميذ العاديين،

وبالمقارنة مع التلاميذ العاديين كانت النظرة للتلاميذ المتخلفين عقلياً على أنهم أقل تعاوناً، وأكثر خجلاً، وليست لديهم صفة القيادة، مقارنة بالتلاميذ العاديين، وبالتالي لم يتم تسمية أي منهم ليكون في موضع القيادة، وقد وجدت فروق بين المجموعتين في جميع الأبعاد الثلاثة الخاصة بمقياس الهدف من اللعب، حيث ظهر بأن الأفراد يركزون على جوانب الأداء للألعاب والقدرة على تحمل الفشل والرفض بدلاً من التركيز على فرص التفاعل الاجتماعي، وأخيراً وكما نصت عليه الفرضية فقد أظهر التلاميذ المتخلفون عقلياً القابلون للتعلم مشاعر أكثر من الوحدة ومن عدم الرضا عن علاقاتهم الاجتماعية في المدرسة مما أظهره التلاميذ العاديون، وقد أوضحت الدراسة الحاجة إلى التدريب المباشر على المهارات الاجتماعية للتلاميذ المتخلفين عقلياً.

وقد سعى جونسون (1985) Johnson إلى التحقق من مفهوم الذات لدى التلاميذ، واتجاهات الأهالي والتلاميذ نحو برامج التربية الخاصة في إحدى المدارس التي يوجد بها برامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمضطربين اجتماعياً وانفعالياً، والمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

وقد اشتملت عينة الدراسة على التلاميذ الملتحقين ببرامج دمج لجزء من الوقت، أو دمج كامل، أو غرفة مصادر لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات، حيث قام التلاميذ بالإجابة على مقياس للاتجاهات نحو الدمج، ومقياس بارس-هارس لمفهوم الذات، في حين أجاب الأهالي على مقياس خاص بالاتجاه نحو الدمج تم تصميمه من قبل الباحث.

وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٢٨ تلميذاً من بين ٢٤٠ تلميذاً يمثلون مجموع التلاميذ المسجلين في صفوف التربية الخاصة في المقاطعة التي أجريت فيها الدراسة، ومثل تلاميذ المرحلة الثانوية (٤٠%)، والمرحلة المتوسطة (٤٥%)، في حين مثل تلاميذ المرحلة الابتدائية النسبة المتبقية، وكانوا يعانون من صعوبات شديدة في التعلم، واضطرابات اجتماعية-انفعالية، وتخلف عقلي قابل للتعلم.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو الصفوف الخاصة والصفوف العادية من قبل جميع فئات التلاميذ غير العاديين بغض النظر عن نوع البرنامج أو عدد سنوات التحاقهم به، وكانت استجابات الأهالي بشكل عام إيجابية، فقد كانت اتجاهات الأهالي إيجابية حول توفر البرنامج، وموافقتهم على حاجة أبنائهم إلى برامج تربوية خاصة، ورأوا أن فصول التربية الخاصة تساعد أبنائهم، وأشار الأهالي أيضاً إلى ضرورة دمج أبنائهم لفترة أطول مما هو عليه الآن.

وفي مراجعته للدراسات السابقة حول وضع التلاميذ المتخلفين عقلياً وأثر ذلك على السلوك التكيفي وجد ماتسدورف (1985) Matsdorf تركيز الدراسات على أهمية المهارات الاجتماعية، والفوائد المترتبة على وضع الدمج، بالإضافة إلى التركيز على دور المعينين من الأقران غير المعوقين، وقد لوحظ أن من ضمن النتائج زيادة التفاعل الإيجابي لدى الأقران نتيجة لأوضاع الدمج، وتقليد السلوك

المناسب من قبل التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة شديدة في أوضاع الدمج، وكذلك زيادة التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع نقص في السلوك غير المناسب، وقد عزت الدراسة تلك الفوائد إلى نتائج استخدام نموذج الأقران العاديين المناسب من حيث العمر الزمني.

ومن جانب آخر قام جرشام (1982) Gresham بمراجعة للدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية للتلاميذ الذين تم دمجهم مع العاديين.

وتوصل الباحث إلى خلاصة مؤداها أن الدمج أسلوب مفضل لأنه بني على ثلاث مسلمات لم يتم التحقق من صدقها تجريبياً، وهذه المسلمات الثلاث هي:

١- إن الدمج سيساعد على زيادة في التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وأقرانهم العاديين.

٢- إن الدمج سيؤدي إلى تقبل أكثر للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من قبل أقرانهم العاديين.

٣- إن التلاميذ الذين تم دمجهم مع العاديين سيتمكنون من تعلم أنماط السلوك المقبولة من خلال تفاعلهم مع أقرانهم العاديين داخل الفصول العادية.

وفي دراسة (دالي، ١٩٧٩) التي اشتملت على عينة من (١٠٠) تلميذ كفيف في الجزائر بالمرحلتين الإعدادية والثانوية؛ خضع نصفهم لأسلوب الرعاية الداخلية في مؤسسة خاصة بينما التحق النصف الآخر بفصول خاصة بالمدارس العادية.

وقد أوضحت النتائج أن التلاميذ المدمجين كانوا أكثر توافقاً من أقرانهم المعزولين في معهد خاص.

ثالثاً: الاتجاهات نحو الدمج:

أجرى الكنز، كراينورد، جبلينج (2003) Elkins, Kraayenoord, and Jobling دراسة تهدف إلى التعرف على اتجاهات (٣٥٤) من أولياء الأمور في أستراليا الذين لديهم أطفال معوقون ملتحقون بالمدارس العادية.

وقد كانت أنواع الإعاقة لدى الأطفال مطابقة لمعدلات الانتشار المقبولة ، مع ارتفاع في أعداد الأطفال ذوي اضطراب التوحد وانخفاض في أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه، وكان هؤلاء الأطفال ملتحقين بفصول مختلفة تتدرج من المدارس الخاصة إلى المدارس التي يلحق بها الأطفال بصفوف يتلقون من خلالها مساعدة من قبل معلم التربية الخاصة أو مساعد معلم .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كثيراً من أولياء الأمور يفضلون الدمج ويؤيدونه، بينما يرغب بعضهم في تقديم مصادر إضافية للدمج ، في حين كانت اتجاهات عدد محدود من أولياء الأمور سلبية نحو الدمج ، ويرى بعض أولياء

الأمر أن هناك حاجة إلى التعليم والتثقيف في مجال الدمج أثناء الخدمة، إلا أن وجهة النظر هذه ليست واسعة الانتشار بينهم.

وقامت بريزner (2003) Praisner بإجراء دراسة مسحية لـ (٤٠٨) من مديري المدارس الابتدائية للتعرف على اتجاهاتهم نحو الدمج التربوي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل: التدريب، والخبرة، ووجهة النظر حول تحديد المكان التربوي الملائم.

وقد أشارت النتائج إلى أن حوالي ٢٠% (واحد من كل خمسة) من المديرين كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الدمج التربوي، بينما كانت الأغلبية غير متأكدين من اتجاهاتهم، وقد كان للخبرات الإيجابية مع التلاميذ المعوقين، وكذلك الاطلاع على مفاهيم التربية الخاصة وتطبيقاتها أثر في تكوين اتجاهات إيجابية أكثر نحو الدمج، أيضاً كان لدى المديرين ذوي الاتجاهات والخبرات الإيجابية مع التلاميذ المعوقين الرغبة في وضع هؤلاء التلاميذ في أقل البيئات تقييداً، وأظهرت النتائج وجود بعض الاختلافات في تحديد المكان التربوي والخبرة بين فئات الإعاقة.

وقد ركزت نتائج الدراسة على أهمية تزويد المديرين بخبرات إيجابية من خلال تطبيقات الدمج مع مختلف فئات الإعاقة، وكذلك تزويدهم بدورات تدريبية محددة حول الدمج التربوي.

وقام الحناوي (٢٠٠٣) بإجراء دراسة كانت تهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة المعوقين في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم، وبيان ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهاتهم نحو الصعوبات التي تواجه دمج التلاميذ المعوقين في التعليم العام تبعاً لمتغيرات الدراسة.

وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (١٧٠) ولي أمر و (٥٧) معلماً ومعلمة وهم الذين استجابوا من مجتمع الدراسة المكون من (٥٧٥) ولي أمر و (٩٠) معلماً ومعلمة.

وقد تم جمع بيانات الدراسة عن طريق استبانة اشتملت على خصائص المستجيبين، وكذلك التلاميذ المعوقين، إضافة إلى (٤٤) فقرة متعلقة بالصعوبات التي تواجه دمج التلاميذ المعوقين في التعليم العام موزعة على مجالات الدراسة الستة وهي: الإدارة المدرسية، والمبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية، والمعلمون والمعلمات، والتلاميذ العاديون، والمنهاج الدراسي، والمجتمع المحلي.

وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها ما يلي:

١- إن هناك صعوبات عالية تواجه دمج التلاميذ أصحاب الإعاقات في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم على جميع مجالات الدراسة.

٢- تبين وجود فروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور لصالح المعلمين والمعلمات على مجالات الدراسة باستثناء مجالي المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية والمجتمع المحلي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة الإعداد والتخطيط المسبق لإنجاح عملية دمج التلاميذ المعوقين في التعليم العام من قبل وزارة التربية والتعليم،

وذلك بتدريب الإداريين والمعلمين وإعداد المناهج وإدخال التحويلات والتعديلات في المباني المدرسية لتلائم خصائص واحتياجات التلاميذ المعوقين.

وأجرى القحطاني (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج التلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التعرف على واقع تجربة دمج التلاميذ المكفوفين مع التلاميذ العاديين من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة (العمر، والخبرة، والمؤهل العلمي).

وقد تكونت أداة الدراسة من (٤٠) فقرة موزعة بالتساوي على أبعاد الدراسة التالية: البعد التعليمي، والبعد الإداري، والبعد الاجتماعي، والبعد التقني.

كما تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي برامج دمج التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (١٨٠) معلماً، استجاب منهم (١٤١) بنسبة (٧٨%).

وأظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- ١- إن درجة الثقة في الأبعاد التي شملتها الدراسة (التعليمي، والإداري، والاجتماعي، والتقني) كانت عالية جداً، مما يظهر مدى حرص المعلمين على إنجاز عملية دمج التلاميذ المكفوفين.
- ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على مقياس دمج التلاميذ المكفوفين تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية الأصغر سناً (٢٠-٣٠) سنة.
- ٣- عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي -فيما عدا البعد التعليمي- ولصالح حملة البكالوريوس فأعلى .
- ٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على مقياس دمج التلاميذ المكفوفين تعزى لمتغير الخبرة -فيما عدا البعد التعليمي- لصالح الفئة من (١-٥) سنوات.
- ٥- إن للخبرة، والتدريب في التعامل مع التلاميذ المكفوفين، والمؤهل، والعمر، دوراً إيجابياً في تحديد نجاح تجربة دمج التلاميذ المكفوفين في المدارس العادية .
- ٦- إن دمج التلاميذ المكفوفين في مدارس التعليم العام مع أقرانهم العاديين فكرة مقبولة، وإن أفراد عينة الدراسة يحملون اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ المكفوفين .

وفي دراسة هدفت إلى استقصاء آراء المديرين، والمعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، والتعرف على أثر متغيرات الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع البرنامج على آراء المديرين والمعلمين

وسعت دراسة ببير (2002) Beyer إلى التحقق مما إذا كانت اتجاهات الأهالي، والمعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة، والمديرين تختلف باختلاف نموذج الدمج للتلاميذ غير العاديين في مدرسة سلفر فالي الثانوية بولاية كاليفورنيا الأمريكية.

وقد كانت العينة التي تم اختيارها لهذه الدراسة تشتمل على الأهالي، والمديرين، والمعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة الذين يعملون مع التلاميذ غير العاديين في المدرسة، وقد تم الحصول على البيانات من العينة للتعرف على اتجاهاتهم نحو وضع التلاميذ غير العاديين في الصفوف العادية والأثر الذي يحدثه في المدرسة.

وتمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

١ - هل تختلف اتجاهات المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج الأطفال المعوقين؟

٢ - هل تختلف اتجاهات المديرين والمعلمين العاديين والأهالي نحو دمج الأطفال المعوقين؟

٣ - هل تختلف اتجاهات المديرين ومعلمي التربية الخاصة والأهالي نحو دمج الأطفال المعوقين؟

٤ - هل تختلف اتجاهات الأهالي والمعلمين والمديرين نحو دمج المعوقين وفقاً لمتغير الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي؟

٥ - هل هناك علاقة بين عمر المستجيبين واتجاهاتهم نحو دمج الأطفال المعوقين؟

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافاً في الاتجاهات التي عبر عنها المعلمون العاديون ومعلمو التربية الخاصة فيما يتعلق بمفهوم دمج التلاميذ غير العاديين، حيث أظهر المعلمون العاديون اتجاهاً إيجابياً نحو الدمج، في حين أظهر معلمو التربية الخاصة اتجاهاً سلبياً.

أما الفروق بين الأهالي والمديرين فقد كانت قليلة جداً نحو التلاميذ غير العاديين، وإذا ما كان هناك فرق بسيط، فقد كان ذلك في الاتجاه نحو مفهوم الدمج.

وفي إطار التعرف على الاتجاهات المتبادلة بين التلاميذ المبصرين والتلاميذ المكفوفين داخل بيئة الدمج قامت شبارة (٢٠٠٢) بإجراء دراسة تهدف إلى ما يلي:

- ١ - التعرف على الاتجاهات المتبادلة بين التلاميذ المبصرين والتلاميذ المكفوفين.
- ٢ - التعرف على الفروق بين التلاميذ المبصرين المعزولين والتلاميذ المبصرين المدموجين في اتجاهاتهم نحو أقرانهم المكفوفين.
- ٣ - التعرف على الفروق بين التلاميذ المكفوفين المعزولين والتلاميذ المكفوفين المدموجين في اتجاهاتهم نحو أقرانهم المبصرين.

٤- التعرف على الفروق بين متوسط درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

٥- التعرف على الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ومتوسط درجات تلاميذ المرحلة المتوسطة على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

وقد طبقت الباحثة الدراسة على عينة بلغ قوامها (٥٢١) تلميذاً، مقسمين كما يلي: عدد (٢٧٦) مبصراً من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة المعزولين والمدموجين، وعدد (٢٤٥) كفيفاً من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة المعزولين والمدموجين، واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاه نحو الأقران من إعدادها.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من التلاميذ المبصرين والتلاميذ المكفوفين على مقياس الاتجاه نحو الأقران لصالح التلاميذ المبصرين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من التلاميذ المبصرين المعزولين والتلاميذ المبصرين المدموجين على مقياس الاتجاه نحو الأقران لصالح التلاميذ المبصرين المدموجين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من التلاميذ المكفوفين المعزولين والتلاميذ المكفوفين المدموجين بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من التلاميذ المعزولين والتلاميذ المدموجين على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الذكور المعزولين والذكور المدموجين على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الإناث المعزولات والإناث المدموجات على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من تلاميذ المرحلة الابتدائية المعزولين وتلاميذ المرحلة الابتدائية المدموجين على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من تلاميذ المرحلة المتوسطة المعزولين وتلاميذ المرحلة المتوسطة المدموجين على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

١٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة على مقياس الاتجاه نحو الأقران.

قام العبد الجبار ومسعود (٢٠٠٢) بإجراء دراسة على عينة قوامها (٤٤٧) مديراً ومعلماً ممن يعملون في المدارس العادية الملحقة بها برامج للدمج في منطقة الرياض التعليمية.

وقد أجاب المديرون والمعلمون على استبانة الدراسة المكونة من أربعة أبعاد هي: أثر الدمج على آراء المديرين والمعلمين، تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، تعديل السلوك السلبي، واستعداد وتعاون المعلمين.

وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد ما بين ٠.٤٣ إلى ٠.٧٩، وللمقياس ٠.٨٢، أما معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين ٠.٤٢ إلى ٠.٨٩ وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٠١.

وقد اتفق كل من المديرين، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي المدارس العادية على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدمج على آرائهم، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع برنامج الدمج.

وفحصت دراسة مارزانو (2002) Marzano اتجاهات ومدرجات التلاميذ العاديين وأهاليهم نحو الدمج التربوي، وأثر متطلبات معايير محتوى المنهج في ولاية نيو جيرسي الأمريكية على اتجاهات المشاركين ومدرجاتهم للدمج التربوي.

وقد تضمنت العينة (٥٤) من الأهالي و(٥٦) من تلاميذ الطبقة المتوسطة بتلك الولاية.

وقد وجدت الدراسة أن الأهالي كانوا أكثر اهتماماً بأثر الدمج على الأداء الأكاديمي لأطفالهم مما كان عليه الأمر بالنسبة للتلاميذ، بالإضافة إلى ذلك كان الأهالي أكثر اهتماماً بأثر الدمج في تلبية متطلبات معايير منهج الولاية على أبنائهم، إذا ما تم تطبيق الدمج في المدارس التي يدرس فيها أبنائهم، وأخيراً وجدت الدراسة أن الأهالي كانوا أكثر تقبلاً للدمج، إذا تم تدريس التلاميذ المعوقين إعاقات بسيطة في الصفوف العادية.

وقد خلصت الدراسة إلى أن الأهالي بشكل عام- أكثر اهتماماً بالأداء الأكاديمي لأبنائهم عند مقارنتهم بالتلاميذ، في حين كان التلاميذ أكثر تقبلاً للدمج عند مقارنتهم بالأهالي.

وفيما يتعلق بأثر الدمج على آراء المعلمين، والمديرين، وأولياء أمور التلاميذ وجد جيلاس (2000) Jelas أن المعلمين في مدارس ماليزيا الابتدائية، وكذلك أهالي التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يحملون وجهات نظر تعيق فاعلية الدمج، في حين أظهر الآباء آراء أكثر إيجابية حول المنافع الاجتماعية، والتقبل، وتعامل أطفالهم في فصول الدمج الشامل.

وفحص ولدروب (1999) waldrop اتجاهات المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور نحو الدمج التربوي، وذلك من خلال إرسال استبانات لهم، وقد هدفت فقرات الاستبانة إلى التعرف على إدراك المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور للدمج التربوي، وإلى أي مدى كانت اتجاهاتهم إيجابية نحوه.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اعتقادات المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور بأن الدمج التربوي أثراً على المدرسة، حيث كانت اعتقادات أولياء أمور التلاميذ المعوقين أكثر إيماناً بأن الدمج التربوي سوف يكون له أثر إيجابي على أبنائهم مقارنة بالمعلمين العاديين.

وكان من بين النتائج التي تم التوصل إليها أن إدراك أولياء أمور التلاميذ المعوقين في الصفوف الدنيا للدمج التربوي كان أكثر تفصيلاً من إدراك أولياء أمور التلاميذ العاديين في الصفوف العليا.

ويناقد تقرير إيدول وجرفث (Idol and Griffith 1998) نتائج دراسة فحصا من خلالها كيف قدمت خدمات التربية الخاصة في أربع مدارس ابتدائية في مقاطعة أوستن تكساس، وذلك في العام الدراسي ٩٧ / ١٩٩٨ م. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة عدد التلاميذ المعوقين الذين تم دمجهم في فصول التربية العادية.

ولتحقيق ذلك تم إجراء مقابلات مع (١٢٥) من المديرين، ومساعدتهم، ومعلمي التربية الخاصة، والمعلمين العاديين، ومساعدتي المعلمين في المدارس الأربع.

وقد تبين أن عدد ونوع التلاميذ المعوقين في كل مدرسة كان متفاوتاً بدرجة لافتة للنظر، حيث اعتمد عدد التلاميذ المعوقين في المدارس على مدى تقدم خططها نحو الدمج الشامل.

وتبين أن المدارس التي اشتملت على أعداد أقل من التلاميذ المعوقين حققت مستوى أكثر تقدماً ببرنامج الدمج الشامل، وبشكل عام، فقد وجد أن الإداريين في المدارس الأربع قد أسهموا جيداً في دعم المعلمين، كما ظهر ذلك في آراء المعلمين، وقد رأى كثير من المعلمين أن مديريهم كانوا داعمين لهم وكانوا بمثابة قادة تربويين، وقد حمل معظم من تمت مقابلتهم اتجاهات إيجابية كبيرة نحو الدمج الشامل للتلاميذ المعوقين في المدارس العادية.

وهدف دراسة جونسون (Johnson 1998) إلى تقييم أثر برنامج علاجي مدرسي على اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال غير العاديين باستخدام اختبار قبلي/بعدي، وكذلك تقييم مدركات الأهالي والمعلمين.

وقد تم تقييم اتجاهات التلاميذ في كل من الفصول العادية وفصول الدمج، وقد حاولت الدراسة التعرف على أثر عدد من المتغيرات مثل: العوق، والجنس، والصف الدراسي، والحالة الاقتصادية الاجتماعية، واتصال الأهالي وشدة هذا الاتصال مع الأطفال المعوقين .

وقد اشتملت عينة الدراسة على تلاميذ، وأهالي، ومعلمي ستة صفوف دراسية في مدرسة ابتدائية في شمال أريزونا، وتمت ملاحظة الأطفال خلال فترات الفسحة، وذلك قبل تعبئة مقياس التقبل الذي صمم لقياس الاتجاهات نحو الأطفال غير العاديين.

وقد استخدم البرنامج العلاجي في تقديم تدريب لزيادة الوعي نحو الإعاقة لدى نصف التلاميذ المسجلين، وذلك من خلال توفير نماذج من العلاقات بين الأفراد سواء كانوا معوقين أو عاديين، وقام الأهالي والمعلمون بتعبئة مقياس الاتجاهات نحو الأفراد المعوقين .

وقد تم تحليل البيانات باستخدام معاملات الارتباط، وتحليل الانحدار، وتحليل التباين، ولم تظهر النتائج وجود تغير دال في اتجاهات التلاميذ العاديين نحو التلاميذ المعوقين، في حين أظهر تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملحقون بفصول الدمج اتجاهًا أكبر في تقبلهم للتلاميذ غير العاديين.

وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين اتجاهات المعلمين واتجاهات الأطفال في الصف الأول الابتدائي، ولم تظهر الدراسة قدرة أي من المتغيرات التي تضمنتها على التنبؤ باتجاهات التلاميذ العاديين نحو التلاميذ غير العاديين.

وقام عبد الله (١٩٩٨) بإجراء دراسة كانت تهدف إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو دمج التلاميذ المعوقين حركياً، والتلاميذ المعوقين سمعياً، والتلاميذ المعوقين بصرياً بالمدارس العادية في إطار التعليم العام في منطقة نابلس التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بفلسطين. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الأساسية في منطقة نابلس التعليمية التي تدرس الصفوف الأولى حتى الصف العاشر الأساسي، وعددها (١٠٦) مدارس أساسية، منها (٥٢) مدرسة للذكور، و (٥٤) مدرسة للإناث، وقد تم استثناء المدارس التي تقدم التعليم الأساسي والثانوي في نفس الوقت من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد المجتمع الأصلي من المعلمين (١٢٥١) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج المسحي واستخدم الاستبانة كأداة لدراسته.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- ١- إن اتجاهات معلمي المدارس ومديريها كانت إيجابية نحو دمج المعوقين حركياً، والمعوقين سمعياً، والمعوقين بصرياً في التعليم العام.
- ٢- جاءت الإعاقة الحركية في المرتبة الأولى من حيث الأولوية للدمج، تلتها الإعاقة السمعية، ثم الإعاقة البصرية.
- ٣- لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو دمج المعوقين حركياً، والمعوقين سمعياً، والمعوقين بصرياً في التعليم العام تعود إلى متغيرات: الجنس، والوظيفة، والخبرة، والتخصص، ومكان الإقامة والمؤهل العلمي.

وقام فيدوفيتش ولومبارد (Vidovich and Lombard 1998) بدراسة اتجاهات (٣٦) من الأهالي، و (٦٠) معلماً، و (١٨) مديراً نحو عملية دمج التلاميذ غير العاديين في ثلاث مدارس من مدارس مقاطعة بنسلفانيا الأمريكية.

وقد كشفت الدراسة أن المعلمين الذين كان من المتوقع أن يقوموا بتدريس التلاميذ غير العاديين كانوا أكثر شكوكاً حول الدمج مما كان عليه الأمر بالنسبة للأهالي، في حين كان المديرون أكثر إيجابية حول دمج هؤلاء التلاميذ.

وللوقوف على اتجاهات طلبة الدراسات العليا ممن يدرسون في مقررات عامة في التربية ومقررات في التربية الخاصة حول الدمج الشامل في التربية قامت لندسي وآخرون (Lendsey et. al. 1997) بدراسة اتجاهات (١٠٠) طالب من خلال توزيع استبانة صممت لهذا الغرض.

وقد أشارت النتائج إلى أن آراء الطلاب ومدركاتهم حول الدمج الشامل تأثرت بدرجة دالة إحصائياً بمتغير العرق ، والتخصص ، وموقف التدريس.

وفي دراسة استطلاعية للاتجاهات نحو دمج الأطفال المعوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة قامت درهم (١٩٩٧) بجمع معلومات موضوعية عن انطباعات المعلمين والمعلمات حول دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، حيث تم توزيع (١١٠) استمارة على معلمي ومعلمات الصفوف الدراسية العادية في مدارس تطبيق الدمج من خلال الفصول الخاصة أو غرف المصادر.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات تعارض مفهوم الدمج وتعتقد أنه غير مفيد سواء للتلاميذ المعوقين أو التلاميذ العاديين، كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن اتجاهات المعلمين والمعلمات في دولة الإمارات كانت أكثر سلبية من اتجاهات المعلمين والمعلمات في الأردن.

ومن ناحية أخرى أظهرت استجابات مديري ومديرات المدارس التي شاركت في الدراسة أن اتجاهاتهم غير إيجابية تماماً فيما يتعلق بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية في المدارس العادية، أما بالنسبة للتلاميذ المعوقين حركياً والمتفوقين، فقد كانت الانطباعات أكثر إيجابية، ومع ذلك فمعظم أفراد العينة يعتقدون أن الدمج مفيد للتلاميذ المعوقين، ونصفهم يعتقد أنه غير مفيد للتلاميذ غير المعوقين.

وفي دراسة الفايز (١٩٩٧) التي أجرتها على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين في مؤسسات رياض الأطفال، حيث بلغت عينة الدراسة (٦٠٧) معلمة من معلمات رياض الأطفال.

وتوصلت الباحثة من خلال دراستها إلى عدة نتائج منها:

١- اتسمت اتجاهات معلمات رياض الأطفال بالحياد نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين، مع ميل نسبي نحو الإيجابية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الدمج ترجع إلى المؤهل الدراسي، والخبرة، والتدريب، وتطبيق الدمج.

٣- المعلمات المتخصصات في رياض الأطفال والتربية الخاصة يحملن اتجاهات إيجابية أكثر نحو الدمج من المعلمات الحاصلات على مؤهل جامعي تربوي، أو غير تربوي، أو مؤهل غير جامعي.

٤- المعلمات اللاتي تلقين عدداً أكبر من الدورات يحملن اتجاهات إيجابية أكثر عن الدمج من المعلمات اللاتي شاركن في دورة واحدة فقط.

وفي دراسة بابليادو (1995) Padeliadu تمت مقابلة (١٥٠) تلميذاً وتلميذة في المدارس الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم تم سؤالهم حول أفضل البيئات التعليمية (أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة).

وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين يحصلون على خدمات خارج الفصل الدراسي يفضلون المساعدة الإضافية من معلم التربية الخاصة، وهذا التفضيل لا يرجع إلى عمر التلميذ، أو جنسه، أو نسبة ذكائه، أو إلى إنجازة الأكاديمي، ولا إلى الوقت الذي من خلاله تم دمجهم مع زملائه التلاميذ العاديين.

وفي دراسة بابليادو وزجموند (1995) Padeliadu and Zigmond تم تنظيم مقابلات مع ١٥٠ تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن هؤلاء التلاميذ ينظرون إلى التربية الخاصة على أنها تعمل على تقديم مساعدات إضافية للأطفال الذين لديهم مشاكل أكاديمية، ويتجه هؤلاء التلاميذ إلى تفضيل التربية الخاصة والرغبة فيها بالرغم من أنهم أحياناً يرغمون على ترك بعض دروس الرياضة البدنية والنشاطات المدرسية.

وأجرى بونزي (1995) Ponzi دراسة كانت تهدف إلى التعرف على اتجاهات آباء التلاميذ المعوقين وآباء التلاميذ العاديين نحو دمج التلاميذ المعوقين في الفصول العادية، وفحصت الدراسة ردود فعل (٥٢) مستجيباً لسلسلة من العبارات المتعلقة بالدمج، وذلك من خلال الإجابة على التساولين التاليين :

١- هل اتجاهات آباء التلاميذ المعوقين وآباء التلاميذ العاديين نحو دمج التلاميذ المعوقين في الفصول العادية إيجابية أم سلبية؟

٢- هل تختلف اتجاهات آباء التلاميذ المعوقين وآباء التلاميذ العاديين نحو الدمج ؟

وقد وجد الباحث بأن اتجاهات الآباء كانت بشكل عام إيجابية نحو الدمج، ووجد أيضاً بأن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في اتجاهات المجموعتين فيما يتعلق ببعض أوجه الدمج.

وفي محاولة لتقييم أثر نموذج الدمج التعاوني لإيصال خدمات التربية الخاصة أجرى خضر (١٩٩٥) دراسة للتعرف على الاتجاهات المتبادلة للأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين نحو الدمج معاً في بعض نواحي الأنشطة التعليمية، وذلك من خلال استجابات (١٨) بنتاً متخلفة عقلياً تتراوح أعمارهن ما بين ١٢ إلى ١٩ سنة، و(٣١) بنتاً عادية من تلميذات الصف الأول متوسط، وكانت النتائج الإجمالية لاستجاباتهن توضح أن الاتجاه نحو الدمج بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين هو اتجاه مقبول لدى أغلب الأطفال سواء المتخلفين عقلياً أو العاديين، وإذا كانت هناك قلة من الأطفال لا يحبذون الدمج فإن مرجع ذلك هو الانفصال القائم بين مدارس الأطفال العاديين ومدارس الأطفال المتخلفين عقلياً، ومن ثم فليس هناك فرصة للتعارف والمشاركة معاً، بل هناك تعليمات لكل من الطرفين بعدم الحديث مع الطرف الآخر، وبالتالي يتجنب كل منهما الآخر، الأمر الذي أدى إلى تكوين مفهوم خاطئ لكل طرف عن الطرف الآخر.

وأجرى السرطاوي (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو دمج التلاميذ المعوقين في الصفوف العادية، وذلك عن طريق تطبيق مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعوقين على عينة بلغت (٢٤٩) معلماً وتلميذاً، وقد توصل إلى أن اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو دمج الأطفال المعوقين في

الصفوف العادية تتسم بالسلبية، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعوقين في الصفوف العادية ترجع لمتغير التخصص، والمعرفة، والقراءة، وخبرة التدريس، وذلك لصالح المتخصصين في التربية الخاصة، ومن لهم صلة قرابة بأشخاص معوقين، أو لهم معرفة بهم، ثم لمن كانت خبرتهم في التدريس تقل عن (٥) سنوات.

وقام هارون (١٩٩٥) بدراسة تهدف إلى الكشف عن توقعات معلمي الفصول العادية نحو تعليم القابلين للتعليم من المتخلفين عقلياً بالمدارس العادية بمدينة الرياض، وذلك من خلال أداة طورها وتم تطبيقها على عينة الدراسة المؤلفة من (٦٠٠) معلم سعودي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- لا تتسم التوقعات الأولية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية بالرفض نحو تعليم القابلين للتعليم من المتخلفين عقلياً بالمدارس العادية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون المؤهلون تربوياً وبين متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون غير المؤهلين تربوياً، وذلك لصالح المجموعة الأولى.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون ممن تزيد خبراتهم التدريسية على ست سنوات وبين متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون ممن تقل خبراتهم عن ست سنوات، وذلك لصالح المجموعة الأولى.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المؤهل التربوي وخبرة التدريس على توقعات المعلمين نحو تعليم القابلين للتعليم بالمدارس الابتدائية.

وقامت الحديدي (١٩٩٤) بإجراء دراسة كانت تهدف إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين العاملين في المدارس العامة في المرحلة الابتدائية والعاملين في مدارس التربية الخاصة لفلسفة دمج التلاميذ المكفوفين مع أقرانهم العاديين في المدارس بالأردن، وكذلك التعرف على الدور الذي تلعبه متغيرات: المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة التدريسية، والعلاقة بالمكفوفين، والبيئة التعليمية، والتأثير على قبول المعلمين لتلك الفلسفة.

وقد تشكلت عينة الدراسة من (٣٠٨) معلمين ومعلمات يعملون في المدارس العادية ومدارس المكفوفين، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- ١- قبول المعلمين لفلسفة دمج التلاميذ المكفوفين مع أقرانهم العاديين.
- ٢- أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين تربطهم علاقة بالتلاميذ المكفوفين كانوا أكثر تقبلاً لفلسفة الدمج من المعلمين الذين لا علاقة لهم بالمكفوفين.

٣- أوضحت نتائج الدراسة أن متغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والوضع التعليمي لم تلعب دوراً مهماً في تحديد طبيعة اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المكفوفين.

وأجرى مارستون وهيستاد (1994) Marston and Heistad دراسة اشتملت على (٦٧٠) تلميذاً معوقاً في (٢٦) مدرسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن نمو التلاميذ كان متشابهاً في برامج الدمج الشامل والبرامج التي تعتمد على سحب التلاميذ وإخراجهم من الصفوف العادية، وقد شعر معلمو التربية الخاصة ومعلمو التعليم العام بأن نوعية الخدمات قد تحسنت في برنامج الدمج الشامل، بالإضافة إلى أن معدل التعرف على حالات التلاميذ ممن يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة قد انخفض باستخدام برنامج الدمج الشامل.

وفي دراسة روز وروز (1994) Rose and Rose التي قارنا فيها بين البيئة التعليمية في كل من غرفة المصادر وفصلين من فصول التعليم العام لأربعة تلاميذ لديهم صعوبات تعلم شديدة، حيث كان التلاميذ يتلقون تدريساً علاجياً لبعض الحصص في غرفة المصادر وبقيّة اليوم الدراسي يقضونه في الفصل العادي.

وقد استخدم الباحثان الملاحظة، والمقابلة، والتقرير الشخصي للمعلمين لتقييم البيئة التعليمية لكل فصل، بالإضافة إلى ملاحظة ومقابلة التلاميذ لجمع المعلومات حول تصوراتهم لعملية تعلمهم.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف بين التدريس في كل من غرفة المصادر والفصول العادية، حيث إن المعلمين في الفصول العادية يحتاجون إلى تقديم المزيد من الشرح بشكل واضح للمتطلبات المعرفية للمهمة وكذلك إعطاء جميع التلاميذ مزيداً من المسؤولية الشخصية للتعلم.

وفي دراسة قام بها جارفربينهاز وشملكنبيدهازر Garvar-Pinhas and Schmelkin (1989) Pedhazur على عينة اشتملت على (٣٨) مديراً لمدارس ابتدائية، و(٤٥) معلماً للتربية الخاصة، و(٨٤) معلماً في المدارس العادية، وكانت أبعاد المقياس المطبق تدور حول أربعة مجالات هي: التحصيل الأكاديمي، الاهتمامات العاطفية والاجتماعية، الاتجاهات الإدارية، والاهتمامات التعليمية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة تحمل اتجاهات سلبية نحو الدمج، وخصوصاً تلك الاتجاهات التي يحملها معلمو ومديرو المدارس الخاصة.

وقام السرطاوي، والسرطاوي، وجرار (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين، ودمجهم، وعلاقة ذلك بمتغيرات الدراسة المتمثلة في فئة الإعاقة، والجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل.

وقد اشتملت هذه الدراسة على عينة بلغت (٢٥٨٢) معلماً ومديراً ممثلين بذلك ما نسبته ٣٥% من مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن أكثر الأنماط مناسبة يتمثل في نمط الخدمة التربوية المتمثل في المراكز النهارية، ثم يليه المراكز الداخلية، ثم الصفوف العادية، بينما ترى نسبة ٢% فقط بأن تقديم الخدمة التربوية للمعوقين يعتبر مضيعة للجهد والمال.

٢- المراكز الداخلية تعتبر أكثر أنماط الخدمة التربوية مناسبة للأطفال المعوقين عقلياً، بينما تعتبر المراكز النهارية هي النمط المناسب للمعوقين سمعياً، وبصرياً، وحركياً.

٣- أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠.٠٥) لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة على مدى تقبل دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية، بينما لم تظهر النتائج أثراً لمتغيري طبيعة العمل ومكان العمل على الدمج.

وأجرى الشخص (١٩٨٦) دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم من مديرين، أو وكلاء مديرين، ومعلمين، ومدرسين، وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين نحو المعوقين، وشملت العينة ١٤٤ فرداً (٩٨ ذكراً، ٤٦ أنثى) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٢٥ و ٥٥ عاماً؛ بعضهم يعمل في المدارس العادية التي لا تضم فصولاً للمعوقين، فيما يعمل البعض الآخر في مدارس عادية تضم فصولاً للمتخلفين عقلياً، ويعمل بعض أفراد العينة مع المعوقين بصرياً وعقلياً وسمعياً.

وقد أوضحت نتائج الدراسة تميز اتجاهات العاملين في مجال التعليم من أفراد العينة بالإيجابية نحو المعوقين، وكانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو المكفوفين والصم مقارنة باتجاهاتهم نحو المتخلفين عقلياً، ولم يكن لوضع المتخلفين عقلياً في فصول ملحقة بالمدارس العادية أي تأثير على اتجاهات العاملين فيها نحو المعوقين نظراً لعدم المعرفة الجيدة بهم، حيث إنهم معزولون عنهم في الواقع.

وفي دراسة منسون (1986) Munson التي نفذت من خلالها مجموعة من المقابلات الشخصية مع (٢٦) معلماً من المعلمين في الفصول العادية والمشاركين في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وجدت أن بعض هؤلاء المعلمين قاموا ببعض التعديلات على برامجهم العادية لتسهيل تعلم هؤلاء التلاميذ، في حين أفاد معظمهم بأنهم أجروا تعديلاً واحداً أو اثنين فقط، أما أنماط التعديلات التربوية المقدمة وبشكل متكرر من هؤلاء المعلمين فتتمثل في اختلاف صيغة التعليمات، والاختبارات، واستخدام واجبات تتفاوت بتيان قدرات التلاميذ الخاضعين لعملية الدمج في فصول التعليم العام.

وحاول ريدجوي (1985) Ridgeway التحقق مما إذا كان المديرون، والمعلمون العاديون، ومعلمو المعوقين بصرياً، وأهالي التلاميذ المعوقين بصرياً يعتقدون أن التلاميذ المعوقين بصرياً يستفيدون من دمجه في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال استجابة المجموعات الأربع على استبانة ومقابلة تم إجراؤها معهم، حيث أجاب المعلمون العاديون، ومعلمو التلاميذ المعوقين بصرياً، والمديرون، وأهالي التلاميذ

المعوقين بصرياً على أسئلة هامة حول نوعية التربية، ونوعية التدريس، والنجاح الذي يحققه التلميذ المعوق بصرياً .

وقد اشتملت الدراسة على ٨٦ تلميذاً معوقاً بصرياً من التلاميذ المسجلين ببرامج المدارس العادية في منطقة سان ماتيو (San Mateo) بولاية كاليفورنيا الأمريكية، وقد مثلت هذه العينة (٩٣%) من مجموع التلاميذ المعوقين بصرياً في مختلف الأعمار التي امتدت ما بين ٥ - ١٨ سنة؛ أي أنهم يمثلون التلاميذ المسجلين في مرحلة التمهيدي حتى المرحلة الثانوية.

ومن البيانات التي حصل عليها الباحث تم التحقق- بشكل عام- بأن هناك اتفاقاً بين المجموعات، ليس فقط حول نجاح التلاميذ المعوقين بصرياً ، بل حول النوعية الجيدة للتدريس الذي يتلقونه، وتمثلت المشكلة في استجابات العينة في مجال نوعية التربية ، وتبين أيضاً حاجة البرامج إلى تعاون وتنسيق أكبر بين المعلمين العاديين، والأهالي، ومعلمي التربية الخاصة ، وقد ظهر أن معلمي المعوقين بصرياً كانوا الأكثر سلبية من بين جميع المستجيبين .

وعن أثر التدريب أثناء الخدمة في اتجاهات معلمي الفصول العادية نحو برامج الدمج قارن لاريفي (1981) Larrivee بين ثلاث مجموعات من المعلمين: مجموعة تلقت تدريباً مكثفاً عبارة عن دورات تدريبية مستمرة لأكثر من سنة، ومجموعة أخرى تلقت تدريباً بسيطاً عبارة عن دورات تدريبية شهرية خلال السنة الدراسية، ومجموعة ضابطة، وقد اشتملت الدورات التدريبية على موضوعات ذات علاقة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل: تعديل السلوك، وتفريد التعليم، وأساليب التعلم، والتدريس العلاجي.

وقد استخدم الباحث مقياساً للاتجاهات يتكون من ثلاثين فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين الذين شاركوا في الدورة التدريبية المكثفة كانت أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين الذين شاركوا في المجموعتين الأخريين، وقد اتضح أن هناك فروقاً بين المعلمين في المجموعات الثلاث، حيث تبين أن (٦٥%) من أفراد المجموعة الأولى التي تلقت دورات مكثفة لديهم المهارة الضرورية للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مقابل (٢٩.٥%) من أعضاء المجموعة التي نالت تدريباً بسيطاً، و(٢٦.٩%) من أعضاء المجموعة التي لم تحصل على تدريب.

وحول احتياجات واتجاهات معلمي الفصول العادية فيما يتعلق بدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في فصولهم قام هدرسون، وجراهام، ووارنر Hudson, Graham, and Warnar (1979) بدراسة اشتملت على (١٥١) معلماً من معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية.

واستخدم الباحثون استبانة مكونة من (٢٨) فقرة لقياس حاجات هؤلاء المعلمين واتجاهاتهم فيما يتصل بتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٥٠%) من المعلمين ذكروا أنهم لا يطبقون علاج أوجه القصور المتصلة بتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وذلك لافتقارهم

إلى الوقت الكافي والخدمات المساندة، وأشار (٧٥%) من المعلمين إلى ضرورة حصولهم على دورات تدريبية قبل بداية العمل وأخرى على رأس العمل حتى يتمكنوا من تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بصورة فاعلة داخل فصولهم العادية.

وقارن مور وفاين (1978) Moore and fine بين تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول وصفهم لثلاثة تلاميذ : لدى الأول تخلف عقلي بسيط، والثاني يعاني من صعوبات تعلم، بينما كان الثالث تلميذاً عادياً، وقد اشترك في الدراسة (٦١) معلماً من معلمي التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، ومعلمي صعوبات التعلم، ومعلمي التعليم العام.

وقد طلب الباحثان من المعلمين إكمال قائمة شخصية، وكذلك الإجابة عن (١٥) سؤالاً من نوع الاختبار المتعدد حول الدمج.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فئات المعلمين الثلاث متفقة من حيث نظرتهن إلى نوع التلميذ، ولكن اختلفت فئات المعلمين من حيث اتجاهاتهن نحو الدمج، حيث كان معلمو التربية الخاصة- سواء كانوا معلمي التخلف العقلي أو معلمي صعوبات التعلم- أكثر قبولاً لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مقارنة بمعلمي التعليم العام، كما اتفق المعلمون في المجموعات الثلاث على دعم عملية دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر من التلاميذ المتخلفين عقلياً.

رابعاً: دراسات عامة حول الدمج:

قام القحطاني (٢٠٠٥) بإجراء دراسة كانت تهدف إلى ما يلي :

- ١- التعرف على دور مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة التربية والتعليم (بنين) بالمملكة العربية السعودية في تحقيق أهداف التربية الخاصة تربوياً - تعليمياً.
- ٢- التعرف على دور مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة التربية والتعليم (بنين) في تحقيق أهداف التربية الخاصة تأهلياً .
- ٣- التعرف على تباين آراء المديرين، والوكلاء، والمشرفين، تجاه تحديد دور مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة التربية والتعليم (بنين) في تحقيق أهداف التربية الخاصة تربوياً.
- ٤- التعرف على تباين آراء المديرين، والوكلاء، و المشرفين، تجاه تحديد دور مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة التربية والتعليم (بنين) في تحقيق أهداف التربية الخاصة تأهلياً.

وقد استخدم الباحث أداة هي عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (١٨٥) فرداً: منهم (٨١) مديراً، و(٧٤) وكيلاً، و(٣٠) مشرفاً للتربية الخاصة.

وقد اشتملت الدراسة على بعدين رئيسيين هما :

أولاً : التربية والتعليم ويشمل الجوانب التالية : الروحي، والبيئة والصحة، والمعرفي، والاجتماعي، والعقلي.

ثانياً : التأهيل ويشمل الجوانب التالية: التفاعل الاجتماعي، والنفسي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- ١- إن مدير المدرسة يعمل على تحقيق أهداف التربية الخاصة التربوية – التعليمية مركزاً اهتمامه على الجوانب التالية تنازلياً : الجانب الروحي والديني، الجانب الاجتماعي، الجانب المعرفي، الجانب الصحي والبيئي، وأخيراً الجانب العقلي .
- ٢- إن مدير المدرسة يعمل على تحقيق أهداف التربية الخاصة التأهيلية، وقد حل جانب التفاعل الاجتماعي أولاً ثم الجانب النفسي ثانياً.
- ٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين ومشرفي التربية الخاصة لصالح مديري المدارس في جميع جوانب البعد الأول، وكذلك في الدرجة الكلية لهذا البعد- باستثناء جانب الصحة والبيئة-، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين والوكلاء.
- ٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين ومشرفي التربية الخاصة في الجانب النفسي، وفي الدرجة الكلية للبعد الثاني، وكانت الفروق لصالح مدير المدرسة، بينما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في الجانب الاجتماعي .

وأجرى الحسين (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات دمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) من منسوبي (١٧) مدرسة ابتدائية ألحقت بها فصول لدمج التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما تم إجراء دراسة حالة لمدرستين حصلت الأولى على نسبة منخفضة في شيوع المشكلات التعليمية والخدمات الاجتماعية، بينما حصلت الثانية على نسبة عالية في شيوع المشكلات.

وقد استخدم الباحث استبانة وصفية لغرض الدراسة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ١- إن أهم المشكلات التعليمية المتعلقة بدمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية تتمثل في: أن المناهج الدراسية الحالية للتلاميذ العاديين لا تتضمن موضوعات وأنشطة تتعلق بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وعدم وجود برامج تدخل مبكر تساعد التلاميذ المتخلفين عقلياً في اكتساب مهارات الاستعداد المدرسي قبل سن المدرسة، والتفاوت الواضح في العمر العقلي والزمني بين التلاميذ المتخلفين عقلياً داخل الصف الدراسي الواحد.
- ٢- إن أهم المشكلات الخدماتية المتعلقة بدمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية تتمثل في: عدم توفر خدمات طبية للتلاميذ المتخلفين عقلياً داخل المدرسة، وعدم وجود خدمات مناسبة تلبي احتياجات النظافة الشخصية اللازمة للمتخلفين عقلياً في فصول الدمج.

- ٣- إن أهم المشكلات الاجتماعية المتعلقة بدمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية تتمثل في: عدم وجود برامج اجتماعية مناسبة تساعد التلاميذ العاديين في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه التلاميذ المتخلفين عقلياً، وقلة الأنشطة غير الصفية المشتركة بين التلاميذ المتخلفين عقلياً وأقرانهم العاديين تقلل من فرص تفاعلهم مع بعضهم.
- ٤- محدودية الأنشطة والبرامج المناسبة التي تتيح الفرصة لتفاعل التلاميذ المتخلفين عقلياً مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.
- ٥- عدم وجود برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة الموجودين حالياً بالخدمة، لرفع مستواهم وتزويدهم بالكفايات والاستراتيجيات التربوية الحديثة في تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً في إطار المدرسة العادية .
- ٦- إن معلمي التربية الخاصة، ومديري المدارس، ومشرفي الفصول كانوا أكثر المساهمين في إنجاح عملية الدمج، بينما كانت هناك محدودية في مساهمة الأسرة ومعلمي وتلاميذ التعليم العام في إنجاح الدمج.

وبناءً على ما تقدم يؤكد الباحث على أهمية إعادة النظر في العديد من الإجراءات المسبقة لعملية الدمج، التي لا يمكن- بأي حال من الأحوال- تأجيلها إلى ما بعد التطبيق، مثل تهيئة المدرسة العادية بجميع عناصرها من إداريين ومعلمين وتلاميذ للدمج وإجراء التعديلات البنائية التي تراعي خصائص واحتياجات التلاميذ المتخلفين عقلياً.

وأجرى البراهيم (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية، والفنية، والإدارية التي تواجه مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سميعاً بوزارة التربية والتعليم، وكذلك التعرف على الاختلافات في رؤى المديرين، والوكلاء، ومشرفي الفصول، تجاه هذه المشكلات، وكذلك التوصل إلى مقترحات للتغلب على هذه المشكلات من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة مكونة من (٥١) فقرة موزعة بالتساوي بين محاور الدراسة (الاجتماعية، والفنية، والإدارية).

وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري، ووكلاء، ومشرفي فصول دمج المعوقين سميعاً بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٦٢)، استجاب منهم (١٣٠) بنسبة (٨١%).

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

- ١- إن أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سميعاً (الصم) من وجهة نظر أفراد الدراسة، عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل المدرسة.

- ٢- إن أهم المشكلات الفنية التي تواجه مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سمعياً (الصم) من وجهة نظر أفراد الدراسة ، عدم مناسبة بعض المناهج الدراسية لقدرات وإمكانات الطلاب الصم .
- ٣- إن أهم المشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سمعياً (الصم) من وجهة نظر أفراد الدراسة ، عدم مناسبة المباني المدرسية الحالية لتطبيق الدمج ..
- ٤- وجود تداخل بين مهام كل من مدير المدرسة والوكيل ومشرف فصول الصم داخل المدرسة.

وقامت جعفر (٢٠٠٣) بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على أهم صعوبات دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين ومدى الاختلاف في تقدير مدى الصعوبات تبعاً للمتغيرات التالية:

نمط الوظيفة، والخبرة التدريسية، والجنس، ونمط المدارس، وعلى وجه التحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ١- ما هي صعوبات دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين؟
- ٢- هل يختلف تقييم معلمي الصفوف العادية لصعوبات الدمج عن تقييم معلمي غرف المصادر؟
- ٣- هل يختلف تقييم المعلمين لصعوبات الدمج تبعاً للخبرة التدريسية؟
- ٤- هل يختلف تقييم المعلمين لصعوبات الدمج باختلاف نمط المدارس التي يعملون بها؟

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التي يوجد بها غرف مصادر ضمن مديرية عمّان الثانية وكذلك بعض المدارس الأهلية التي يطبق فيها الدمج، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٠٠) معلم ومعلمة (٥٠ منهم معلمو ومعلمات صفوف عادية و٥٠ معلمو ومعلمات غرف مصادر).

ولأغراض الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٣٦) فقرة هدفت إلى معرفة صعوبات الدمج وتم التأكد من صدق وثبات أداة القياس.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ١- إن جميع أبعاد الاستبانة تشكل صعوبة لدى أفراد العينة باستثناء الفقرة الثانية في البعد الأول، وقد أتت هذه الأبعاد مرتبة حسب درجة صعوبتها كما يراها أفراد العينة كالتالي:

(أ) التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة.

(ب) كفايات المعلمين.

(ج) البيئة التعليمية.

(د) المديرون.

(هـ) التلاميذ العاديون.

- ٢- أشارت النتائج إلى وجود اختلافات في تقييم أفراد عينة الدراسة لصعوبات الدمج تبعاً لنمط الوظيفة بالنسبة للبعد الأول (البيئة التعليمية) لصالح معلمي الصفوف العادية، وبالنسبة للبعد الثالث (التلاميذ العاديون) لصالح معلمي غرف المصادر.

- ٣- لم تشر النتائج إلى وجود اختلافات في تقييم أفراد عينة الدراسة لصعوبات الدمج تبعاً لمتغير الجنس، إلا أنها أشارت إلى وجود اختلافات بين تقييم عينة الدراسة لصعوبات

الدمج تبعاً لمتغير لنمط المدارس بالنسبة للبعد الخامس (المديرون) لصالح معلمي المدارس الحكومية.

وللتعرف على المناخ الإداري في المدارس الابتدائية التي تطبق الدمج الشامل في أمريكا قام سالسبري ومكجريجور (2002) Salisbury and McGregor بإجراء دراسة على خمس مدارس ابتدائية بأمريكا يتم فيها تطبيق وسائل الدمج الشامل بفاعلية.

وقد استخدم الباحثان الإجراءات البحثية المعروفة مثل: الاستبانات، والملاحظة، والمقابلة، وتم اختيار المدارس الخمس لاشتراكها في صفات القدرة على الإبداع، والالتزام بالتنوع، والاهتمام الشديد بعملية التطوير، كما كان من أسباب الاختيار أيضاً التنوع في التركيب السكاني لتلاميذ هذه المدارس، كما أن مديريها يتمتعون بسمات شخصية قيادية مشتركة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١- وجود قواسم مشتركة في الممارسات القيادية وفي المبادئ الجوهرية عبر هذه العينة المتنوعة من المدارس.

٢- وجود أنماط ثابتة في مؤشرات المناخ الإداري في تلك المدارس.

٣- وجود مدى واسع من الاستراتيجيات الإدارية التي استخدمها المديرون في توسيع إطار عملية الدمج الشامل.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث في مجال تحديد الاستراتيجيات التي يجدها المديرون أكثر فائدة من أجل توسيع نطاق ممارسات الدمج التربوي الشامل، والطرق المثلى لنشر هذه الاستراتيجيات كي يستفيد الجميع من خلال استخدام الدمج الشامل كوسيلة لتحسين الأداء المدرسي على كافة المستويات من أجل تعليم التلاميذ ذوي القدرات المتنوعة في فصول التعليم العام.

وأجرت الخشرمي (٢٠٠٠) دراسة حاولت من خلالها تقديم وصف تفصيلي لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية بما تشمله من إيجابيات وسلبيات بحيث تساهم في دعم العديد من التجارب اللاحقة، وتوفير مرجع للمقبلين على تطبيق الدمج، وتذليل الصعوبات التي قد تواجه برامج الدمج من خلال المقارنات التي ستحدد عوامل النجاح المؤثرة لدى بعض الجهات والتي يمكن الاستفادة منها في مواجهة التطبيقات الخاطئة للدمج لزيادة فرص نجاحه وانتشاره.

ولتحقيق ذلك حاولت الباحثة الإجابة على عدد من التساؤلات المرتبطة بموضوع الدمج والتي من شأنها أن توضح ماهية برامج الدمج المطبقة في المملكة من حيث مدى انتشارها، والفئات المدموجة، ومعدل أعمار التلاميذ المدموجين، والمتخصصين ومؤهلاتهم، وعدد الأطفال المدموجين، والتحضيرات والتعديلات التي اتخذتها المدارس التي طبقت الدمج، هذا بالإضافة إلى مدى نجاح برامج الدمج، والعوامل المؤثرة فيه، والمعوقات التي تواجه تطبيقه، والاقتراحات لتحسين فرص نجاحه.

وللإجابة على تلك التساؤلات أعدت الباحثة استمارة خاصة بالجهات التي تطبق الدمج تضمنت فقراتها تساؤلات حول متطلبات الدراسة التي تم تحديدها في أسئلة الدراسة، وقد بلغ عدد المدارس التي استجابت لاستمارة الدراسة (١٦٨) مدرسة منها (١٣٦) مدرسة للبنين، و(٢٨) مدرسة للبنات، و(٤) مدارس أهلية للبنين ممن تطبق برنامج الدمج للعام الدراسي ١٤٢١ هـ.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تنوع البدائل التربوية المتوفرة للأطفال المدموجين، حيث تمثلت في فصول خاصة، وفصل عادي مع غرفة المصادر، وفصل خاص مع فصل عادي، وفصل خاص مع خدمات داخل الفصل، وخدمات المعلم المتجول، وخدمات استشاري التربية الخاصة، وفصل عادي دون خدمات، وتوزعت الخدمات التربوية على الأطفال في مختلف الإعاقات من إعاقة سمعية (صمم وضعف سمع)، وإعاقة بصرية (كف بصر وضعف بصر)، وإعاقة عقلية، واضطرابات سلوكية، وتوحد، وإعاقة حركية، وصعوبات تعلم، واضطرابات نطق وكلام.

وأظهرت النتائج أن ٥٢% من المدارس ممن طبقت الدمج قد اهتمت بالتوعية والتثقيف، وأن ٦١% منها اهتمت بالمستلزمات المكانية، في حين بلغ الاهتمام بالمستلزمات البشرية المرتبطة بتوفير معلمي تربية خاصة ومختصين من الخدمات المساندة ٣٥%.

وتشير النتائج إلى أن معظم التعديلات قد تركزت على إضافات رئيسة في الوسائل والأدوات، وتعديلات بسيطة أو معدومة في بقية الجوانب.

ومن عوامل نجاح الدمج من وجهة نظر القائمين عليه- حسب الجهة التعليمية- إتاحة الفرصة للأطفال للفاعل مع أقرانهم، وتحسن أداء الأطفال، والتعاون بين العاملين في المدرسة، وتغيير الاتجاهات نحو الأطفال، ودور الإدارة، ودرجة الإعاقة، ودور المعلمين، ومراعاة الفروق الفردية.

وأوضحت النتائج أن نسبة نجاح الدمج في معظم المدارس التي تطبق الدمج- من وجهة نظر القائمين عليها- قد بلغت ٨٤% فيما بلغت نسبة الإخفاق وعدم النجاح ١٦%.

أما معوقات نجاح برامج الدمج فتمثلت في الاتجاهات السلبية، ونقص الخبرة والمعرفة، وعدم توفر المعلم المتخصص، وتعدد إعاقات الأطفال، وعدم التهيئة المسبقة، وعدم تعاون الأسرة، والتشخيص الخاطئ، وعدم توفر فصول وتسهيلات بنائية.

ومن خلال مراجعتهما للدراسات السابقة بغرض التعرف على آثار الدمج الشامل على التلاميذ توصل ووكر وأوفينجتون (1998) walker and ovington إلى ما يلي:

١- إن للدمج التربوي تاريخاً قانونياً طويلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد كفل القانون حق التعليم لجميع المواطنين، ونص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات على وجوب تجهيز فصول التعليم العام لتعليم ذوي الإعاقات، وفي حالة عدم التمكن من ذلك، فإن الخدمات المناسبة في الإطار المناسب لتعليمهم يجب أن تتاح.

٢- في حالات قضائية حديثة ومنذ سنة ١٩٨٩م تم التأكيد بصفة خاصة على الممارسات التربوية الشاملة، وعلى أن الدمج الشامل يفيد جميع التلاميذ.

٣- تعتمد نتائج الأبحاث في مجال الدمج الشامل- إلى حد ما- على المجتمع موضع الدراسة؛ ففي مرحلة ما قبل المدرسة تبين الدراسات أن الدمج الشامل غالباً ما يكون إيجابياً، كما أنه كذلك في حالة شديدي الإعاقة، أما في حالة خفيفي الإعاقة فنتائج الأبحاث غير واضحة.

٤- بصفة عامة، فإن برامج الدمج الشامل يجب أن تشمل على ما يلي:

(أ) تخطيط وتدريب مكثف قبل وأثناء الدمج.

(ب) منظومة من الخدمات والوسائل المساندة.

(ج) التطوير والمحافظة على بيئة عمل تعاوني تضم كلاً من الإداريين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والتلاميذ.

٥- سواء كان رأي الباحث مع أو ضد الدمج الشامل، فهناك رغبة عند كل الدارسين في الحصول على أفضل تعليم ممكن، فالبيئة الأقل تقييداً هي حق مدني لتلاميذ التربية الخاصة، والمعايير القانونية تتطلب أن تكون فصول التعليم العام هي الاعتبار الأول للتربويين عند التخطيط لتعليم تلاميذ التربية الخاصة.

٦- أظهرت الدراسات أنه سواء في فصول التعليم العام أو في التربية الخاصة، فإن بعض الاستراتيجيات التعليمية مثل: التعلم التعاوني، حل المشكلات، الدروس البناءة، والتعليم المتقن ترقى بمستوى التعليم لجميع التلاميذ.

٧- بالرغم من أن مدارس الدمج الشامل تدعم جميع الاستراتيجيات التعليمية المشار إليها في الفقرة السابقة، إلا أنه لا يمكن تجاهل حقيقة مهمة مؤداها أن هذه الاستراتيجيات وحدها لا يمكنها إحداث التغييرات الإيجابية لدى كل التلاميذ؛ فالخدمات المساندة الأخرى، والوسائل التعليمية، والتقنية الحديثة يجب إتاحتها للجميع.

٨- إن مبدأ التسامح عند تطبيقه في الدمج يشدد على أن الاعتماد على ممارسات التعليم الفاعل وحدها سوف لا تنتج مدارس فاعلة، فالخدمات المساندة والوسائل المساعدة يجب توفيرها للتلميذ والمعلم إذا ما أريد للعملية التعليمية أن تنجح، فالإصلاح التعليمي- التربوي سوف يستطيع مستقبلاً التغلب على الفكرة السطحية المتمثلة في أن الإنجاز المتزايد الملحوظ يمكن تحقيقه بدون مصادر إضافية، أو بدون تقنيات تعليمية حديثة فاعلة.

٩- تظهر نتائج الأبحاث أن تكاليف تطبيق الدمج بالوسائل المناسبة شيء لا يكاد يذكر، وحتى في حال وجودها فهي أقل من تكاليف برامج التربية الخاصة التي تقوم على

النظام العزلي السابق، وفي ظل محدودية النفقات التعليمية، فإنه يجب على المربين أن يعملوا على حماية حقوق تلاميذ التربية الخاصة من خلال التأكد على أن الحاجات الفردية يجب تأمينها عن طريق المحافظة على استمرارية تقديم الخدمات.

١٠- تشتمل ممارسات الدمج الشامل الناجح على مهمة تطوير متكاملة من خلال تدريب المعلمين، والإداريين، والعمل الجماعي متضمناً نماذج تدريسية تبرز معرفة المتخصصين بحاجات التلاميذ مع تنظيم الوقت للتعاون وتخطيط الدروس وتكييف البرامج التربوية الفردية.

وبناء على المعطيات السابقة يخلص الباحثان إلى أنه عندما يوضع معلمو التربية الخاصة ومعلمو التعليم العام في بيئة يمكنهم العمل فيها سوياً، فإنهم سوف يقدمون الكثير مما يستطيعون تقديمه للتلاميذ ولأنفسهم.

وقدم التقرير الخاص بالدراسة الوطنية للدمج (National Study on Inclusion) نتائج تفصيلية للدراسة التي أجريت عام ١٩٩٥ م، حول المفاتيح الأساسية لممارسات الدمج الشامل التربوية في ٨٩١ مدرسة في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية البالغة (٥٠) ولاية. ولقد أشارت النتائج إلى:

- ١- لا يوجد نموذج محدد للبدء في برامج الدمج الشامل في المدارس.
- ٢- اشترك التلاميذ من جميع الإعاقات ومن مختلف مستويات شدة الإعاقة في برامج الدمج.
- ٣- استخدمت نماذج متعددة من العاملين من قبل إدارات التعليم لدعم الدمج التربوي.
- ٤- تراوحت اتجاهات المعلمين حول الدمج التربوي بين المتحمسين لهذا النوع من البرامج والمبشرين إلى إنشائها وما بين المعارضين لها.
- ٥- كانت استراتيجيات التدريس والممارسات الصفية الداعمة للدمج التربوي والمناسبة للتلاميذ بشكل عام- متشابهة في معظمها لدى المعلمين.
- ٦- كان مستوى مشاركة الوالدين واحداً حين تم تطبيق برامج الدمج الشامل.
- ٧- حقق التلاميذ مكاسب أكاديمية، وسلوكية، واجتماعية في بيئة الدمج الشامل.

وقام هل وريد (Hill and Reed 1982) بتوزيع استبانة حول موضوع الدمج على التربويين العاملين في ثلاث مدارس في منطقة رتشيوند بولاية فرجينيا الأمريكية، وعلى ثلاث مجموعات من المعلمين في ثلاثة مقررات للدراسات العليا في جامعة فرجينيا، وكان نصف المستجيبين وعددهم (١١٠) معلمين عاديين، في حين ضم النصف الآخر معلمي تربية خاصة، وإداريين، ومرشدين طلابيين، وعاملين آخرين في المدرسة.

وقد طلب من أفراد العينة تقديم آرائهم حول فوائد وسلبيات عملية الدمج، وحول تدريبهم في العمل مع الأطفال المعوقين، ومدى كفايته، واقتراحاتهم حول كيفية تحسين عملية الدمج.

وقد شملت فئات الإعاقة التي يعمل معها التربويون كلاً من صعوبات التعلم، والمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، والمعوقين سمعياً، والمعوقين بصرياً، وممن لديهم اضطرابات في النطق والكلام، وكذلك المعوقين جسدياً.

وقد ذهب التربويون إلى أن الفائدة الكبرى للدمج تتمثل في مساعدة الأطفال المعوقين على تطوير مهارات اجتماعية أكثر، وعلى تحسين مفهوم الذات لديهم، وشعر المستجيبون أيضاً بأن الدمج يساعد على التخلص من أو استبعاد الوصم بالإعاقة عن الأطفال المعوقين، ويعمل على تحسين القدرة على التحمل والحساسية من الأطفال الآخرين.

وقد اعتبر نقص التدريب المناسب على استراتيجيات الدمج أحد أهم السلبيات التي يراها التربويون، وكان هناك شعور بأن التلاميذ المعوقين غالباً ما يوضعون في المكان التربوي غير المناسب، وهذا بدوره يؤثر على عدم كفاية الوقت للتخطيط والتدريس.

وقد اتضح بأن المستجيبين تلقوا تدريبهم بشكل أساسي من دروس العمل أثناء التدريب، ومن القراءة والمناقشة، ومن المقررات الجامعية، وقد ذهب ٥٠% إلى أنهم يحسون بأن تدريبهم ليس كافياً، وقد تضمنت اقتراحاتهم لتحسين الدمج العمل على تدريب أكثر للمعلمين، وأن تكون أعداد التلاميذ في الفصول قليلة، وتوفير وقت أكثر للتخطيط، وكذلك العمل على وضع الطفل المعوق في المكان المناسب.

● خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال نتائج الدراسات التي تم استعراضها يمكن التوصل إلى بعض الاستنتاجات، وذلك على النحو التالي:

١- تجمع الدراسات - بشكل عام- على أهمية دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، على أن يتم ذلك وفقاً لضوابط ومعايير علمية واضحة.

٢- إن الدمج التربوي يمكن أن يسهم في الارتقاء بالمستوى النوعي لتربية وتعليم التلاميذ العاديين وغير العاديين على حد سواء، إذا ما تم تطبيقه على الوجه الصحيح.

٣- المخرجات التعليمية لكثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة كانت إيجابية.

٤- الأداء الأكاديمي للتلاميذ العاديين لم يتأثر بوجود التلاميذ المعوقين معهم ضمن الصفوف العادية في القراءة ، وفنون اللغة، والرياضيات، والتواصل، مما يشير إلى عدم تأثيرهم سلباً على زملائهم.

٥- قدرة كثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التفاعل والمشاركة بفاعلية عبر معلم التربية الخاصة أثناء تدريسهم مع التلاميذ العاديين.

٦- حقق التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة مكاسب أكاديمية، وسلوكية، واجتماعية في بيئات الدمج المختلفة، وزيادة في التفاعل الاجتماعي الإيجابي وما يرتبط به من مهارات، بالإضافة إلى انخفاض في تكرار حدوث السلوكيات غير المناسبة.

٧- الأثر الواضح لأسلوب الرعاية أو نمط تقديم الخدمة الذي أظهرته نتائج بعض الدراسات في المجال السلوكي، حيث يتحسن السلوك التكيفي لدى التلاميذ الذين يخضعون للرعاية الخارجية مقارنة بالتلاميذ الذين يخضعون لأسلوب الرعاية الداخلية، مع ملاحظة أن هناك دراسات أخرى أظهرت أن لدى بعض فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مشاعر أكثر من الوحدة ومن عدم الرضا عن علاقاتهم الاجتماعية بشكل عام.

٨- الدور الفاعل للمعلمين والمديرين في نجاح الدمج وأثر التخصص في ذلك.

٩- اتسمت اتجاهات المعلمين والمديرين نحو الدمج بعدم الثبات، فمنهم من يحمل اتجاهات إيجابية، ومنهم من يحمل اتجاهات سلبية، وتأثرت تلك الاتجاهات بكثير من المتغيرات مثل: طبيعة الإعاقة، والجنس، والخبرة التعليمية، وسنوات الخبرة، والتخصص.

١٠- الاتجاه نحو الدمج يبدو مقبولاً لدى التلاميذ سواء المعوقين أو العاديين، في حين أبدى المعلمون والمعلمات، وكذلك مديرو ومديرات بعض مدارس التربية الخاصة معارضتهم لمفهوم الدمج واعتقادهم بأنه غير مفيد سواء للتلاميذ المعوقين أو التلاميذ العاديين.

١١- فاعلية نظام دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي لدى التلاميذ المعوقين والتي منها: التصرفات الاستقلالية، النمو اللغوي، النمو البدني، التوجه الذاتي، النشاط المهني، والمسؤولية الاجتماعية.

١٢- ضرورة تقديم المساندة الاجتماعية لبعض الفئات الخاصة ، لما له من تأثير مخفف لشعورهم بشدة أحداث الحياة الضاغطة، وتعزيز وتنمية توافقهم النفسي والاجتماعي، وتدعيم إدماجهم في المدارس العادية والحياة العامة.

١٣ - تباينت نتائج الدراسات السابقة تأثراً ببعض المتغيرات مثل : الزمان، والمكان، وفئة الإعاقة.

إجراءات الدراسة

■ منهج الدراسة:

استخدم فريق البحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على جمع البيانات وتصنيفها فحسب، وإنما يعتمد إلى وصف الظاهرة المدروسة، وإيضاح خصائصها الكمية والنوعية، وتحليل العوامل المؤثرة فيها، ومقارنتها بالظواهر الأخرى المماثلة بهدف الوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات التي يمكن من خلالها فهم واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة، والتأثيرات التي أحدثتها عملية الدمج التربوي في البيئتين المنزلية والمدرسية.

■ مجتمع الدراسة:

نظراً لاختلاف أهداف هذه الدراسة، وتعدد أدواتها، وتنوع أغراض تلك الأدوات، فإن مجتمع الدراسة قد تكون مما يلي:

١- جميع العاملين بمدارس التعليم العام التي يوجد بها برامج للدمج في المملكة، وجميع أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين في تلك المدارس، وكذلك جميع التلاميذ العاديين وغير العاديين المسجلين بها.

٢- جميع العاملين بمدارس التعليم العام التي لا يوجد بها برامج للدمج، وأولياء أمور التلاميذ، والتلاميذ المسجلين بها.

٣- جميع العاملين بمعاهد التربية الخاصة، وأولياء أمور التلاميذ، والتلاميذ المسجلين بها.

■ عينة الدراسة:

حيث تعددت مجتمعات الدراسة فقد تم اختيار عيناتها على النحو التالي:

١- جميع المديرين، والوكلاء، والمعلمين، والمرشدين الطلابيين العاملين ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام، حيث تم تطبيق ثلاث أدوات من أدوات الدراسة على هذا المجتمع بكامل أفراده هي:

(أ) مقياس واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام.

(ب) مقياس الاتجاه نحو الدمج.

(ج) مقياس آثار الدمج.

٢- جميع المديرين، والوكلاء، والمعلمين، والمرشدين الطلابيين العاملين بمعاهد التربية الخاصة، حيث تم تطبيق أداة واحدة على هذا المجتمع هي: مقياس الاتجاه نحو الدمج.

٣- اختيار عينة عشوائية بسيطة من المديرين، والوكلاء، والمرشدين الطلابيين بمدارس التعليم العام التي لا يوجد بها برامج للدمج بعدد الفئات المماثلة لها ببرامج الدمج، حيث تم تطبيق أداة واحدة على هذه العينة هي: مقياس الاتجاه نحو الدمج.

٤- اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي مدارس التعليم العام التي يوجد بها برامج للدمج، وعينة أخرى مماثلة من تلك التي لا يوجد بها برامج للدمج بعدد المعلمين العاملين ببرامج الدمج لكل عينة، حيث تم تطبيق أداتين على العينة الأولى هما:

(أ) مقياس الاتجاه نحو الدمج.

(ب) مقياس آثار الدمج.

وتطبيق أداة واحدة على العينة الثانية هي: مقياس الاتجاه نحو الدمج.

٥- اختيار عينة عشوائية عنقودية من أولياء أمور التلاميذ غير العاديين بالمدارس التي يوجد بها برامج للدمج بواقع نسبة ٥% روعي فيها المرحلة الدراسية، وطبيعة العوق، والجنس، وعينة أخرى مماثلة بنفس هذا العدد من أولياء أمور التلاميذ العاديين بتلك المدارس، حيث تم تطبيق أداتين على هاتين العينتين هما:

(أ) مقياس الاتجاه نحو الدمج.

(ب) مقياس آثار الدمج.

٦- اختيار عينة عشوائية عنقودية من تلاميذ معاهد التربية الخاصة بواقع نسبة ١٠% (الصف الدراسي الرابع فما فوق)، وعينة أخرى من أولياء أمور التلاميذ في تلك المعاهد بواقع نسبة ٥% روعي فيها المرحلة الدراسية، وطبيعة العوق، والجنس، حيث تم تطبيق أداة واحدة على هاتين العينتين هي: مقياس الاتجاه نحو الدمج.

٧- اختيار عينة عشوائية عنقودية من التلاميذ العاديين بالمدارس التي لا يوجد بها برامج للدمج بعدد مماثل لما تشكله نسبة ١٠% من التلاميذ غير العاديين ببرامج الدمج (الصف الدراسي الرابع فما فوق)، وعينة من أولياء أمور التلاميذ في تلك المدارس بعدد مماثل لما تشكله نسبة ٥% من أولياء أمور التلاميذ غير العاديين ببرامج الدمج روعي فيهما المرحلة الدراسية والجنس، حيث تم تطبيق أداة واحدة على هاتين العينتين هي: مقياس الاتجاه نحو الدمج.

٨- عينة عشوائية عنقودية بواقع ١٠% من التلاميذ غير العاديين ببرامج الدمج (الصف الدراسي الرابع فما فوق) روعي فيها المرحلة الدراسية، وطبيعة العوق، والجنس، وعينة أخرى تماثل هذا العدد من التلاميذ العاديين بمدارس التعليم العام التي يوجد بها برامج للدمج روعي فيها المرحلة الدراسية والجنس، حيث تم تطبيق أداتين على هاتين العينتين هما:

(أ) مقياس الاتجاه نحو الدمج.

(ب) مقياس آثار الدمج.

٩- جميع تلاميذ التربية الخاصة من التلاميذ المتخلفين عقلياً، والتلاميذ الصم، والتلاميذ المكفوفين، والتلاميذ التوحيديين، والتلاميذ متعددي العوق بالصفوف: الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والثالث الثانوي في كل من معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام، حيث تم تطبيق الاختبارات الخاصة بالتحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي، ومفهوم الذات على هذه العينة العمدية حسب كل فئة كما يتضح من الجدول (د) .

وهذا يعني ما يلي :

١- شمل التطبيق جميع الفئات التي تستفيد حالياً- من خدمات التربية الخاصة في الصفوف المذكورة آنفاً ما عدا فئتين فقط هما: التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والتلاميذ ضعاف السمع، ويعود السبب في عدم شمولية التطبيق لهاتين الفئتين إلى كون التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والتلاميذ ضعاف السمع يدرسون من خلال نمط تقديم خدمة واحد هو: برامج الدمج في مدارس التعليم العام، الأمر الذي تتعذر معه المقارنة.

٢- تم التعامل مع نتائج التلاميذ على مقياسي السلوك التكيفي ومفهوم الذات لكل فئة من هذه الفئات كمجموعة واحدة وفق نمطي تقديم الخدمة موضع تطبيق هذين المقياسين في هذه الدراسة.

٣- اقتصر التطبيق في هذه الدراسة بالنسبة للتلاميذ التوحيديين والتلاميذ متعددي العوق على الذكور دون الإناث، ويعود السبب في ذلك إلى قلة البرامج المعتمدة من قبل قطاع البنات لهاتين الفئتين، إذ لم يكن هناك إلا برنامجان ملحقان بمعهدين من معاهد التربية الفكرية للتلميذات التوحيديات ، ولم يكن يوجد هناك أية برامج للتلميذات متعددات العوق إبان تطبيق هذه الدراسة.

٤- تم تطبيق الاختبارات التحصيلية والسلوك التكيفي على جميع التلاميذ التوحيديين في المرحلة الابتدائية دون تحديد الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، ويعود السبب في ذلك إلى أن النظام السائد المعمول به مع التلاميذ التوحيديين إبان تطبيق الدراسة الحالية كان نظام المجموعات المبني على قدرات التلاميذ والاعتماد بشكل كبير على البرامج التربوية الفردية دون التقيد بشكل واضح بنظام الصفوف الدراسية المتدرجة .

والجدولان (أ، ب) يوضحان توزيع عينات ومجتمعات الدراسة حسب الفئات المشاركة وحسب أنماط تقديم الخدمة في حين توضح الجداول (ج، د، هـ) توزيع أدوات الدراسة حسب العينات والمجتمعات التي اشتملت عليها.

جدول (أ) توزيع عينات ومجتمعات الدراسة حسب الفئات المشاركة في الدراسة												
الفئة	الجنس	العدد	طبيعة العمل	الفئة التي اعمل معها او ينتمي اليها التلميذ							المجموع	
				عاديون	بصري	صم	متخلفون عقلياً	توحيديون	متعددو عوق	اكثر من فئة		ضعاف سمع**
	ذكر	*١٢٩٣٤	مدير	٤٧٤	٣٩	٦٤	١٥٧	٠	١١	١٠٥	٤١	٣٢٧
			وكيل	٤٧٨	٤٠	٦٨	١٤٧	٠	١٣	٩٠	٠	٨٣٦
			معلم	٥٦١١	٤٧٠	٩٠٨	١٨٦٨	٧٣	٨٢	٣٥٩	٢٩٩	١٠١٢٥
			مرشدطلابي	٤١٤	٣٧	٦٤	١٣٢	٠	٨	١٠٠	٠	٧٥٥
	انثى	*٣٠٤٥	مدير	٥٧	٨	١٥	١٩	٠	٠	٢١	١٣	١٠٤
			وكيل	٦٣	١١	٢٢	٢٦	٠	٤	٢٧	٠	١٥٣
			معلم	٧٨٤	٢٢٣	٥٦٧	٥٢٠	٠	٢٥	١٤٥	٩٣	٢٥٦٦
			مرشدطلابي	٣٧	٩	١٦	١٤	٠	٠	١٣	٠	٨٩
	تلاميذ *	ذكر	المجموع									
			٣٠٤٥									
			المجموع									
			مجموع العاملين									
	اولياء امور	انثى	٣٨٥٩	٨٩٧	٢٩٤	٩٠٥	١٣٦٥	٢٠٧	١٨٦	٥	٠	٣٨٥٩
			١٣٠٠	١٣٦	٨١	٦١٤	٤٦٧	٠	٢	٠	٠	١٣٠٠
			مجموع التلاميذ									
			١٦٧٠	١٠٥٠	٥٨	١٨٦	٣٢٨	١٦	٢٤	٨	٠	١٦٧٠
	انثى	٣٦٥	١٤٨	٣٣	٧٦	٩١	٨	٦	٣	٠	٣٦٥	
		مجموع اولياء امورالتلاميذ										
		٢٠٣٥										
		المجموع الكلي										
* مجموع العاملين يشمل العاملين الذين طبق عليهم مقياس واقع برامج الدمج والعاملين الذين طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو الدمج												
** شمل التطبيق في مجالي صعوبات التعلم وضعاف السمع المديرين والمعلمين فقط، حيث طبق عليهم مقياس واقع برامج الدمج دون غيره.												
المدير والوكيل والمرشد الطلابي العاملون مع التلاميذ التوحيديين، تم إدراجهم ضمن العاملين مع فئات أخرى												
مجموع التلاميذ يشمل التلاميذ الذين طبقت عليهم الاختبارات التحصيلية ومقياس الاتجاه نحو الدمج دون غيرها												
لم تشارك برامج التلميذات ذوات اضطراب التوحد وذوات العوق المتعدد في هذه الدراسة لقلة البرامج عند تطبيق الدراسة الحالية، إذ لم يكن هناك إلا برنامجان ملحقان بمعهدين من معاهد التربية الفكرية للتلميذات التوحيديات، ولم يكن هناك أية برامج للتلميذات ذوات العوق المتعدد، مع التأكيد على أن عدم وجود البرامج لهاتين الفئتين لا يعني عدم وجود بعض التلميذات أو العاملات معهن في هذا الجدول.												

جدول (ب) توزيع عينات ومجتمعات الدراسة حسب أنماط تقديم الخدمة

نمط الخدمة	طبيعة العمل	الفئة التي اعمل معها او ينتمي اليها التلميذ *																	
		عاديون		بصري		صم		متخلفون عقليا		توحيديون		متعددي عوق		اكثر من فئة		ضعاف سمع		صعوبات تعلم	
		ذكور	انثى	ذكور	انثى	ذكور	انثى	ذكور	انثى	ذكور	انثى	ذكور	انثى	ذكور	انثى	ذكور	انثى	ذكور	انثى
برامج دمج في المدارس العادية	مدير	٢٣	٦	٣٢	٢	٥٠	١	١٥٣	٦	٠	٠	١٠	٠	٩٤	٢٠	٤١	١٣	٣٢٧	١٠٤
	وكيل	٣١	٠	٣١	٤	٤٩	٣	١٣٨	١٠	٠	٠	١١	٠	٨٠	٢٠	٠	٠	٠	٠
	معلم	٢٦٦	٢٨	٣٠٨	٤٣	٥٥٩	٥٦	١٤٨٩	١٥٢	١١	٠	٣١	١٢	٢٨٣	٦٦	٢٩٩	٩٣	٤٥٥	٢٠٩
	مرشد طلابي	١٦	٠	٢٨	١	٤٨	٤	١٢٣	٥	٠	٠	٧	٠	٩٢	١٢	٠	٠	٠	٠
	تلاميذ	٣٨	٤	١٧٧	١٤	٤٩٠	١٠١	١٢٠٢	١٧٨	٤٥	٠	٦٩	١	٤	٠	٠	٠	٠	٠
	اولياء امور	٧٤	٥	٢٢	٩	١٠٥	١١	٢٧٠	٢١	١٠	٠	١٥	٤	٧	٨	٠	٠	٠	٠
		المجموع																	
مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	مدير	٦٨	٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	وكيل	٧٦	١٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	معلم	٢٦٣٩	٣١٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	مرشد طلابي	٧٢	١١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	تلاميذ	٢٦٧	٤٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	اولياء امور	٤٧٣	٦٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		المجموع																	
مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	مدير	٣٨٣	٤٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	وكيل	٣٧١	٥١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	معلم	٢٧٠٦	٤٣٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	مرشد طلابي	٣٢٦	٢٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	تلاميذ	٥٩٢	٩٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	اولياء امور	٥٠٣	٧٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		المجموع																	
معاهد تربوية خاصة	مدير	٠	٠	٧	٦	١٤	١٤	٤	١٣	٠	٠	١	٠	١١	١	٠	٠	٠	٠
	وكيل	٠	٠	٩	٧	١٩	١٩	٩	١٦	٠	٠	٢	٤	١٠	٧	٠	٠	٠	٠
	معلم	٠	٠	١٦٢	١٨٠	٣٤٩	٥١١	٣٧٩	٣٦٨	٦٢	٠	٥١	١٣	٧٦	٧٩	٠	٠	٠	٠
	مرشد طلابي	٠	٠	٩	٨	١٦	١٢	٩	٩	٠	٠	١	٠	٨	١	٠	٠	٠	٠
	تلاميذ	٠	٠	١١٧	٦٧	٤١٥	٥١٣	١٦٣	٢٨٩	١٦٢	٠	١١٧	١	١	٠	٠	٠	٠	٠
	اولياء امور	٠	٠	٣٦	٢٤	٨١	٦٥	٥٨	٧٠	٦	٠	٩	٢	١	٣	٠	٠	٠	٠
		المجموع																	
		المجموع الكلي																	
		٢٣١٧٣																	

*.إن عدم إسهام بعض البيانات المتعلقة بعملية النسبة والتناسب بين أفراد الفئات التي اشتمل عليها الجدولان (أ) و(ب) يعود في المقام الأول - إلى طبيعة تمثيل هذه الفئات في الدراسة، وحجم مشاركتها، وعدد مرات المشاركة تبعاً لاختلاف عينات ومجتمعات الدراسة، وتعدد أغراضها، وتنوع أنوائها.

جدول (ج) توزيع مقاييس الدراسة على عيناتها ومجتمعاتها

عينات ومجتمعات الدراسة	مقياس واقع برامج الدمج	مقياس الاتجاه نحو الدمج	مقياس آثار الدمج
العاملون ببرامج الدمج			
المديرون	*	*	*
الوكلاء	*	*	*
المعلمون	*	*	*
المرشدون الطلابيون	*	*	*
العاملون بالمدارس العادية			
المعلمون بالمدارس التي يوجد بها برامج دمج		*	*
المعلمون بالمدارس التي لا يوجد بها برامج دمج		*	
العاملون بالمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج،			
المديرون		*	
الوكلاء		*	
المرشدون الطلابيون		*	
العاملون بمعاهد التربية الخاصة			
المديرون		*	
الوكلاء		*	
المعلمون		*	
المرشدون الطلابيون		*	
أولياء الأمور			
أولياء أمور التلاميذ غير العاديين في برامج الدمج.		*	*
أولياء أمور التلاميذ العاديين بالمدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج.		*	*
أولياء أمور التلاميذ العاديين بالمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج		*	
أولياء أمور التلاميذ غير العاديين بمعاهد التربية الخاصة		*	
التلاميذ			
التلاميذ غير العاديين بمعاهد التربية الخاصة.		*	
التلاميذ غير العاديين المسجلين ببرامج الدمج		*	*
التلاميذ العاديون بالمدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج.		*	*
التلاميذ العاديون بالمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج		*	

جدول (د)

توزيع الاختبارات التحصيلية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات المستخدمة مع التلاميذ غير العاديين في المستويات الصفية المختلفة على عينة الدراسة

اختبارات التحصيل المستخدمة والسلوك التكيفي	فئة الإعاقة ومستوياتها الصفية
ومفهوم الذات	

المقياس	المادة	الصف	الفئة
-	رياضيات	الثالث الابتدائي	الصم
-	رياضيات	قراءة	
مفهوم الذات	رياضيات	الثالث متوسط	
مفهوم الذات	رياضيات	الثالث ثانوي	
-	رياضيات	الثالث الابتدائي	المكفوفون
-	رياضيات	قراءة	
مفهوم الذات	رياضيات	الثالث متوسط	
مفهوم الذات	-	الثالث ثانوي	
السلوك التكيفي	رياضيات	الثالث الابتدائي	المتخلفون عقلياً
السلوك التكيفي	رياضيات	السادس الابتدائي	
السلوك التكيفي	رياضيات	جميع الصفوف	التوحيديون
السلوك التكيفي	رياضيات	الثالث الابتدائي	متعددو العوق
السلوك التكيفي	رياضيات	السادس الابتدائي	

جدول (هـ) الاختبارات التحصيلية لمادتي القراءة والرياضيات

المادة الدراسية	فئة الإعاقة	الصف الدراسي	مجموع الاختبارات
القراءة	المكفوفون	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي، الثالث المتوسط، الثالث الثانوي	٤
	الصم	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي، الثالث المتوسط، الثالث الثانوي	٤
	المتخلفون عقلياً	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي	٢
	التوحيديون	جميع الصفوف	١
	متعددو العوق	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي	٢
	مجموع الاختبارات التحصيلية للقراءة		١٣
الرياضيات	المكفوفون	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي، الثالث المتوسط	٣
	الصم	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي، الثالث المتوسط، الثالث الثانوي	٤
	المتخلفون عقلياً	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي	٢
	التوحيديون	جميع الصفوف	١
	متعددو العوق	الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي	٢

١٢	مجموع الاختبارات التحصيلية للرياضيات
٢٥	مجموع الاختبارات التحصيلية لمادتي القراءة والرياضيات

• أدوات الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة قام فريق البحث بتوفير عدد من المقاييس والاختبارات التحصيلية (انظر الملحقين ١، ٢)، وقد تمثلت الفلسفة التي اعتمدها الباحثون في توفير الأدوات بالاستفادة من المقاييس الموجودة أولاً، وتعديل ما هو متوفر ثانياً، وتطوير ما تحتاجه الدراسة ثالثاً.

وعلى هذا الأساس تم اعتماد أدوات الدراسة على النحو التالي:

أولاً: المقاييس:

وقد بلغ عدد المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة خمسة مقاييس، حيث تم اعتماد مقياس السلوك التكيفي الذي قام بتقنيته الشخص (١٩٩٨) على البيئة السعودية لاستخدامه في هذه الدراسة مع التلاميذ المتخلفين عقلياً والتلاميذ متعددي العوق في كل من الصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي، ومع التلاميذ التوحديين في جميع الصفوف بالمرحلة الابتدائية، وتم تعديل مقياس بارس وهارس (Piers & harris, 1964) لمفهوم الذات الذي قام بترجمته والتحقق من صدقه وثباته السرطاوي (١٩٩٦) لاستخدامه في هذه الدراسة للتعرف على مفهوم الذات لدى التلاميذ المكفوفين والتلاميذ الصم في كل من الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي.

أما المقاييس الثلاثة المتبقية وهي:

مقياس الاتجاه نحو الدمج، ومقياس آثار الدمج، ومقياس واقع برامج الدمج، فقد قام فريق البحث بتطويرها، حيث قام أولاً بتحديد أبعاد كل مقياس من المقاييس الثلاثة ومن ثم وضع الفقرات المناسبة لقياس تلك الأبعاد مستفيداً مما يلي:

(أ) الإطار النظري والدراسات السابقة.

(ب) الاستفادة من المقاييس المتوفرة حول الموضوع باللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى.

(ج) الاستفادة من المعايير المحلية والعالمية المتوفرة حول موضوع الدراسة.

(د) الاستفادة من خبرات أعضاء فريق البحث وخبرات العاملين في الميدان في مجال الدراسة.

(هـ) الاستفادة من آراء المحكمين واقتراحاتهم.

هذا، وقد حرص فريق البحث في صياغته لعبارات مقياس الاتجاه نحو الدمج ومقياس آثار الدمج على تكييف هذه العبارات بالطريقة التي تضمن مواءمتها لجميع المستجيبين لهذين المقياسين من العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ على اختلاف فئاتهم العمرية، وتباين مستوياتهم العلمية، وتنوع خبراتهم الشخصية، وقد تم التحقق من ذلك من خلال تجريب الأدوات في الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية:

وقد بلغ عددها (٢٥) اختباراً تحصيلياً مبنياً على المنهج الدراسي في كل من مادتي القراءة والرياضيات، وذلك على النحو التالي:

(أ) اختبارات القراءة:

تم إعداد (١٣) اختباراً في القراءة مبنية على المنهج الدراسي للصفوف الدراسية التالية: الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والثالث الثانوي، وذلك حسب كل فئة من فئات الإعاقة التي اشتملت عليها الدراسة.

(ب) اختبارات الرياضيات:

تم إعداد (١٢) اختباراً في الرياضيات مبنية على المنهج الدراسي للصفوف الدراسية التالية: الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والثالث الثانوي، وذلك حسب كل فئة من فئات الإعاقة التي اشتملت عليها الدراسة.

وقد تم اختيار مادتي القراءة والرياضيات لاشتمالهما على المهارات الأساسية التي تقوم عليها الخطط الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة، كما تم اختيار هذه الصفوف الدراسية لكونها تمثل النهايات في المراحل الدراسية في السلم التعليمي بالمملكة، فالصف الثالث الابتدائي يمثل نهاية الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، والصف السادس الابتدائي يمثل نهاية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، في حين يمثل الصف الثالث المتوسط نهاية المرحلة المتوسطة، ويمثل الصف الثالث الثانوي نهاية المرحلة الثانوية.

وقد تم إعداد هذه الاختبارات من قبل أربع مجموعات متخصصة شكلها فريق البحث من المشرفين التربويين والمعلمين المتميزين العاملين في الميدان تمثلت في مجموعة الإعاقة البصرية، ومجموعة الإعاقة السمعية، ومجموعة التخلف العقلي وتعدد العوق، ومجموعة التوحد، وقام فريق البحث بالاجتماع بهذه المجموعات، حيث تم الاتفاق على خطة عمل

محددة في تطوير الاختبارات المطلوبة من حيث عدد الأسئلة ، ونوعيتها، وشكلها، بالإضافة إلى توفير نموذج للإجابة على أن تكون درجتها النهائية (١٠٠ درجة)، وأن تقتصر على ما يتوفر من تلاميذ الصفوف: الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والثالث الثانوي لفئات الإعاقة التي يعملون معها.

• صدق وثبات أدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تطوير مقاييس الاتجاهات نحو الدمج، وآثار الدمج، وواقع برامج الدمج تم إرسالها إلى (٢٠) متخصصاً من العاملين في برامج التربية الخاصة في الجامعات ومراكز البحوث في الوطن العربي وبشكل خاص في مصر، والأردن، والإمارات، والبحرين، بالإضافة إلى المملكة العربية السعودية، وطلب منهم مراجعة المقاييس الثلاثة من حيث منهجية الفقرات، ووضوحها، وإذا ما كانت تحتاج إلى تعديل، أو حذف، أو إضافة، واقتراح ما يروونه مناسباً من الفقرات.

وحصل الفريق على استجابات (١٢) منهم، حيث تمت مراجعة ملاحظات جميع المحكمين على كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاثة، وتم استبعاد وتعديل الفقرات التي لم تحصل على درجة اتفاق ٨٠% فأكثر.

أما الاختبارات التحصيلية فقد قام فريق البحث بمراجعة كل سؤال في كل اختبار من اختبارات القراءة والرياضيات، وفي ضوء الملاحظات التي خرج بها الفريق تم إعادة الاختبارات لمجموعات المشرفين التربويين والمعلمين- أكثر من مرة- لأخذ الملاحظات بعين الاعتبار، وذلك فيما يخص نوعية الأسئلة، وعددها، وضرورة تمثيلها لمحتوى المادة الدراسية.

وبعد أخذ الملاحظات المطلوبة طلب من كل عضو من أعضاء الفريق مراجعة الاختبارات التحصيلية الخاصة بفئة من فئات الإعاقة الخمس وهي: الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والتخلف العقلي، وتعدد العوق، والتوحد المتضمنة في الدراسة للتحقق من مدى الالتزام بالملاحظات التي تم الاتفاق عليها، ومن ثم قام كل عضو من أعضاء الفريق بمناقشة الاختبارات مع الفريق مرة ثانية.

وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم قام فريق البحث بإجراء دراسة استطلاعية للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: المقاييس:

تم التحقق من صدق وثبات مقاييس الاتجاه نحو الدمج، وآثار الدمج، وواقع برامج الدمج، ومفهوم الذات، والسلوك التكيفي عن طريق صدق العبارات، والصدق العاملي، والصدق التمييزي.

أما الثبات، فقد تم التحقق منه عن طريق:

حساب ثبات عبارات الأبعاد الفرعية عن طريق الفا كرونباخ (Chronbach's Alpha)، وحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب الثبات الكلي للأبعاد الفرعية لكل مقياس، وحساب الثبات الكلي لكل مقياس.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية:

تم التحقق من صدق الاختبارات التحصيلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبارات في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبارات، وكذلك عن طريق حساب الصدق التمييزي للاختبار، وذلك عن طريق دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في الدرجة الكلية لكل اختبار تحصيلي).

أما الثبات، فقد تم عن طريق حساب معامل الفا كرونباخ (Chronbach's Alpha) وحساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبارات (الاتساق الداخلي) (Internal Consistency)، وكذلك تم حساب الثبات الكلي لكل اختبار تحصيلي بالطرق التالية: معامل ألفا، وحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبرمان براون (Spearman Brown)، وإعادة الاختبار بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

والملحق رقم (٣) يشتمل على تقرير بنتائج الدراسة الاستطلاعية التي توضح صدق وثبات أدوات الدراسة، علماً بأن الجدولين رقم (١) ورقم (١٨) يتضمنان العينة الاستطلاعية المستخدمة للتحقق من ذلك، حيث اختلفت أعدادها باختلاف الفئات المستهدفة ونسبة التمثيل المعتمدة.

• خطوات تطبيق الدراسة:

بعد استكمال مراجعة أدوات الدراسة في ضوء ملاحظات المحكمين، وبعد التحقق من صدق وثبات تلك الأدوات في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية بتطبيقها الأول، الذي تم في المدة من ١٥-١٩/١/٢٥١٤ هـ، والثاني الذي تم في المدة من ٦-١٠/٢/٢٥١٤ هـ قام فريق البحث باتخاذ الخطوات التالية:

- ١- عقد ورشة عمل تدريبية لمنسقي ومنسقات المناطق التعليمية في المملكة في المدة من ١-٢/٣/٢٥١٤ هـ، وقد شارك في هذه الورشة ٢٧ منسقاً ومنسقة (١٤ منسقاً و ١٣ منسقة) يمثلون جميع المناطق التعليمية في المملكة، وهم جميعاً من المشرفين التربويين والمشرقات التربويات، وتم اختيارهم وفق ضوابط ومعايير وضعها فريق البحث، وتم تعريف هؤلاء المنسقين والمنسقات بأهداف الدراسة، وتوضيح أغراض أدواتها، وتدريبهم

على طرق تطبيق تلك الأدوات وأساليب التعامل مع المطبقين والمطبقات وأفراد عينات ومجتمعات الدراسة .

٢- قام منسقو ومنسقات المناطق التعليمية بعقد ورش عمل تدريبية في مناطقهم لزملائهم وزميلاتهم منسقي ومنسقات المحافظات في المدة من ١٠-١٤/٣/٢٥ هـ، وقد شارك في هذه الورش ٤٣ منسقاً ومنسقة (٢٨ منسقاً و ١٥ منسقة)، وهم من المشرفين التربويين والمعلمين والمشرفات التربويات والمعلمات ، وقام منسقو ومنسقات المناطق بتطبيق ماتعلموه في ورشة العمل التدريبية- المشار إليها آنفاً - على زملائهم وزميلاتهم منسقي ومنسقات المحافظات.

٣- تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في خمسة مقاييس و ٢٥ اختباراً تحصيلياً على أفراد عينات ومجتمعات الدراسة في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة بمختلف أنحاء المملكة في المدة من ١٩- ٣٠/٣/٢٥ هـ، وقد شارك في هذا التطبيق الرئيس ٢٩٠ مطبقاً ومطبقة (١٩٧ مطبقاً و ٩٣ مطبقة)، وهم من المشرفين التربويين والمعلمين والمشرفات التربويات والمعلمات المتميزين في الميدان.

وقد تم التطبيق بتعاون وتنسيق تامين بين المطبقين والمطبقات من جهة والمنسقين والمنسقات من جهة أخرى.

٤- قام المنسقون والمنسقات في المناطق والمحافظات بجمع إستمات الاختبارات التحصيلية والمقاييس، بعد تعبئتها من قبل أفراد عينات ومجتمعات الدراسة، وإعداد التقارير النهائية عن عملية التطبيق خلال المدة من ٤- ١٥/٤/٢٥ هـ.

٥- قام منسقو ومنسقات المناطق والمحافظات بإرسال تقاريرهم إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم خلال المدة من ٤/١٥- ١٥/٥/٢٥ هـ.

٦- تم فرز إستمات الاختبارات التحصيلية، والمقاييس، وتصنيفها، وتبويبها في المدة من ١٥/٥- ٣٠/٧/٢٥ هـ.

٧- تم إدخال البيانات في المدة من ٨/٤- ٢٥/٩/٢٥ هـ.

٨- تمت مراجعة البيانات والتحقق من صحتها خلال المدة من ٩/١٠- ٢٥/١١/٢٥ هـ.

٩- تم إجراء التحليل الإحصائي ومراجعته خلال المدة من ١١/٦- ٢٥/١١/٢٥ هـ.

١٠- تمت دراسة، وتحليل، وترتيب المعلومات المكتوبة المتمثلة في الاستجابات للسؤال المقال المتضمن بمقياس آثار الدمج في المدة من ١١/٦- ٢٥/١١/٢٥ هـ.

١١- تم إعداد التقرير النهائي للدراسة ومراجعته في المدة من ١٥/٢/٢٥- ٢٨/٢/٢٥ هـ.

عرض نتائج الدراسة

قامت هذه الدراسة على ٢٩ فرضاً (ثلاثة فروض موجهة و ٢٦ فرضاً صفرياً) وسوف يتم استعراض نتائج هذه الفروض في هذا الفصل كما يلي :

■ نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: " أن واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج، من حيث مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها، وتوفر المستلزمات التجهيزية، ومناسبتها، والاستفادة منها يعد -بشكل عام- مناسباً "، تم استخدام:

■ اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين على العبارات التي تتعلق بتقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج، كما يتضح من الجداول التالية:

أولاً: مدى مناسبة المستلزمات المكانية:

جدول (١)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارات التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى مناسبة المستلزمات المكانية				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة
		مناسب	مناسب إلى حد	غير مناسب	لا ينطبق		
١	مواقع البرامج بالمدارس.	٤٠.٤٩	١٤٩٦	٣٨٦	٥٥	٦٥٦٦.٢	٠.٠١
		٦٧.٦	٢٥.٠	٦.٤	٠.٩		
٢	مساحات مواقع البرامج بالمدارس.	٣٢.٧	١٩٩٤	٧١٥	٧٠	٣٨٨٨.٤	٠.٠١
		٥٣.٦	٣٣.٣	١١.٩	١.٢		
٣	التخفيف في مواقع البرامج بالمدارس.	٤١.٠١	١٤٤٥	٣٦٨	٧٢	٦٧٤١.٦	٠.٠١
		٦٨.٥	٢٤.١	٦.١	١.٢		
٤	الإضاءة في مواقع البرامج بالمدارس.	٤٤.٠٢	١١٩٠	٣٤٣	٥١	٧٩٨٩.٢	٠.٠١
		٧٣.٥	١٩.٩	٥.٧	٠.٩		
٥	التهوية في مواقع البرامج بالمدارس.	٤٢.٩٥	١٢٨١	٣٥٣	٥٧	٧٥٢٢.٨	٠.٠١
		٧١.٨	٢١.٤	٥.٩	١.٠		
٦	العوارض في أماكن البرامج بالمدارس.	٢٧.٥٢	١٨٨١	٨٥٨	٤٩٥	٢٠٩٤.٨	٠.٠١
		٤٦.٠	٣١.٤	١٤.٣	٨.٣		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (مناسب). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أن مواقع برامج الدمج في المدارس مناسبة، ومساحتها مناسبة، وأن كل من التكيف، والإضاءة، والتهوية والعوازل في مواقع البرامج بالمدارس مناسبة.

ثانياً: مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية:

جدول (٢)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارات التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا يستفاد منه		
١	الاستفادة من مواقع البرامج بالمدارس.	٣٦٠.٣	١٩٢٤	٣٥١	١٠.٨	٥٢٥٢.٤	٠.٠١
		٦٠.٢	٣٢.١	٥.٩	١.٨		
٢	الاستفادة من مساحات مواقع البرامج بالمدارس.	٣٠.٨١	٢٢٣٣	٥٥١	١٢١	٣٩٠١.٨	٠.٠١
		٥١.٥	٣٧.٣	٩.٢	٢.٠		
٣	الاستفادة من التكيف في مواقع البرامج بالمدارس.	٣٨١٥	١٦٦٧	٣٦٠	١٤٤	٥٦٩٦.٩	٠.٠١
		٦٣.٧	٢٧.٨	٦.٠	٢.٤		
٤	الاستفادة من الإضاءة في مواقع البرامج بالمدارس.	٤٠٠٠	١٥١٨	٣٥٥	١١٣	٦٣٣٨.٢	٠.٠١
		٦٦.٨	٢٥.٤	٥.٩	١.٩		
٥	الاستفادة من العوازل في مواقع البرامج بالمدارس.	٢٥٣٥	٢٠٣٢	٧٣٦	٦٨٣	١٧٤١.٠	٠.٠١
		٤٢.٣	٣٣.٩	١٢.٣	١١.٤		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (بدرجة كبيرة). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أنه يستفاد بدرجة كبيرة من مواقع برامج الدمج في المدارس ومساحتها، وأن كلاً من التكيف، والإضاءة، والتهوية، والعوازل في مواقع البرامج بالمدارس يستفاد منها بدرجة كبيرة أيضاً.

ثالثاً: مدى توفر المستلزمات التجهيزية:

جدول (٣)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى توفر المستلزمات التجهيزية				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة
		متوفر	متوفر إلى حد ما	غير متوفر	لا ينطبق		
١	الأثاث المدرسي في البرامج بالمدارس.	٢٦٣٩	٢٥٣٨	٧٣٠	٧٩	٣٣٣٢.٣	٠.٠١
		٤٤.١	٤٢.٤	١٢.٢	١.٣		
٢	المعينات البصرية في البرامج بالمدارس.	٢١٥١	١٦٥٧	١١٢٦	١٠٥٢	٥٢٧.٢	٠.٠١
		٣٥.٩	٢٧.٧	١٨.٨	١٧.٦		
٣	المعينات السمعية في البرامج بالمدارس.	٢٠٢١	١٩٧٠	١١٠٢	٨٩٣	٦٨١.٠	٠.٠١
		٣٣.٨	٣٢.٩	١٨.٤	١٤.٩		
٤	الوسائل التعليمية في البرامج بالمدارس.	٢٩٠٥	١٦٨٠	١٢٨٣	١١٨	٢٦٤٨.٤	٠.٠١
		٤٨.٥	٢٨.١	٢١.٤	٢.٠		
٥	الحاسب الآلي ومستلزماته وبرامجه في البرامج بالمدارس.	٢٢١١	١٨٩١	١٥٧٢	٣١٢	١٣٨٦.٥	٠.٠١
		٣٦.٩	٣١.٦	٢٦.٣	٥.٢		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (متوفر). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أن جميع المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج متوفرة، حيث يرون توفر الأثاث المدرسي، والمعينات البصرية، والمعينات السمعية، والوسائل التعليمية، والحاسب الآلي ومستلزماته وبرامجه في برامج الدمج بالمدارس.

رابعاً: مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية:

جدول (٤)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة
		مناسب	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	لا ينطبق		

١	الأثاث المدرسي في البرامج بالمدارس.	ت*	٢٦٩٧	٢٤٩٨	٦٦٤	١٢٧	٣٣٤٩.٧	٠.٠١
		**%	٤٥.١	٤١.٧	١١.١	٢.١		
٢	المعينات البصرية في البرامج بالمدارس.	ت	٢٢٣.٠	١٥٨٣	١٢١٣	٩٦.٠	٦١٠.٦	٠.٠١
		%	٣٧.٣	٢٦.٤	٢٠.٣	١٦.٠		
٣	المعينات السمعية في البرامج بالمدارس.	ت	٢١٩٨	١٤٠.٥	١٢٣٥	١١٤٨	٤٦١.٣	٠.٠١
		%	٣٦.٧	٢٣.٥	٢٠.٦	١٩.٢		
٤	الوسائل التعليمية في البرامج بالمدارس.	ت	٢٨٤٥	١٩٨٧	٨٨٤	٢٧.٠	٢٦٣١.٨	٠.٠١
		%	٤٧.٥	٣٣.٢	١٤.٨	٤.٥		
٥	الحاسب الآلي ومستلزماته وبرامجه في البرامج بالمدارس.	ت	٢٠٣٦	١٨٩٧	١١٤٨	٩٠.٥	٦١٦.٦	٠.٠١
		%	٣٤.٠	٣١.٧	١٩.٢	١٥.١		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (مناسب). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أن جميع المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج مناسبة، حيث يرون أن كلاً من: الأثاث المدرسي، والمعينات البصرية، والمعينات السمعية، والوسائل التعليمية، والحاسب الآلي ومستلزماته وبرامجه في برامج الدمج بالمدارس مناسباً.

خامساً: مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية:

جدول (٥)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارات التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة	
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا يستفاد منه			
١	الاستفادة من الأثاث المدرسي في البرامج بالمدارس.	ت*	٢٩٥٩	٢١٨٩	٦٥٥	١٨٣	٣٣٧٥.٨	٠.٠١
		**%	٤٩.٤	٣٦.٦	١٠.٩	٣.١		
٢	الاستفادة من المعينات البصرية في البرامج بالمدارس.	ت	٢١٨٥	١٦٢٤	١٣٦٦	٨١١	٦٣٣.٠	٠.٠١
		%	٣٦.٥	٢٧.١	٢٢.٨	١٣.٥		
٣	الاستفادة من المعينات	ت	٢٠٩٧	١٥٠.٤	١٤٢٥	٩٦٠	٤٣٦.٨	٠.٠١

		١٦.٠	٢٣.٨	٢٥.١	٣٥.٠	%	السمعية في البرامج بالمدارس.	
٠.٠١	٢١٤٢.٨	٣٨٩	٨٤٦	٢٢٩٩	٢٤٥٢	ت	الاستفادة من الوسائل التعليمية في البرامج بالمدارس.	٤
		٦.٥	١٤.١	٣٨.٤	٤١.٠	%		
٠.٠١	٤٥٩.٧	٩٢٦	١٢٨٦	١٨٠.٦	١٩٦٨	ت	الاستفادة من الحاسب الآلي ومستلزماته وبرامجه في البرامج بالمدارس.	٥
		١٥.٥	٢١.٥	٣٠.٢	٣٢.٩	%		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (بدرجة كبيرة). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أنه يستفاد بدرجة كبيرة من جميع المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج، حيث يرون أن كلاً من الأثاث المدرسي، والمعينات البصرية، والمعينات السمعية، والوسائل التعليمية، والحاسب الآلي ومستلزماته وبرامجه في برامج الدمج بالمدارس يستفاد منها بدرجة كبيرة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الموجه، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج، وأن المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج متوفرة ومناسبة ويستفاد منها بدرجة كبيرة.

■ نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على: " أن واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج،- من حيث توفرها، ومناسبتها، والاستفادة منها يعد-بشكل عام- مناسباً "، تم استخدام:

- اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين على العبارات التي تتعلق بتقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج، كما يتضح من الجداول التالية:
- أولاً: مدى توفر الكوادر البشرية:

جدول (٦)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارات التي تتعلق بتقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى توفر الكوادر البشرية				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة
		متوفر	متوفر إلى حد ما	غير متوفر	لا ينطبق		
١	معلمو التربية الخاصة في البرامج بالمدارس.	٤٠.٣٥	١٦٣٧	٢٦٧	٤٧	٦٧٣٣.٣	٠.٠١
		٦٧.٤	٢٧.٣	٤.٥	٠.٨		
٢	معلمو المواد في البرامج بالمدارس.	٣٤.٣٣	١٦٦٠	٥٨٤	٣٠.٩	٤٠٢٢.٤	٠.٠١
		٥٧.٤	٢٧.٧	٩.٨	٥.٢		
٣	معلمو التدريبات السلوكية في البرامج بالمدارس.	٢٥١٨	١٧٤١	١١٨٥	٥٤٢	١٤١٠.٩	٠.٠١
		٤٢.١	٢٩.١	١٩.٨	٩.١		
٤	المرشدون الطلابيون في البرامج بالمدارس.	٣٥٦٣	١٤٤٩	٨٢٨	١٤٦	٤٣٧٢.٥	٠.٠١
		٥٩.٥	٢٤.٢	١٣.٨	٢.٤		
٥	معلمو تدريبات النطق والكلام في البرامج بالمدارس.	٢٣٤٧	١٩٤٢	٨٨٤	٨١٣	١١٧٨.٩	٠.٠١
		٣٩.٢	٣٢.٤	١٤.٨	١٣.٦		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (متوفر). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أن جميع الكوادر البشرية ببرامج الدمج متوفرة، حيث يرون توفر كل من: معلمي التربية الخاصة، ومعلمي المواد، ومعلمي التدريبات السلوكية، والمرشدين الطلابيين، ومعلمي تدريبات النطق والكلام في برامج الدمج بالمدارس.

ثانياً: مدى مناسبة الكوادر البشرية:

جدول (٧)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى مناسبة الكوادر البشرية				قيمة (كا)	مستوى الدلالة
		مناسب	إلى حد	غير مناسب	ينطبق		
١	عدد معلمي التربية الخاصة في البرامج بالمدارس.	٣٥٩١	١٦٩٨	٦١٤	٨٣	٤٨١٤.١	٠.٠١
		٦٠.٠	٢٨.٤	١٠.٣	١.٤		
٢	عدد معلمي المواد في البرامج بالمدارس.	٣١٨٧	١٧٥٤	٥٩٨	٤٤٧	٣٢٢٩.٤	٠.٠١
		٥٣.٢	٢٩.٣	١٠.٠	٧.٥		
٣	عدد معلمي التدريبات السلوكية في البرامج بالمدارس.	٢٣٢٥	١٣٧٦	١١٥٥	١١٣٠	٦٣٦.١	٠.٠١
		٣٨.٨	٢٣.٠	١٩.٣	١٨.٩		
٤	عدد المرشدين الطلابيين في البرامج بالمدارس.	٣١٦٨	١٦٢٢	٨٦١	٣٣٥	٣٠٤٨.٩	٠.٠١
		٥٢.٩	٢٧.١	١٤.٤	٥.٦		
٥	عدد معلمي تدريبات النطق والكلام في البرامج بالمدارس.	١٨٩٤	١٥٤٢	١٤٥٦	١٠٩٤	٢١٦.٣	٠.٠١
		٣١.٦	٢٥.٨	٢٤.٣	١٨.٣		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (مناسب). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أن جميع الكوادر البشرية ببرامج الدمج مناسبة، حيث يرون مناسبة كل من: عدد معلمي التربية الخاصة، وعدد معلمي المواد، وعدد معلمي التدريبات السلوكية، وعدد المرشدين الطلابيين، وعدد معلمي تدريبات النطق والكلام في برامج الدمج بالمدارس.

ثالثاً: مدى الاستفادة من الكوادر البشرية:

جدول (٨)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارة التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى الاستفادة من الكوادر البشرية				قيمة (كا)	مستوى الدلالة
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا يستفيد منها		
١	الاستفادة من معلمي التربية الخاصة في البرامج	٤٣٣٥	١٣١٩	٢٢٥	١٠٧	٧٧٧٥.٥	٠.٠١
	بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.	٧٢.٤	٢٢.٠	٣.٨	١.٨		
٢	الاستفادة من معلمي المواد في البرامج بالمدارس	٣٣٢١	١٨٥٥	٤٢٤	٣٨٦	٣٩٠٣.٠	٠.٠١
	من خلال المهام المنوطة بهم.	٥٥.٥	٣١.٠	٧.١	٦.٤		
٣	الاستفادة من معلمي التدريبات السلوكية في البرامج بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.	٢٥٠٧	١٥٠٤	١٣٩٥	٥٨٠	١٢٥٠.٥	٠.٠١
	بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.	٤١.٩	٢٥.١	٢٣.٣	٩.٧		
٤	الاستفادة من المرشدين الطلابيين في البرامج بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.	٣١٣٣	١٦٧٧	٦٥٤	٥٢٢	٢٩٢٠.٣	٠.٠١
	بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.	٥٢.٣	٢٨.٠	١٠.٩	٨.٧		
٥	الاستفادة من معلمي تدريبات النطق والكلام في البرامج بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.	٢١٢٤	١٩٣٢	١٣٠٤	٦٢٦	٩٢١.٠	٠.٠١
	بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.	٣٥.٥	٣٢.٣	٢١.٨	١٠.٥		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج، وذلك لصالح الاستجابة (بدرجة كبيرة). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أنه يمكن الاستفادة بدرجة كبيرة من جميع الكوادر البشرية ببرامج الدمج من خلال المهام المنوطة بهم، حيث يرون أنه يمكن الاستفادة بدرجة كبيرة من كل من: معلمي التربية الخاصة، ومعلمي المواد، ومعلمي التدريبات السلوكية، والمرشدين الطلابيين، ومعلمي تدريبات النطق والكلام في برامج الدمج بالمدارس من خلال المهام المنوطة بهم.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الموجه، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج، وأن الكوادر البشرية ببرامج الدمج متوفرة ومناسبة ويستفاد منها بدرجة كبيرة.

■ نتائج الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على " أن واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج، من حيث التعاون، والتفاعل، والتكامل يعد-بشكل عام- مناسباً "، تم استخدام:

- اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين على العبارات التي تتعلق بتقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج، كما يتضح من الجداول التالية:
- أولاً: مدى التعاون:

جدول (٩)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارات التي تتعلق بتقييم مدى التعاون بين برامج الدمج والجهات ذات العلاقة (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى التعاون				قيمة (كا)	مستوى الدلالة
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق		
١	التعاون بين مسؤولي البرامج والجهاز الإداري في المدرسة.	٤٥٨٦	١٠٧٥	٢٥٩	٦٦	٨٨٨٧.٧	٠.٠١
		٧٦.٦	١٨.٠	٤.٣	١.١		
٢	التعاون بين مسؤولي البرامج ورؤسائهم معلمي التعليم العام في المدرسة.	٣٨٤٧	١٥١٦	٥٠٦	١١٧	٥٦١٩.٣	٠.٠١
		٦٤.٣	٢٥.٣	٨.٥	٢.٠		
٣	التعاون بين مسؤولي البرامج	٤١٤٣	١٣٥٥	٣٨٩	٩٩	٦٨١٨.٣	٠.٠١

			١.٧	٦.٥	٢٢.٦	٦٩.٢	%	والمسرفين التربويين.
٤	٣٠.٦٨.٣	٠.٠١	١١٣	٨٨٥	٢٠.٩٨	٢٨٩.٠	ت	التعاون بين منسوبي البرامج وأولياء أمور
			١.٩	١٤.٨	٣٥.٠	٤٨.٣	%	التلاميذ في البرامج
٥	٢٣٤٢.٣	٠.٠١	١٩٢	١٠.٣٦	٢٢٤٩	٢٥٠.٩	ت	التعاون بين منسوبي البرامج ومنسوبي المدارس
			٣.٢	١٧.٣	٣٧.٦	٤١.٩	%	وأولياء أمور التلاميذ في عملية تشخيص
٦	١٥١٠.٦	٠.٠١	٣٣٨	١٣٤٤	٢٠.١٨	٢٢٨٦	ت	ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
			٥.٦	٢٢.٥	٣٣.٧	٣٨.٢	%	التعاون بين منسوبي البرامج ومنسوبي المدارس
٧	٤٦٠٩.٤	٠.٠١	٢٣٦	٥٢٤	١٦٤٦	٣٥٨.٠	ت	البرنامج التربوي الفردي.
			٣.٩	٨.٨	٢٧.٥	٥٩.٨	%	التعاون بين منسوبي البرامج ومنسوبي المدارس
في توزيع الجدول الدراسي.								

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج من حيث التعاون، وذلك لصالح الاستجابة (بدرجة كبيرة). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أنه يوجد تعاون بدرجة كبيرة بين منسوبي برامج الدمج وكل من: الجهاز الإداري في المدارس، وزملائهم معلمي التعليم العام في المدارس، والمشرفين التربويين، وأولياء أمور التلاميذ، كما يرون وجود تعاون بدرجة كبيرة بين منسوبي برامج الدمج ومنسوبي المدارس وأولياء أمور التلاميذ في عملية تشخيص ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وفي إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وفي توزيع الجدول الدراسي.

ثانياً: مدى التفاعل:

جدول (١٠)

نتائج اختبار كا^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارات التي تتعلق بتقييم مدى التفاعل بين تلاميذ برنامج الدمج وأقرانهم العاديين في المدرسة (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى التفاعل				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا ينطبق		
١	التفاعل بين تلاميذ البرنامج	٢٧٤١	٢٠٦٠	٧٩٧	٣٨٨	٢٣٩٥.٢	٠.٠١

		٦.٥	١٣.٣	٣٤.٤	٤٥.٨	***%	وتلاميذ التعليم العام بالمدرسة في الأنشطة الصفية.	
٠.٠١	٣١٩٩.٥	٢٢٧	٧٠.٦	٢٠.٦٣	٢٩٩.٠	ت	التفاعل بين تلاميذ البرنامج وتلاميذ التعليم العام بالمدرسة في الأنشطة اللاصفية.	٢
		٣.٨	١١.٨	٣٤.٥	٤٩.٩	%		
٠.٠١	٤٥٨٩.٣	١٦٤	٥٠.٤	١٨٢١	٣٤٩٧	ت	التفاعل بين تلاميذ البرنامج وتلاميذ التعليم العام بالمدرسة في مرافق المدرسة مثل: (المسجد، والمكتبة، والمقصف .. إلخ).	٣
		٢.٧	٨.٤	٣٠.٤	٥٨.٤	%		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج من حيث التفاعل، وذلك لصالح الاستجابة (بدرجة كبيرة). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أنه يوجد تفاعل بدرجة كبيرة بين تلاميذ برامج الدمج وتلاميذ التعليم العام بالمدارس في كل من الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، كذلك يوجد تفاعل بدرجة كبيرة بين تلاميذ برامج الدمج وتلاميذ التعليم العام بالمدارس في مرافق المدرسة مثل: (المسجد، والمكتبة، والمقصف ... إلخ).

ثالثاً: مدى التكامل:

جدول (١١)

نتائج اختبار كاي^٢ (Chi-square) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات العاملين للعبارات التي تتعلق بتقييم مدى التكامل بين منسوبي برنامج الدمج ومنسوبي المدرسة (ن = ٥٩٨٦)

م	عبارات المقياس	مدى التكامل				قيمة (كا ^٢)	مستوى الدلالة
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق		
١	التكامل في الخبرات بين منسوبي البرنامج ومنسوبي المدرسة.	٢٨١٠	٢٤٢٠	٦١٦	١٤٠	٣٤٧٠.٤	٠.٠١
		***%	٤٦.٩	٤٠.٤	١٠.٣		

* ت = التكرار ** % = النسبة المئوية للتكرار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين على العبارة التي تتعلق بتقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج من حيث التكامل، وذلك لصالح الاستجابة (بدرجة كبيرة). أي أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع العاملين يرون أنه يوجد تكامل بدرجة كبيرة في الخبرات بين منسوبي برامج الدمج ومنسوبي المدارس.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الموجه، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العاملين على جميع العبارات التي تتعلق بتقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج من حيث التعاون، والتفاعل، والتكامل، وأن علاقة المدارس ببرامج الدمج تتسم بالتعاون، والتفاعل، والتكامل، بدرجة كبيرة.

■ نتائج الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة "، تم استخدام:

■ اختبارات (T-test) لدراسة الفروق في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس.

■ تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل وفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شفيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجداول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (١٢)

نتائج اختبارات (T-test) لدراسة الفروق في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المستلزمات	ذكور	٥١٩٧	٢١.٣٤	٣.٠٠	١٥.٢٧	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٩.٠٤	٤.٠٧		
المكانية	ذكور	٥١٩٧	١٧.٣٢	٢.٨٤	١٥.١٦	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٥.٢٦	٣.٦٦		
المستلزمات	ذكور	٥١٩٧	١٤.٣٩	٣.١١	٦.٦٠	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٣.٥٥	٣.٣٧		
التجهيزية	ذكور	٥١٩٧	١٤.٤٤	٢.٤١	٧.٤٩	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٣.٣٢	٣.٩٧		
التجهيزية	ذكور	٥١٩٧	١٤.٤٨	٣.٧١	٧.٢٤	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٣.٣٣	٤.٢٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.

ثانياً: طبيعة العمل:

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

أبعاد المقياس		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستلزمات المكانية.	مدى مناسبة.	بين المجموعات	١٨٤.٧٠	١	١٨٤.٧٠	٢١.٧٣	٠.٠١
	مدى الاستفادة منها.	داخل المجموعات	١١٨.٨٥	٥٩٨١	٠.٠٢	١٣.٣١	٠.٠١
المستلزمات التجهيزية.	مدى توفرها.	بين المجموعات	١٥٧.١٨	١	١٥٧.١٨	٥.٢٧	٠.٠١
	مدى مناسبة.	داخل المجموعات	١١٤.٥٧	٥٩٨١	٠.٠٢	٤.٤٦	٠.٠١
	مدى الاستفادة منها.	بين المجموعات	١١.٦١	١	١١.٦١	٠.٣٩	٠.٧١
	مدى الاستفادة منها.	داخل المجموعات	٨٦٣٦٦.٠٥	٥٩٨٢	١٤.٤٤	غير دالة	٠.٧١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.

جدول (١٤)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

أبعاد المقياس	طبيعة العمل	العدد ^(١)	المتوسط	الانحراف المعياري	طبيعة العمل		
					مدير	وكيل	معلم
المستلزمات المكانية .	مدى مناسبةها.	٩٣٢	٢١.٦٥	٣.٠٥	مدير		**
		٤٦٤	٢١.٢٩	٣.١٤	وكيل		*
		٤١٨٢	٢٠.٨٢	٢.٢٢	معلم		
		٤٠٨	٢١.٥٦	٢.٩٠	مرشد		**
	مدى الاستفادة منها.	٩٣٢	١٧.٥٤	٢.٩٥	مدير		**
		٤٦٤	١٧.٠٦	٣.١٩	وكيل		
		٤١٨٢	١٦.٩١	٣.٠٦	معلم		
		٤٠٨	١٧.٤٣	٢.٧٤	مرشد		**
المستلزمات التجهيزية .	مدى توفرها.	٩٣٢	١٣.٩٩	٣.١٠	مدير		**
		٤٦٤	١٤.٠٠	٣.٠٤	وكيل		
		٤١٨٢	١٤.٢٨	٢.١٦	معلم		
		٤٠٨	١٤.٢١	٣.٠٩	مرشد		
	مدى مناسبةها.	٩٣٢	١٤.٠٥	٣.٥٩	مدير		*
		٤٦٤	١٣.٩٧	٣.٥١	وكيل		
		٤١٨٢	١٤.٤٠	٣.٥٠	معلم		
		٤٠٨	١٤.١٣	٣.٤٦	مرشد		

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات المرشدين الطلابيين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المرشدين الطلابيين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات الوكلاء ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات الوكلاء. أي أن متوسط درجات المعلمين في تقييم مدى

١- يرجع الاختلاف في حجم المجتمع الكلي للدراسة من جدول إلى آخر إلى عدم استكمال البيانات الأولية من قبل بعض المستجيبين

كما يعود التفاوت بين أعداد مجموعات مجتمع الدراسة إلى أن الدراسة طبقت على المجتمع الكلي ولم تأخذ بأسلوب العينات.

مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من المديرين والوكلاء والمرشدين الطلابيين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج بين متوسط المديرين ومتوسط المعلمين لصالح متوسط المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط المعلمين لصالح متوسط المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط المعلمين في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من المديرين والمرشدين الطلابيين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج بين متوسط المعلمين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المعلمين. أي أن متوسط المعلمين في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج بين متوسط المعلمين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المعلمين. أي أن متوسط المعلمين في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين.

ثالثًا: فئة الإعاقة:

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستلزمات المكانية.	مدى مناسبة.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	٥٩٧٧	٥.٦٤	٠.٠١
	مدى الاستفادة منها.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	٥٩٧٧	٤.٩٩	٠.٠١
المستلزمات التجهيزية.	مدى توفرها.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	٥٩٧٧	١٣.٧٠	٠.٠١
	مدى مناسبة.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	٥٩٧٧	١٠.٩١	٠.٠١
المستلزمات التجهيزية.	مدى الاستفادة منها.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	٥٩٧٧	٧.٦٢	٠.٠١
	مدى الاستفادة منها.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	٥٩٧٧	١٤.٣١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.

جدول (١٦)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة

العاملون مع التلاميذ							الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	العاملون مع التلاميذ	أبعاد المقياس
ضعاف السمع	أكثر من فئة	متعددي العوق	التوحيدين	المتخلفين عقلياً	الصم	المعوقين بصرياً					
							٣.١٩	٢١.٠٦	٣٣٩	العاديين.	١٠٠٠
							٣.٣٣	٢١.٠٧	٤١٦	المعوقين بصرياً.	
							٣.١٥	٢١.٠٢	٧٨٨	الصم.	

								٣.١٣	٢١.٢١	٢٢١٨	المتخلفين عقلياً
								٣.٠٩	٢٠.٨٢	١١	التوحديين.
								٢.٣٥	٢١.٦٤	٦١	متعددي العوق
								٣.٣٨	٢١.١٢	٦١٢	أكثر من فئة.
	**			**	**	*	*	٣.٤٣	٢٠.١١	٤٤٦	ضعاف السمع توحيات صعوبات
**								٣.٤٤	٢٠.٩٩	١٠٩٥	التعلم.
								٣.٠٠	١٧.٠١	٣٣٩	العاديين.
								٣.٢٤	١٧.٠٠	٤١٦	المعوقين بصرياً
								٢.٩٦	١٧.١٢	٧٨٨	الصم.
								٢.٩١	١٧.٢٢	٢٢١٨	المتخلفين عقلياً
								٢.٢٤	١٧.٧٣	١١	التوحديين.
								٣.٠١	١٧.٤١	٦١	متعددي العوق
								٣.١٥	١٧.٠٧	٦١٢	أكثر من فئة.
	*			**	**			٣.١٦	١٦.٢٦	٤٤٦	ضعاف السمع توحيات صعوبات
*								٣.١٦	١٦.٩٩	١٠٩٥	التعلم.
								٣.٣٢	١٤.٤٧	٣٣٩	العاديين.
								٢.٩٧	١٤.٦١	٤١٦	المعوقين بصرياً
								٢.٩١	١٤.٩٨	٧٨٨	الصم.
					**			٣.٢٣	١٤.٢٨	٢٢١٨	المتخلفين عقلياً
								٤.٠٣	١٥.٣٦	١١	التوحديين.
								٣.٤٥	١٤.٤٩	٦١	متعددي العوق
					**			٣.٠٧	١٤.٠٥	٦١٢	أكثر من فئة.
								٢.٩٦	١٤.٥٨	٤٤٦	ضعاف السمع توحيات صعوبات
**				**	**	**	**	٣.١٥	١٣.٥٧	١٠٩٥	التعلم.

مدى الاستفادة منها.

مدى توفرها.

المستلزمات التجهيزية.

(*) تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى - في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

تابع: جدول (١٦)

نتائج اختبار شفييه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفرق الدالة إحصائياً في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج التي تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة

أبعاد المقياس	مع التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العاملون مع التلاميذ							
					العاديين	المعوقين بصرياً	الصم	المتخلفين عقلياً	التوحيدين	متعددي العوق	أكثر من فئة	ضعاف السمع
مدى مناسبتها.	العاديين	٣٣٩	١٤.٧٩	٣.٦٣								
	المعوقين بصرياً	٤١٦	١٤.٧٥	٣.١٧								
	الصم	٧٨٨	١٥.٠٣	٣.١٨								
	المتخلفين عقلياً	٢٢١٨	١٤.١٨	٣.٥٥			**					
	التوحيدين	١١	١٥.٢٧	٤.٥٢								
	متعددي العوق	٦١	١٤.٥٩	٣.٣٧								
	أكثر من فئة	٦١٢	١٤.١٧	٣.٥٥			**					
	ضعاف السمع	٤٤٦	١٤.٣٧	٣.١٤								
	توحيات صعوبات	١٠٩٥	١٣.٦٨	٣.٧٢	**	**	**					
	التعلم											
مدى استخدام هنا.	العاديين	٣٣٩	١٥.٠٠	٤.٠٣								
	المعوقين بصرياً	٤١٦	١٤.٨٣	٣.٣٦								
	الصم	٧٨٨	١٤.٩٣	٣.٥٣								

							٣.٨١	١٤.٢٠	٢٢١٨	المتخلفين عقلياً
							٥.٨٧	١٤.٦٤	١١	التوحيدين
							٣.٧٤	١٤.٤٦	٦١	المعوقين
							٣.٧٨	١٤.٣٦	٦١٢	أكثر من فئة
							٣.٦٧	١٤.٠٥	٤٤٦	ضعاف السمع ذوي صعوبات
					**	**	٣.٩٩	١٣.٨٥	١٠٩٥	التعلم

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج بين متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أي أن متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من التلاميذ: (العاديين، والمعوقين بصرياً، والصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وذوي صعوبات التعلم).
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما يوجد فرق دال إحصائياً

(عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أي أن متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات المكانية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من التلاميذ: (الصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وذوي صعوبات التعلم).

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج بين متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً وتلاميذ أكثر من فئة) لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم في التقييم. أي أن متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من التلاميذ: (العاديين، والمعوقين بصرياً، والصم، والمتخلفين عقلياً، وضعاف السمع)، وأن متوسط العاملين مع التلاميذ الصم في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ المتخلفين عقلياً وتلاميذ أكثر من فئة).

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج بين متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع كل من: (التلاميذ المتخلفين عقلياً وتلاميذ أكثر من فئة) لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم في التقييم. أي أن متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من التلاميذ: (العاديين، والمعوقين بصرياً، والصم)، وأن متوسط العاملين مع التلاميذ الصم في تقييم مدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ببرامج

الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ المتخلفين عقلياً وتلاميذ أكثر من فئة).

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج بين متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ الصم. أي أن متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من التلاميذ: (العاديين، والمعوقين بصرياً، والصم)، وأن متوسط العاملين مع التلاميذ الصم في تقييم مدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض الصفري الرابع، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة.

■ نتائج الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة "، تم استخدام:

- اختبارات (T-test) لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل وفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شففيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجدول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (١٧)

نتائج اختبارات (T-test) لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكوادر البشرية.	ذكور	٥١٩٧	١٦.٢٩	٢.٩٠	٢١.٠٢	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٤.٠٨	٢.٧٣		
	ذكور	٥١٩٧	١٥.٨٠	٣.٢٧	٢٤.٦٨	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٢.٧٧	٣.٢٠		
	ذكور	٥١٩٧	١٥.٩٨	٣.٣٤	١٥.٤٠	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	١٣.٨٣	٣.٧٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.

ثانياً: طبيعة العمل:

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكوادر البشرية.	بين المجموعات	١١٧٧.٤٧	٣	٣٩٢.٤٩	٤٥.٣١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥١٨١٣.٤٩	٥٩٨٢	٨.٦٦		
	بين المجموعات	١٥٤٣.٦٤	٣	٥١٤.٥٥	٤٤.٨٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٨٥٧٥.٩٢	٥٩٨٢	١١.٤٦		
	بين المجموعات	٩٠٤.٥٨	٣	٣٠١.٥٣	٢٥.٤٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٠٨٣٣.٣١	٥٩٨٢	١١.٨٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.

جدول (١٩)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

أبعاد المقياس	طبيعة العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	طبيعة العمل		
					معلم	وكيل	مدير

الكوادر البشرية.	مدى توفرها.	مدير	٩٣٢	١٥.٠٦	٣.٢٤		
		وكيل	٤٦٤	١٦.١٥	٢.٧٧	**	
		معلم	٤١٨١	١١.١١	١.٩١	**	
		مرشد	٤٠٨	١٦.٨٤	٢.٦٣	**	**
	مدى مناسبة.	مدير	٩٣٢	١٤.٣٢	٣.٦٥		
		وكيل	٤٦٤	١٥.٧٢	٣.١٢	**	
		معلم	٤١٨٢	١٥.٥٢	٣.٣٩	**	
		مرشد	٤٠٨	١٦.٣٢	٣.٠١	**	**
	الاستفادة منها.	مدير	٩٣٢	١٤.٨٩	٣.٩١		
		وكيل	٤٦٤	١٥.٦١	٣.٤١	**	
		معلم	٤١٨٢	١٥.٨٣	٣.٤٤	**	
		مرشد	٤٠٨	١٦.٣٤	٣.٠٧	**	*

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج بين متوسط الوكلاء ومتوسط المديرين لصالح متوسط الوكلاء، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المعلمين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المعلمين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المرشدين الطلابيين، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط الوكلاء لصالح متوسط المرشدين الطلابيين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط المعلمين لصالح متوسط المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط المرشدين الطلابيين في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من: (المديرين، والوكلاء، والمعلمين)، وأن متوسط المعلمين في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين، كما أن متوسط الوكلاء في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج بين متوسط الوكلاء ومتوسط المديرين لصالح متوسط الوكلاء، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المعلمين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المعلمين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المرشدين الطلابيين، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط المعلمين لصالح متوسط المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط المرشدين الطلابيين في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من: (المديرين والمعلمين)، وأن متوسط المعلمين في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين.

إحصائية من نظيره لدى المديرين، كما أن متوسط الوكلاء في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج بين متوسط الوكلاء ومتوسط المديرين لصالح متوسط الوكلاء، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المعلمين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المعلمين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المرشدين الطلابيين، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط الوكلاء لصالح متوسط المرشدين الطلابيين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط المرشدين الطلابيين ومتوسط المعلمين لصالح متوسط المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط المرشدين الطلابيين في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من: (المديرين، والوكلاء، والمعلمين)، وأن متوسط المعلمين في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين، كما أن متوسط الوكلاء في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين.

ثالثاً: فئة الإعاقة:

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكوادر البشرية	مدى توفرها.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	١٠٠.٠١١	١٣٤.٣١	٠.٠١
	مدى مناسبةها.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	١١١.٠٠١	١٢٢.١٤	٠.٠١
	مدى الاستفادة منها.	بين المجموعات داخل المجموعات	٨	١١١.٠٠١	٧٠.١٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٥٥٧٧.٠٠	٥٩٧٧	١٠.٩٧		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى مناسبة الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.

جدول (٢١)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة

العاملون مع التلاميذ								الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	العاملون مع التلاميذ	أبعاد المقياس	الكوادر البشرية.
ضعاف السمع	الخبر من فئة	متعددي العوق	التوحيديين	المتخلفين عقليًا	الصم	المعوقين بصريًا	العاديين						
								٣.٢٥	١٥.٤٩	٣٣٩	العاديين	مدى توفرها.	
								٢.٩٨	١٥.١٣	٤١٦	المعوقين بصريًا		
						**	**	٢.٧٨	١٩.٥٧	٧٨٨	الصم		
						**	**	٢.٥٣	١٩.٨٢	٢٢١٨	المتخلفين عقليًا		
								٢.٧٣	١٧.٥٥	١١	التوحيديين		
						**	**	٢.٥٣	١٩.٨٩	٦١	متعددي العوق		
						**	**	٢.٨٣	١٩.٥٥	٦١٢	الخبر من فئة		
						**	**	٢.٦٩	١٩.٦٩	٤٤٦	ضعاف السمع		
**	**	**	**	**	**	**	**	٢.٩٥	١٣.٧٧	١.٠٩٥	توحيديين ضعافات التعلم		
								٣.٧١	١٤.٧٤	٣٣٩	العاديين	مدى مناسبتها.	
								٢.٨٥	١٤.٩٤	٤١٦	المعوقين بصريًا		
						**	**	٣.٠٨	١٩.١٩	٧٨٨	الصم		
						**	**	٣.٠٥	١٩.٢٩	٢٢١٨	المتخلفين عقليًا		
								٤.٤٢	١٥.٨٢	١١	التوحيديين		
								٣.٣١	١٩.١٨	٦١	متعددي العوق		
						**	**	٣.٢٤	١٩.٠٦	٦١٢	الخبر من فئة		
						**	**	٣.١١	١٩.١١	٤٤٦	ضعاف السمع		
**	**	**		**	**	**	**	٣.٣٨	١٢.٩٠	١.٠٩٥	توحيديين ضعافات التعلم		
								٣.٦٤	١٥.٥٩	٣٣٩	العاديين	مدى الاستفادة منها.	
								٣.١٠	١٤.٧٧	٤١٦	المعوقين بصريًا		
						**	**	٣.٤٠	١٩.١٩	٧٨٨	الصم		
						**	**	٣.٠٩	١٩.٤٨	٢٢١٨	المتخلفين عقليًا		
								٥.٢٤	١٥.٠٩	١١	التوحيديين		
								٣.٢٩	١٩.٢٥	٦١	متعددي العوق		
						**	**	٣.٢٨	١٩.٢٢	٦١٢	الخبر من فئة		
						**	**	٣.٤٢	١٥.٨٤	٤٤٦	ضعاف السمع		
**	**	**		**	**	**	**	٣.٥٩	١٣.٧٧	١.٠٩٥	توحيديين ضعافات التعلم		

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى توفر الكوادر البشرية ببرامج الدمج بين متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتوسط العاملين مع جميع الفئات الأخرى من التلاميذ لصالح متوسط العاملين مع جميع الفئات الأخرى من التلاميذ - كل على حدة - وهم: (العاديون، والمعوقون بصرياً، والصم، والمتخلفون عقلياً، والتوحيدين، ومتعددي العوق، وأكثر من فئة، وضعاف السمع)، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين ومتوسط العاملين مع كل من التلاميذ: (الصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وضعاف السمع) لصالح متوسط العاملين مع كل من التلاميذ: (الصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وضعاف السمع) - كل على

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج بين متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتوسط العاملين مع جميع الفئات الأخرى من التلاميذ- باستثناء العاملين مع التلاميذ التوحيديين- لصالح متوسط العاملين مع جميع الفئات الأخرى من التلاميذ - كل على حدة - وهم: (العاديون، والمعوقون بصرياً، والصم، والمتخلفون عقلياً، ومتعددو العوق، وأكثر من فئة، وضعاف السمع)، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين ومتوسط العاملين مع كل من التلاميذ المتخلفين عقلياً لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط العاملين مع كل من التلاميذ: (الصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وضعاف السمع) لصالح متوسط العاملين مع كل من التلاميذ: (الصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وضعاف السمع)- كل على حدة- أي أن متوسط العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في

تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من العاملين مع جميع الفئات الأخرى من التلاميذ- باستثناء العاملين مع التلاميذ التوحيديين-، وأن متوسط العاملين مع التلاميذ العاديين في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما أن متوسط العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً في تقييم مدى الاستفادة من الكوادر البشرية أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من التلاميذ: (الصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وضعاف السمع).

ومن إجمالي نتائج الفرض الخامس يتضح أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض الصفري الخامس، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة.

■ نتائج الفرض السادس:

لاختبار صحة الفرض السادس الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة"، تم استخدام:

- اختبارات (T-test) لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل وفئة الإعاقة وتم استخدام اختبار شففيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجدول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (٢٢)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علاقة المدارس ببرامج الدمج.	ذكور	٥١٩٧	٣٧.٥٤	٥.٨٢	١٥.١١	٠.٠١
	إناث	٧٨٩	٣٣.٣٢	٧.٥١		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور. أي أن متوسط الذكور في تقييم علاقة المدارس ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.

ثانيًا: طبيعة العمل:

جدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
علاقة المدارس ببرامج الدمج.	بين المجموعات	٣٤٤٠.٨٦	٣	١١٤٦.٩٥	٢٩.٩٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٩١١٢.٠٧	٥٩٨٢	٣٨.٣٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.

جدول (٢٤)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى طبيعة العمل

البعد	طبيعة العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	طبيعة العمل		
					مدير	وكيل	معلم
علاقة المدارس ببرامج الدمج.	مدير	٩٣٢	٣٨.٢٤	٥.٧٧			**
	وكيل	٤٦٤	٣٧.٦٩	٦.٣٥			**
	معلم	٤١٨٢	٣٦.٥٠	٦.٣٤			
	مرشد	٤٠٨	٣٨.٣٤	٥.٢٧			**

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج بين متوسط المعلمين ومتوسط المديرين لصالح متوسط المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المعلمين ومتوسط الوكلاء لصالح متوسط الوكلاء، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط المعلمين ومتوسط المرشدين

الطلاب لصالح متوسط المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط المعلمين في تقييم علاقة المدارس ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من: (المديرين، والكلاء، والمرشدين الطلابيين).

ثالثاً: فئة الإعاقة:

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود إلى فئة الإعاقة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
علاقة المدارس ببرامج الدمج.	بين المجموعات	١٩٦٦.٢٢	٨	٢٤٥.٧٨	٦.٣٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٠٥٨٦.٧١	٥٩٧٧	٣٨.٥٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج تعود إلى العمل مع فئات الإعاقة.

جدول (٢٦)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج التي تعود فئة الإعاقة

البعد	العاملون مع التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العاملون مع التلاميذ							
					العاديون	المعوقون بصرياً	الصم	المتخلفون عقلياً	التوحيديون	متعددي العوق	أكثر من فئة	ضعاف السمع
علاقة	العاديين	٣٣٩	٣٧.٤٢	٦.٢٨								

المعوقين بصرياً	٤١٦	٣٦.٨٠	٦.٤٤							المدارس ببرامج الدمج.
الصم	٧٨٨	٣٧.٣٤	٦.١٢							
المتخلفين عقلياً	٢٢١	٣٧.٠٥	٦.٠٨							
التوحيديين	١١	٣٦.٨٢	٣.٨٩							
متعددي العوق	٦١	٣٩.٣٠	٣.٨٩							
أكثر من فئة	٦١٢	٣٧.٧٣	٥.٩٨							
ضعاف السمع	٤٤٦	٣٥.٥٣	٦.٤٦	*	**	**	**	**	**	
ذوي صعوبات التعلم	١٠٩	٣٦.٦٠	٦.٥٣							

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج بين متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع ومتوسط العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ الصم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع ومتوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً لصالح متوسط العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع ومتوسط العاملين مع التلاميذ متعددي العوق، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع ومتوسط العاملين مع التلاميذ أكثر من فئة لصالح متوسط العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة لصالح متوسط العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة. أي أن متوسط العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من التلاميذ: (العاديين، والصم، والمتخلفين عقلياً، ومتعددي العوق، وأكثر من فئة).

ومن إجمالي نتائج الفرض السادس يتضح أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض الصفري السادس، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة.

■ نتائج الفرض السابع:

لاختبار صحة الفرض السابع الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٧)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في

القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الدراسي	المجتمع	الخدمة	العدد	المتوسط	المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	٥٢	٣١.٤٦	٣٠.١٩	٦.٣٣	٠.٠١
		برامج	٧٥٥	٥٧.٦٠	٢٨.٦٩		
	إناث	معاهد	١٤٣	٤٢.٢١	٢٥.٨٢	٣.٧٩	٠.٠١
		برامج	١٣٨	٥٣.٨٨	٢٥.٨٠		
	ذكور وإناث	معاهد	١٩٥	٣٩.٣٤	٢٧.٣٩	٧.٩٥	٠.٠١
		برامج	٨٩٣	٥٧.٠٢	٢٨.٢٨		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٩٨	٦٢.٠٠	٣٣.٩٨	٢.١٠	٠.٠٥
		برامج	٣٨٨	٦٩.٦٨	٢٤.٧٤		
	إناث	معاهد	١٢٦	٥٥.١٨	٢٦.٢٩	٢.٠٧	٠.٠٥
		برامج	٣٥	٦٥.٠٧	١٩.٣٣		
	ذكور وإناث	معاهد	٢٢٤	٥٨.١٧	٣٠.٠٢	٤.٧٨	٠.٠١
		برامج	٤٢٣	٦٩.٣٠	٢٤.٣٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصف الثالث الابتدائي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج لصالح متوسط التلميذات المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلميذات المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)

من التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.

إنه بالصف السادس الابتدائي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج لصالح متوسط التلميذات المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلميذات المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.

ومن إجمالي نتائج الفرض السابع يتضح أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض الصفري السابع بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي لدى كل من الذكور والإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث والمجتمع الكلي من المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط درجات كل من: التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث والمجتمع الكلي من المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج، وذلك بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي.

■ نتائج الفرض الثامن:

لاختبار صحة الفرض الثامن الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة"، تم استخدام:

■ اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٨)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً في اختبار

الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	٥٥	٢٩.١٦	٣٠.٢٧	٨.٠٧	٠.٠١
		برامج	٧٨٤	٦٣.٥٧	٣٠.٦٠		
	إناث	معاهد	١٥٦	٤٤.٧١	٢٩.٠٣	٠.٤٨	غير دال
		برامج	١٢٨	٤٦.٣٨	٢٨.٩٦		
	ذكور وإناث	معاهد	٢١١	٤٠.٦٥	٣٠.٠٧	٨.٧٢	٠.٠١
		برامج	٩١٢	٦١.١٥	٣٠.٩٤		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٦٨	٦١.٧٧	٢٦.٨٠	٢.٦٠	٠.٠١
		برامج	٤٠٦	٦٩.٧٨	٢٢.٩٠		
	إناث	معاهد	١٢٧	٥٠.٢٠	٢٤.٧٦	١.١٥	غير دال
		برامج	٤٠	٤٥.١٥	٢٢.٣٥		
	ذكور وإناث	معاهد	١٩٥	٥٤.٢٣	٢٦.٠١	٦.٣٣	٠.٠١
		برامج	٤٤٦	٦٧.٥٧	٢٣.٨٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصف الثالث الابتدائي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً

ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.

- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلميذات الإناث المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظيراتهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط التلميذات الإناث المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات ومتوسط التلميذات الإناث المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.

إنه بالصف السادس الابتدائي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.

- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلميذات الإناث المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظيراتهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط التلميذات الإناث المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات ومتوسط التلميذات الإناث المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثامن يتضح أنه قد تحقق جزئياً، أي تم قبول الفرض الصفري الثامن بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي لدى الإناث.

إلا أن الفرض الثامن لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي لدى كل من الذكور والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط الذكور المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي،

كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي.

■ نتائج الفرض التاسع:

لاختبار صحة الفرض التاسع الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً على مقياس السلوك التكيفي وفقاً لنمط تقديم الخدمة"، تم استخدام:

■ اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٩)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

المقياس	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اللغوي.	ذكور	معاهد	١٨٩	٢٤.٤٨	٩.٤٣	٣.٦٥	٠.٠١
		برامج	٦٧١	٢٧.٣٧	٩.٠٢		
	إناث	معاهد	٣٤٠	٣٦.٧٩	١٠.٠٥	٢.٤٦	٠.٠٥
		برامج	٥٣	٣٠.٣٢	٧.٠٩		
	ذكور وإناث	معاهد	٥٢٩	٢٥.٩٦	٨.٨٩	٣.٠٤	٠.٠١
		برامج	٧٢٤	٢٧.٥٩	٨.٩٢		
الوظيفي.	ذكور	معاهد	١٨٩	٢٦.٠١	٩.٣٢	٣.٢٥	٠.٠١
		برامج	٦٧١	٢٨.٤٠	٨.٨٤		
	إناث	معاهد	٣٤٠	٢٧.٢٢	٧.٦٧	١.٢٨	٠.١٠
		برامج	٥٣	٢٨.٢١	٤.٧٢		
	ذكور وإناث	معاهد	٥٢٩	٢٦.٧٩	٨.٣١	٣.٢٩	٠.٠١
		برامج	٧٢٤	٢٨.٣٩	٨.٦٠		
الأسري	ذكور	معاهد	١٨٩	٢١.١٨	١٠.١٠	٥.٣٢	٠.٠١
		برامج	١٧١	٢١.٤٠	١١.٤٠		
	إناث	معاهد	٣٤٠	٢٥.٢٥	٨.٤١	٠.٣٥	٠.٧١
		برامج	٥٣	٢٥.٦٤	٧.٣٩		
	ذكور وإناث	معاهد	٥٢٩	٢٤.١١	٦.٢٤	٤.١٣	٠.٠١
		برامج	٧١٤	٢٦.١٥	٦.١١		

تابع: جدول (٢٩)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

أبعاد المقياس	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهني.	ذكور	معاهد	١٨٩	٢٤.٢٢	٩.٥٥	٥.١٩	٠.٠١
		برامج	٦٧١	٢٨.٢٩	٩.٥٣		
	إناث	معاهد	٣٤٠	٢٥.٣٥	٧.٩١	١.٢١	٠.١١
		برامج	٥٣	٢٣.٩٦	٦.٧٦		

٠.٠١	٥.٨٤	٨.٥٤	٢٤.٩٥	٥٢٩	معاهد	ذكور وإناث	الاجتماعي.
		٩.٤١	٢٧.٩٧	٧٢٤	برامج		
٠.٠١	٥.٢١	١١.٠٤	٢٢.١	١٨٩	معاهد	ذكور	
		٩.٨١	٢٩.٨٣	٦٧١	برامج		
٠.٠١	١.٩٤	٨.٨٩	٢٥.٦٩	٣٤٠	معاهد	إناث	
		٧.٢٢	٢٨.١٧	٥٣	برامج		
٠.٠١	٤.٤٧	٩.٨٥	٢٤.٤٤	٥٢٩	معاهد	ذكور وإناث	
		٩.٦٥	٢٦.٩٣	٧٢٤	برامج		
٠.٠١	٤.٨٤	٤١.١١	١١٦.٠٦	١٨٦	معاهد	ذكور	الدرجة الكلية.
		٤١.١٥	١١٧.١٦	١٧١	برامج		
٠.٠١	١.٤٥	٣٧.١٧	١٣٠.٣٠	٣٤٠	معاهد	إناث	
		٢٦.٢٣	١٣٦.٣٠	٥٣	برامج		
٠.٠١	٤.٥٧	٤٠.٦٨	١١٦.١٠	٥٢٩	معاهد	ذكور وإناث	
		٤١.١١	١١٧.١١	٧١٤	برامج		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه لدى الذكور:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج على جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج على جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة.

إنه لدى الإناث:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج على بُعد واحد من أبعاد مقياس السلوك التكيفي (النمو اللغوي) لصالح متوسط درجات التلميذات المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسط درجات التلميذات المتخلفات عقلياً ببرامج الدمج على بُعد: (مستوى النمو اللغوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج على بقية أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (الأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلميذات المتخلفات عقلياً بمعاهد التربية الخاصة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج على بقية أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (الأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس.

إنه لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً):

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج على جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج. أي أن متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج على جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة.

ومن إجمالي نتائج الفرض التاسع يتضح أنه قد تحقق فقط لدى الإناث، أي تم قبول الفرض الصفري لدى الإناث المتخلفات عقلياً في حالة أربعة أبعاد لمقياس السلوك التكيفي: (الأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي حالة الدرجة الكلية للمقياس.

إلا أن الفرض التاسع لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري لدى كل من الذكور والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج على جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلاميذ المتخلفين عقلياً ببرامج الدمج.

■ نتائج الفرض العاشر:

لاختبار صحة الفرض العاشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٠)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	٧٠	٧٤.٨٠	١٩.٩١	٤.٢١	٠.٠١
		برامج	١٢٦	٨٥.٦٧	١٥.٧٣		
	إناث	معاهد	١٤٤	٨٢.٣٧	١٦.٠٤	١.٢٤	غير دالة
		برامج	٢١	٧٧.٧٦	١٥.٤٧		
	ذكور وإناث	معاهد	٢١٤	٧٩.٨٩	١٧.٧١	٢.٥٥	٠.٠٥
		برامج	١٤٧	٨٤.٥٤	١٥.٨٨		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٩٩	٧٥.٤١	١٧.٧٧	١.٤٢	غير دالة
		برامج	١٢٦	٧١.٢٥	٢١.٦٨		
	إناث	معاهد	١٥٢	٥٨.٩٩	٢١.٢٢	٠.١٤	غير دالة
		برامج	٢١	٥٨.٠٠	٢٠.٢٦		
	ذكور وإناث	معاهد	٢١٨	٦٣.٧٣	٢١.٩٢	٢.٤٣	٠.٠٥
		برامج	١٤٧	٦٩.٣٦	٢١.٩٢		
الثالث المتوسط.	ذكور	معاهد	٧٧	٥٢.٢٩	٢٢.٢٩	٣.١٤	٠.٠١
		برامج	٨٣	٦٣.١٥	٢١.٥٣		
	إناث	معاهد	١٢٢	٥٤.٨٤	١٩.٩١	١.٦٠	غير دالة
		برامج	١٠	٤٤.٧٠	١٢.٨٨		
	ذكور وإناث	معاهد	١٩٩	٥٣.٨٥	٢٠.٦٣	٢.٧٨	٠.٠١
		برامج	٩٣	٦١.١٦	٢١.٥٠		

تابع: جدول (٣٠)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الثانوي.	ذكور	معاهد	١٢٦	٦٤.٦٠	١٧.٠٩	٣.٢٨	٠.٠١
		برامج	٢٨	٧٦.٢١	١٦.٣٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصف الثالث الابتدائي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج، لصالح متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج، لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط التلميذات الإناث الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة ومتوسط التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.

إنه بالصف السادس الابتدائي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج، لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كل من التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات كل من: التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج بالصف السادس الابتدائي.

إنه بالصف الثالث المتوسط:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج، لصالح متوسط

التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث المتوسط.

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث المتوسط.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط التلميذات الإناث الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة ومتوسط التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث المتوسط.

إنه بالصف الثالث الثانوي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج، لصالح متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الثانوي.

ومن إجمالي نتائج الفرض العاشر يتضح أنه قد تحقق جزئياً، أي تم قبول الفرض الصفري بالصفوف الثلاثة (الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط) لدى الإناث، كما تم قبوله بالصف السادس الابتدائي لدى الذكور.

إلا أن الفرض العاشر لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري لدى الذكور بالصفوف (الثالث الابتدائي، والثالث المتوسط، والثالث الثانوي)، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج بالصفوف (الثالث الابتدائي، والثالث المتوسط، والثالث الثانوي)، كما تم رفض الفرض الصفري العاشر بالصف الثالث الثانوي لدى الذكور فقط، ولدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بالصفوف (الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط)، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من التلاميذ الصم ببرامج التربية الخاصة بالصفوف (الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط).

■ نتائج الفرض الحادي عشر:

لاختبار صحة الفرض الحادي عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣١)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	٦٥	٧٤.٧١	١٩.٤١	٠.٥٠	غير دالة
		برامج	١٣٨	٧٢.٩٩	٢٤.٣٤		
	إناث	معاهد	١٣٧	٦٨.٥٩	٢٢.٩٥	٠.٤٩	غير دالة
		برامج	٢٣	٦٦.٠٩	٢١.٤١		
	ذكور وإناث	معاهد	٢٠٢	٧٠.٥٦	٢٢.٠١	٠.٦٠	غير دالة
		برامج	١٦١	٧٢.٠٠	٢٤.٠٠		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٦٠	٧١.٢٣	٢١.٦٩	٢.٨٣	غير دالة
		برامج	١١٦	٨١.١٧	٢٢.٣٣		
	إناث	معاهد	١١٧	٧٠.٥٦	٢٦.١٣	١.٩٢	غير دالة
		برامج	٥٨	٦٢.٥٣	٢٥.٧٨		
	ذكور وإناث	معاهد	١٧٧	٧٠.٧٩	٢٤.٦٥	١.٥٧	غير دالة
		برامج	١٧٤	٧٤.٩٦	٢٥.٠٦		
الثالث المتوسط.	ذكور	معاهد	٧٧	٦٩.٢١	٢٢.٠٤	١.٠٠	غير دالة
		برامج	٨٢	٧٢.٦٧	٢١.٤٤		
	إناث	معاهد	١٢٠	٦٧.٩٩	٢٢.٤١	٣.٢٩	غير دالة
		برامج	١٠	٤٣.٥٠	٢١.٩٢		
	ذكور وإناث	معاهد	١٩٧	٦٨.٤٧	٢٢.٢٢	٠.٣٧	غير دالة
		برامج	٩٢	٦٩.٥٣	٢٣.٢٠		

تابع: جدول (٣١)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الثانوي.	ذكور	معاهد	١٠٨	٦٦.٠٢	٢٠.٨٦	٢.٠٥	غير دالة
		برامج	٢٩	٧٥.٢٤	٢٣.٧٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصف الثالث الابتدائي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كل من التلاميذ الصم: الذكور والإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لدى كل من: الذكور والإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بالصف الثالث الابتدائي.

إنه بالصف السادس الابتدائي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف السادس الابتدائي.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كل من التلاميذ الصم: الإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لدى كل من: الإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بالصف السادس الابتدائي.

إنه بالصف الثالث المتوسط:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كل من التلاميذ الصم: الذكور والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات كل من التلاميذ الصم: الذكور والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج بالصف الثالث المتوسط.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج لصالح متوسط درجات التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة. أي أن متوسط التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلميذات الإناث الصم ببرامج الدمج بالصف الثالث المتوسط.

إنه بالصف الثالث الثانوي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسط التلاميذ الذكور الصم ببرامج الدمج في اختبار الرياضيات

أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الثانوي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الحادي عشر يتضح أنه قد تحقق جزئياً، أي تم قبول الفرض الصفري الحادي عشر بالصف الثالث الابتدائي لدى كل من: الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، كما تم قبوله بالصف السادس الابتدائي لدى كل من: الإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، وتم قبوله بالصف الثالث المتوسط لدى كل من: الذكور والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً).

إلا أن الفرض الحادي عشر لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري لدى الذكور بالصفين السادس الابتدائي والثالث الثانوي، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الصم ببرامج الدمج بالصفين السادس الابتدائي والثالث الثانوي، كما تم رفض الفرض الصفري الحادي عشر بالصف الثالث المتوسط لدى الإناث، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج لصالح متوسط التلميذات الإناث الصم بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث المتوسط.

■ نتائج الفرض الثاني عشر:

لاختبار صحة الفرض الثاني عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على مقياس مفهوم الذات وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبار ت (T-test) - أو اختبار مان ويتني (Mann-whitney) في حالة العينات الصغيرة جداً - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على مقياس مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٢)

نتائج اختبار ت (T-test) - أو اختبار مان ويتني^(٢) (Mann-whitney) - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على مقياس مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

البيانات	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط**	الانحراف المعياري	قيمة (ت) أو قيمة Z	مستوى الدلالة
المجال السلوكي.	ذكور	معاهد	١٧٧	١٦.٦٤	١.٨٤	٢.١٢	٠.٠٥
		برامج	١٥٦	١٦.١٤	٢.٤٠		
	إناث*	معاهد	٢٣٧	١٢٠.٣٦	-	١.١٩	٠.١١

(٢) الأصل في اختبار (ت) أنه من مقاييس دلالة العينات الصغيرة ولكن هذا لا يحول دون استخدام (ت) للعينات الكبيرة واستخدام (ت) للعينات الصغيرة جداً أمر مشكوك فيه، والصغيرة هي التي يقل حجمها عن ٣٠ وفيها يميل توزيع (ت) إلى أن يكون مديباً، والكبيرة هي التي يزيد حجمها على ٣٠ وفيها يميل توزيع (ت) للاعتدالية، ويمكن أن تعد العينات صغيرة جداً إذا نقص عدد أفرادها عن ٥، ويمكن أن يستعاض عن اختبار (ت) في هذا النوع من العينات الصغيرة جداً بأي اختبار آخر من الاختبارات اللابارامترية للدلالة التي تصلح للتوزيعات الحرة غير المقيدة باعتدالية التوزيع، واختبار مان ويتني هو أحد اختبارات الدلالة اللابارامترية التي تستخدم بدلاً من اختبار (ت) (السيد، ١٩٧٨).

المجال الأكاديمي.	ذكور	برامج	٤	١٥٩.٠٠	-	غير دالة
		معاهد	٤١٤	١٦.٧٢	١.٧٣	٠.٠١
	وإنث	برامج	١٦٠	١٦.١٨	٢.٣٩	
		معاهد	١٧٧	١٧.٤٢	١.٦٢	٠.٠١
	ذكور	برامج	١٥٦	١٦.٦٦	٢.٣٢	
		معاهد	٢٣٧	١٢١.٠٣	-	٠.٠١
المجال الأكاديمي.	وإنث*	برامج	٤	١١٩.١٣	-	
		معاهد	٤١٤	١٧.٣٠	١.٧٨	٠.٠١
	ذكور	برامج	١٦٠	١٦.٦٨	٢.٣٠	
		معاهد	١٧٧	١٧.٤٢	١.٦٢	٠.٠١
	وإنث	برامج	١٥٦	١٦.٦٦	٢.٣٢	
		معاهد	٢٣٧	١٢١.٠٣	-	

* تم استخدام اختبار مان ويتني في حالة عينة الإناث

** المتوسط هو متوسط الرتب في حالة استخدام اختبار مان ويتني

في حالة استخدام اختبار مان ويتني فلا حاجة للانحرافات المعيارية لأن المقارنة تتم بين متوسطات الرتب.

تابع: جدول (٣٢)

نتائج اختبار ت (T-test) - أو اختبار مان ويتني (Mann-whitney) - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الصم على اختبار مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

أبعاد المقياس	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط**	الانحراف المعياري	قيمة (ت) أو قيمة Z	مستوى الدلالة
المجال الاجتماعي.	ذكور	معاهد	١٧٧	١٨.٩٠	١.٨٧	٣.٤٩	٠.٠١
		برامج	١٥٦	١٨.١٠	٢.٣٢		
	وإنث*	معاهد	٢٣٧	١٢٠.٢٧	-	١.٢٧	٠.١١
		برامج	٤	١٦٤.٠٠	-		
	وإنث	معاهد	٤١٤	١٨.٨٣	١.٨١	٣.٣٥	٠.٠١
		برامج	١٦٠	١٨.١٤	٢.٣٢		
مجال المظهر العام.	ذكور	معاهد	١٧٧	١٠.٦٠	١.٣٧	٠.٨٣	٠.٤١
		برامج	١٥٦	١٠.٧٢	١.٢٦		
	وإنث*	معاهد	٢٣٧	١٢٠.١٤	-	١.٥٣	٠.١١
		برامج	٤	١٧٢.١٣	-		
	وإنث	معاهد	٤١٤	١٠.٦٣	١.٢٦	٠.٩٩	٠.١١
		برامج	١٦٠	١٠.٧٤	١.٢٦		
مجال القلق.	ذكور	معاهد	١٧٧	٩.٧٧	١.٤١	٢.٢٣	٠.٠٥
		برامج	١٥٦	٩.٤١	١.٥٥		
	وإنث*	معاهد	٢٣٧	١١٩.٣٩	-	٢.٨٤	٠.٠١
		برامج	٤	٢١٦.٧٥	-		
	وإنث	معاهد	٤١٤	٩.٥٧	١.٣٨	٠.٧٧	٠.٤٤
		برامج	١٦٠	٩.٤٦	١.٥٦		
الدرجة الكلية.	ذكور	معاهد	١٧٧	٧٣.٣٤	٥.٤٣	٣.٥٧	٠.٠١
		برامج	١٥٦	٧١.٠٣	٦.٣٩		
	وإنث*	معاهد	٢٣٧	١١٩.٨١	-	٢.٠٤	٠.٠٥
		برامج	٤	١٩١.٥٠	-		
	وإنث	معاهد	٤١٤	٧٣.٠٤	٥.٢٩	٣.٢٣	٠.٠١
		برامج	١٦٠	٧١.٢٠	٦.٤١		

* تم استخدام اختبار مان ويتني في حالة عينة الإناث
** المتوسط هو متوسط الرتب في حالة استخدام اختبار مان ويتني

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه لدى الذكور:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١ و مستوى ٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال القلق) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في جميع الحالات. أي أن متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال القلق) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى التلاميذ الصم ببرامج الدمج.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في مجال مقياس مفهوم الذات: (مجال المظهر العام)؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في مجال المظهر العام ونظيره لدى التلاميذ الصم ببرامج الدمج.

إنه لدى الإناث:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التلميذات الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظيراتهن ببرامج الدمج في مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال المظهر العام)؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات التلميذات الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظيراتهن ببرامج الدمج في مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال المظهر العام).
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥ على الأكثر) بين متوسطات درجات التلميذات الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظيراتهن ببرامج الدمج في مجال القلق لمقياس مفهوم الذات وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلميذات الصم ببرامج الدمج. أي أن متوسطات درجات التلميذات الصم ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من متوسطات نظيراتهن بمعاهد التربية الخاصة في مجال القلق لمقياس مفهوم الذات وفي الدرجة الكلية للمقياس.

إنه لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً):

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة. أي أن متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى التلاميذ الصم ببرامج الدمج.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في مجالي مقياس مفهوم الذات: (مجال المظهر العام ومجال القلق)؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة في مجالي المقياس: (مجال المظهر العام ومجال القلق) ومتوسطات نظائريهم ببرامج الدمج.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني عشر يتضح أنه قد تحقق جزئياً، حيث تم قبول الفرض الصفري في حالة مجال المظهر العام لمقياس مفهوم الذات لدى كل من الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، كما أنه تم قبول الفرض الصفري الثاني عشر في حالة المجالات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي) لدى الإناث، وتم قبول الفرض الصفري الثاني عشر كذلك في حالة مجال القلق لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً).

إلا أن الفرض الثاني عشر لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري لدى الذكور في حالة جميع المجالات والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات باستثناء مجال المظهر العام، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال القلق) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة، كما تم رفض الفرض الصفري لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) في جميع المجالات والدرجة الكلية للمقياس باستثناء مجالي المظهر العام والقلق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في جميع المجالات والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات باستثناء مجالي المظهر العام والقلق لصالح متوسطات درجات التلاميذ الصم بمعاهد التربية الخاصة لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، وتم رفض الفرض الصفري لدى الإناث في حالة مجال القلق وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات الصم بمعاهد التربية الخاصة ومتوسط التلميذات الصم ببرامج الدمج في حالة مجال القلق وفي الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح متوسطات درجات التلميذات الصم ببرامج الدمج في الحالتين.

■ نتائج الفرض الثالث عشر:

لاختبار صحة الفرض الثالث عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

- اختبارات (T-test) أو اختبار مان ويتني (Mann-whitney) في حالة العينات الصغيرة جداً - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٣)

نتائج اختبارات (T-test) أو اختبار مان ويتني (Mann-whitney) - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط **	الانحراف المعياري	قيمة (ت) أو قيمة Z	مستوى الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	٢٧	٧٠.١٩	٢٦.٤٢	١.٥٤	دقيقة
		برامج	٢٨	٨١.١٨	٢١.٢٧		
	إناث	معاهد	٢٢	٦١.٩١	٢٢.٧١	٢.٨٧	دقيقة
		برامج	١	٨٤.١٧	١٢.٤١		
	ذكور وإناث	معاهد	٦٠	٦٥.٦٢	٢٠.٦٨	٢.٧٩	دقيقة
		برامج	٢٤	٨١.٧١	١٤.٢١		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٢١	٧١.٠٨	٢٠.٥٧	٠.٣٩	دقيقة
		برامج	١٥	٧٤.٤٠	١٥.٥١		
	إناث*	معاهد	١٤	١٤.٧٥	-	٠.٤٠	دقيقة
		برامج	٤	١٢.٠٠	-		
	ذكور وإناث	معاهد	٥٠	٧١.١٨	٢٨.١٩	٠.٤٢	دقيقة
		برامج	١٩	٧٢.٥٨	١١.٥١		
المتوسط	ذكور	معاهد	١١	٧٠.١١	٢٠.٢٠	٠.١١	دقيقة
		برامج	١٩	٦٩.٩٢	١١.٨١		
الثانوي.	ذكور	معاهد	١٢	٧٢.٠٠	١٧.١١	١.٢٥	دقيقة
		برامج	٢١	٨٠.٠٥	١٤.٨١		

* تم استخدام اختبار مان ويتني في حالة عينة الإناث بالصف السادس الابتدائي

** المتوسط هو متوسط الرتب في حالة استخدام اختبار مان ويتني

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصف الثالث الابتدائي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج بالصف الثالث الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلميذات المكفوفات بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج لصالح متوسط درجات التلميذات المكفوفات بالدمج. أي أن متوسط درجات التلميذات المكفوفات ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلميذات المكفوفات بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المكفوفين ببرامج الدمج. أي أن متوسط درجات تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المكفوفين ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى تلاميذ المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) من المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.

إنه بالصف السادس الابتدائي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين: الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لدى كل من: الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بالصف السادس الابتدائي.

إنه بالصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج بالصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث عشر يتضح أنه قد تحقق جزئياً، حيث تم قبول الفرض الصفري الثالث عشر بالصف الثالث الابتدائي لدى الذكور، وتم قبوله بالصف السادس الابتدائي لدى كل من: الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، كما تم قبوله بالصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي لدى الذكور.

إلا أن الفرض الثالث عشر لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري بالصف الثالث الابتدائي لدى كل من الإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) كل على حدة، حيث أشارت نتائج هذا

الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ المكفوفين ببرامج الدمج لدى كل من الإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً).

■ نتائج الفرض الرابع عشر:

لاختبار صحة الفرض الرابع عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٤)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	١٩	٩٥.٠٥	٧.٧٥	٣.٤٢	٠.٠١
		برامج	٢٦	٧٦.٦٥	٢٥.٩٢		
	إناث	معاهد	٣٣	٦٨.٢٧	٢٢.٢٨	١.٢٦	٠.١١
		برامج	٦	٨٠.١٧	١٣.٢٤		
	ذكور وإناث	معاهد	٥٢	٧٨.٠٦	٢٢.٤١	٠.١٤	٠.٠١
		برامج	٣٢	٧٧.٣١	٢٣.٩٢		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٢١	٧٩.١٠	١٧.٩٦	٠.٢٨	٠.٠١
		برامج	١٨	٨٠.٦١	١٥.٦٨		
	إناث	معاهد	٢٥	٥٢.٤٤	٢١.١٠	٠.٠٨	٠.٠١
		برامج	٥	٥٣.٢٠	١٤.٣٤		
	ذكور وإناث	معاهد	٤٦	٦٤.٦١	٢٣.٩٨	١.٧٧	٠.٠١
		برامج	٢٣	٧٤.٦٥	١٩.٠٠		
الثالث المتوسط.	ذكور	معاهد	١٨	٦٦.٧٢	٢٢.٧٤	٠.٨٧	٠.٠١
		برامج	١٤	٧٣.٧١	٢٢.٤٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصف الثالث الابتدائي:

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح

متوسط درجات التلاميذ المكفوفين الذكور بمعاهد التربية الخاصة. أي أن متوسط درجات التلاميذ المكفوفين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور المكفوفين ببرامج الدمج بالصف الثالث الابتدائي.

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلميذات المكفوفات الإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلميذات المكفوفات بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظيراتهن ببرامج الدمج لدى كل من: الإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بالصف الثالث الابتدائي.

إنه بالصف السادس الابتدائي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لدى كل من: الذكور والإناث والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بالصف السادس الابتدائي.

إنه بالصف الثالث المتوسط:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ الذكور المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج بالصف الثالث المتوسط.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع عشر يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الصفري الرابع عشر بجميع الصفوف الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط لدى كل من: الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، وذلك باستثناء حالة واحدة فقط لم يتحقق فيها هذا الفرض وهي حالة الذكور بالصف الثالث الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط درجات التلاميذ المكفوفين الذكور بمعاهد التربية الخاصة.

■ نتائج الفرض الخامس عشر:

لاختبار صحة الفرض الخامس عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس مفهوم الذات وفقاً لنمط تقديم الخدمة"، تم استخدام:

- اختبار ت (T-test) - أو اختبار مان ويتني (Mann-whitney) في حالة العينات الصغيرة جداً - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٥)

نتائج اختبار ت (T-test) - أو اختبار مان ويتني (Mann-whitney) - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

أبعاد المقياس	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط**	الانحراف المعياري	قيمة (ت) أو قيمة Z	مستوى الدلالة
المجال السلوكي.	ذكور	معاهد	٢٩	١٦.٦٩	١.٨٥	٠.٧٠	غير دالة
		برامج	٥٧	١٧.٠٠	١.٩٧		
	إناث*	معاهد	٥٢	٢٧.٤٠	-	٠.٢٥	غير دالة
		برامج	٢	٣٠.٠٠	-		
	ذكور وإناث	معاهد	٨١	١٦.٧٤	١.٨٤	٠.٨٦	غير دالة
		برامج	٥٩	١٧.٠٢	١.٩٤		
المجال الأكاديمي.	ذكور	معاهد	٢٩	١٧.٤٨	١.٨١	٠.٠٦	غير دالة
		برامج	٥٧	١٧.٤٦	١.٨٨		
	إناث*	معاهد	٥٢	٢٨.٠١	-	١.٢٤	غير دالة
		برامج	٢	١٤.٢٥	-		
	ذكور وإناث	معاهد	٨١	١٧.٦٢	١.٧٨	٠.٧٧	غير دالة
		برامج	٥٩	١٧.٣٧	١.٩٨		

* تم استخدام اختبار مان ويتني في حالة عينة الإناث

** المتوسط هو متوسط الرتب في حالة استخدام اختبار مان ويتني

تابع: جدول (٣٥)

نتائج اختبار ت (T-test) - أو اختبار مان ويتني (Mann-whitney) - لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين على اختبار مفهوم الذات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

أبعاد المقياس	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط**	الانحراف المعياري	قيمة (ت) أو قيمة Z	مستوى الدلالة
المجال الاجتماعي.	ذكور	معاهد	٢٩	١٨.٩٠	١.٧٨	١.٣٧	غير دالة
		برامج	٥٧	١٩.٤٦	١.٧٩		
	إناث*	معاهد	٥٢	٢٧.٥٣	-	٠.٠٧	غير دالة
		برامج	٢	٢٦.٧٥	-		
	ذكور وإناث	معاهد	٨١	١٨.٨٤	١.٩٣	١.٨١	غير دالة
		برامج	٥٩	١٩.٤٢	١.٨٣		
مجال المظهر العام.	ذكور	معاهد	٢٩	١٠.٦٦	١.٣٧	١.٩٣	غير دالة
		برامج	٥٧	١١.١٦	١.٠١		
	إناث*	معاهد	٥٢	٢٧.٨٢	-	٠.٧٩	غير دالة
		برامج	٢	١٩.٢٥	-		
	ذكور	معاهد	٨١	١٠.٧٩	١.٢٥	١.٧٥	غير دالة
		برامج	٥٩	١٠.٧٩	١.٢٥		

غير دالة		١.٠١	١١.١٤	٥٩	برامج	وإناث	
٠.٥٦		١.٨٦	٩.٣٤	٢٩	معاهد	ذكور	
غير دالة	٠.٥٤	١.٥٥	٩.١٤	٥٧	برامج		
٠.٥٦		-	٢٧.٢٥	٥٢	معاهد	إناث*	
غير دالة	٠.٦١	-	٣٤.٠٠	٢	برامج		
٠.٠٥	٢.٠٤	١.٦٧	٨.٥٦	٨١	معاهد	ذكور	
		١.٥٣	٩.١٢	٥٩	برامج	وإناث	
٠.٤١		٦.٦١	٧٣.٠٧	٢٩	معاهد	ذكور	
غير دالة	٠.٨٢	٦.٨٥	٧٤.٢١	٥٧	برامج		
٠.٧٨		-	٢٧.٦٢	٥٢	معاهد	إناث*	
غير دالة	٠.٢٨	-	٢٤.٥٠	٢	برامج		
٠.١١		٥.٦٧	٧٢.٥٤	٨١	معاهد	ذكور	
غير دالة	١.٥٤	٥.٩٥	٧٤.٠٧	٥٩	برامج	وإناث	

* تم استخدام اختبار مان ويتني في حالة عينة الإناث

** المتوسط هو متوسط الرتب في حالة استخدام اختبار مان ويتني

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه لدى الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً):

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في جميع مجالات مقياس مفهوم الذات: (المجال السلوكي، والمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال المظهر العام، ومجال القلق) وفي الدرجة الكلية للمقياس؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في جميع المجالات والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لدى كل من: الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، وذلك باستثناء متوسط الدرجات في مجال القلق لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج في مجال القلق لصالح متوسط درجات المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) ببرامج الدمج. أي أن متوسط درجات المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) ببرامج الدمج في مجال القلق أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الخامس عشر يتضح أنه قد تحقق، حيث تم قبول الفرض الصفري في حالة جميع المجالات والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لدى كل من: الذكور، والإناث، والمجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، وذلك باستثناء مجال القلق لدى المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) بمعاهد التربية الخاصة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج في مجال القلق لصالح متوسط درجات المجتمع الكلي (ذكوراً وإناثاً) ببرامج الدمج.

■ نتائج الفرض السادس عشر:

لاختبار صحة الفرض السادس عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٦)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جميع الصفوف.	ذكور	معاهد	١٥٧	٣٣.٢١	٣٧.٥٦	١.٧٨	٠.٠٨
		برامج	٤٦	٤٤.٢٤	٣٦.١٨		

* تمثل جميع الصفوف في المرحلة الابتدائية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ التوحيديين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ التوحيديين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج.

ومن إجمالي نتائج الفرض السادس عشر يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الصفري السادس عشر.

■ نتائج الفرض السابع عشر:

لاختبار صحة الفرض السابع عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج.

والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٧)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جميع الصفوف.*	ذكور	معاهد	١٦٢	٣٢.٥٠	٣٥.٥٣	١.٩٢	٠.٠٦ غير دالة
		برامج	٤٥	٤٤.٠٣	٣٦.٤١		

* تمثل جميع الصفوف في المرحلة الابتدائية.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ التوحيديين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ التوحيديين الذكور بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج.

ومن إجمالي نتائج الفرض السابع عشر يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الصفري السابع عشر.

■ نتائج الفرض الثامن عشر:

لاختبار صحة الفرض الثامن عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين على مقياس السلوك التكيفي وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٨)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

أبعاد المقياس	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اللغوي.	ذكور	معاهد	٦١	٤.٤٦	٦.٥٣	١١.٠٩	٠.٠١
		برامج	٢٧	٢٨.٠٠	١٠.١٤		
الوظيفي.	ذكور	معاهد	٦١	٣.٧٤	٥.٠٩	١٢.٩٣	٠.٠١
		برامج	٢٧	٢٧.٤٤	٨.٩٠		
الأسري	ذكور	معاهد	١١	١٠.١١	١.١١	١١.٣٢	٠.٠١
		برامج	١٧	١١.٧٤	٢.١١		
المهني	ذكور	معاهد	١١	١٠.٨٠	١.٤٤	١٢.٣٠	٠.٠١
		برامج	١٧	١٢.٨٠	١.٧٦		
الاجتماعي.	ذكور	معاهد	١١	١٠.١١	١.٧٤	١٤.٣٨	٠.٠١
		برامج	١٧	١٢.٨٠	١.٤٨		
الدرجة الكلية.	ذكور	معاهد	١١	١١.١٤	١.٤٦	١١.٩٨	٠.٠١
		برامج	١٧	١١.٨١	٢.٨١		

ملحوظة: لا توجد برامج دمج للإناث ولذا اقتصر المقارنة بين المعاهد والبرامج لدى الذكور فقط.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج على جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين ببرامج الدمج. أي أن متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين ببرامج الدمج في جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (مستوى النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط

المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى التلاميذ التوحيديين بمعاهد التربية الخاصة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثامن عشر يتضح أنه لم يتحقق وتم رفضه أي تم رفض الفرض الصفري الثامن عشر، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي لصالح متوسطات درجات التلاميذ التوحيديين ببرامج الدمج.

■ نتائج الفرض التاسع عشر:

لاختبار صحة الفرض التاسع عشر الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار القراءة وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٩)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار القراءة بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	٦٢	٤٥.٧١	٣٠.٣٨	٢.٦٢	٠.٠١
		برامج	٢٩	٦٢.٩٣	٢٦.١٦		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٥١	٦٤.٨٠	٢٥.٣٤	٠.٥٧	٠.٥٧ غير دالة
		برامج	٣١	٦٠.٨١	٣٣.٣٤		

ملحوظة: لا توجد برامج دمج للإناث ولذا اقتصر المقارنة بين المعاهد والبرامج لدى الذكور فقط.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصف الثالث الابتدائي:

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد ببرامج الدمج. أي أن متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد ببرامج الدمج في اختبار القراءة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.

إنه بالصف السادس الابتدائي:

■ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج.

ومن إجمالي نتائج الفرض التاسع عشر يتضح أنه قد تحقق بالصف السادس الابتدائي أي تم قبول الفرض الصفري التاسع عشر بالصف السادس الابتدائي، إلا أنه لم يتحقق وتم رفضه بالصف الثالث الابتدائي، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة في اختبار القراءة ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج لصالح متوسط التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد ببرامج الدمج.

■ نتائج الفرض العشرين:

لاختبار صحة الفرض العشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار الرياضيات وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

- اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٤٠)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد في اختبار الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

الصف الدراسي	المجتمع	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثالث الابتدائي.	ذكور	معاهد	٥٢	٦٨.١٢	١٩.٤٨	١.٨٩	٠.٠٠١
		برامج	٣١	٥٨.٩٤	٢٤.٣٤		
السادس الابتدائي.	ذكور	معاهد	٤٩	٦٠.٦١	٢٥.٥٥	١.٧٢	٠.٠٠١
		برامج	٣٢	٧٠.٣١	٢٣.٨٣		

ملحوظة: لا توجد برامج دمج للإناث ولذا اقتصر المقارنة بين المعاهد والبرامج على الذكور فقط.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إنه بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة في اختبار الرياضيات ومتوسط نظرائهم ببرامج الدمج بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي.

ومن إجمالي نتائج الفرض العشرين يتضح أنه قد تحقق بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي، أي تم قبول الفرض الصفري العشرين لدى التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بالصفين الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي.

■ نتائج الفرض الحادي والعشرين:

لاختبار صحة الفرض الحادي والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد على مقياس السلوك التكيفي وفقاً لنمط تقديم الخدمة "، تم استخدام:

■ اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٤١)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي العوق المتعدد على مقياس السلوك التكيفي بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج

أبعاد المقياس	المحتّم	نمط تقديم الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اللغوي.	ذكور	معاهد	٤٠	٢٥.٢٣	٩.٤٥	٠.٣١	٠.٧١
		برامج	٥٨	٢٥.٩٠	١١.٠٥		
الوظيفي.	ذكور	معاهد	٤٠	٢٨.٥٠	٩.٥٨	٠.٥٦	٠.٥٨
		برامج	٥٨	٢٧.٣٨	٩.٧٩		
الأسري.	ذكور	معاهد	٤٠	٢٥.٨١	١٠.٤٠	٠.٦٦	٠.٥١
		برامج	٥٨	٢٤.٣٦	١١.٠٢		
المهني.	ذكور	معاهد	٤٠	٢٧.١٠	١١.١٠	٠.٤٣	٠.١٧
		برامج	٥٨	٢٦.٣٦	١٠.٣٧		
الاجتماعي.	ذكور	معاهد	٤٠	٢٩.٢٨	١٠.٣٥	١.٠٢	٠.١١
		برامج	٥٨	٢٣.٩٣	١١.٦٨		
الدرجة الكلية	ذكور	معاهد	٤٠	١١١.١١	٤١.٧٧	٠.٥١	٠.١١
		برامج	٥٨	١٢٧.٩٣	٥١.٦٦		

ملحوظة: لا توجد برامج دمج للإناث ولذا اقتصر المقارنة بين المعاهد والبرامج على الذكور فقط.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات نظرائهم ببرامج الدمج على جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي: (النمو اللغوي، والأداء الوظيفي المستقل، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني/الاقتصادي، والأداء الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للمقياس؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد بمعاهد التربية الخاصة ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد ببرامج الدمج على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

ومن إجمالي نتائج الفرض الحادي والعشرين يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الصفري الحادي والعشرين لدى التلاميذ الذكور ذوي العوق المتعدد.

■ نتائج الفرض الثاني والعشرين:

لاختبار صحة الفرض الثاني والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو الدمج التربوي بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة على مقياس الاتجاه المستخدم"، تم استخدام:

■ تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في الاتجاهات نحو الدمج التربوي بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة، والجدولان التاليان يوضحان نتائج هذا الفرض.

جدول (٤٢)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في الاتجاهات نحو الدمج التربوي بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام	بين المجموعات	١٦٠٥.١٦	٢	٨٠٢.٥٨	١٣.٨١	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٤٥١٣٩.٣٨	١٧٩٧٩	٥٨.١٣		
خطأ العشوائية	بين	١٥٨.٧٨	١	١٥٨.٧٨	١١.٧١	٠.٠١

		المجموعات			
		داخل	المجموعات	بين	
الأداء الأكاديمي	٥١.٥١	٢٥.٨١	١٧٩٧٩	٤٦٣٩٨١.٧٥	المجموعات
		١٣٥٠.٠٣	٢	٢٧٠٠.٠٦	المجموعات
		٢٦.٢١	١٧٩٧٩	٤٧١٢٢١.٢٨	المجموعات
التفاعل الاجتماعي	٢٠.٠٣	٩٧٩.٤٥	٢	١٩٥٨.٨٩	المجموعات
		٤٨.٨٩	١٧٩٧٩	٨٧٨٩٧٥.٥٧	المجموعات
		٨٠٢.٥١	٢	١٦٠٥.٠١	المجموعات
التوافق النفسي	٢٠.٨٢	٣٨.٥٤	١٧٩٧٩	٦٩٢٨٩٣.٢٦	المجموعات
		١٩٩٣٣.٨٢	٢	٣٩٨٦٧.٦٤	المجموعات
		٧٠٧.٤٥	١٧٩٧٩	١٢٧١٩٢٢.٤٦	المجموعات
الدرجة الكلية	٢٨.١٨				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع الأبعاد: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للاتجاه نحو الدمج التربوي بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة.

جدول (٤٣)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's Test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في الاتجاهات نحو الدمج التربوي بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة

المجموعات			الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعات	أبعاد المقياس
التلاميذ	أولياء الأمور	العاملون					
			٧.٥٨	٣٤.٤٠	١٤٤٣٨	العاملون	الاتجاه العام
			٧.٧٨	٣٤.٣٧	٢٠.٣٥	أولياء الأمور	
	..	..	٧.٨٦	٣٣.٣٢	١٥٠.٩	التلاميذ	
			٥.٠١	١٧.٨٤	١٤٤٣٨	العاملون	فئة الإعاقة
			٥.٣٠	١٧.٨٨	٢٠.٣٥	أولياء الأمور	
	..	..	٥.٤٤	١٧.١٦	١٥٠.٩	التلاميذ	
			٥.٠٠	٣٢.٦٦	١٤٤٣٨	العاملون	الأداء الأكاديمي
		..	٥.٤٦	٣٢.٢٨	٢٠.٣٥	أولياء الأمور	
	..	..	٥.٧٧	٣١.٢٨	١٥٠.٩	التلاميذ	
			٦.٩٣	٣٦.٣٥	١٤٤٣٨	العاملون	التفاعل الاجتماعي
			٧.٠٨	٣٦.٠٩	٢٠.٣٥	أولياء الأمور	
	..	..	٧.٤٦	٣٥.١٦	١٥٠.٩	التلاميذ	
			٦.١١	٣١.٣٣	١٤٤٣٨	العاملون	التوافق النفسي
			٦.٣٣	٣١.٣٥	٢٠.٣٥	أولياء الأمور	
	..	..	٦.٩٤	٣٠.٢٥	١٥٠.٩	التلاميذ	

الدرجة الكلية .	العاملون	١٤٤٣٨	١٥٢.٥٧	٢٦.٣٢		
	أولياء الأمور	٢٠٣٥	١٥١.٩٧	٢٧.٤٥		
	التلاميذ	١٥٠٩	١٤٧.١٧	٢٨.٠٦		

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إنه في بُعد الاتجاه العام لمقياس الاتجاه نحو الدمج يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء الأمور ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات أولياء الأمور. أي أن متوسط درجات التلاميذ في بُعد الاتجاه العام للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من العاملين في مجال التعليم وأولياء الأمور.
- إنه في بُعد فئة الإعاقة لمقياس الاتجاه نحو الدمج يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء الأمور ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات أولياء الأمور. أي أن متوسط درجات التلاميذ في بُعد فئة الإعاقة للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من العاملين في مجال التعليم وأولياء الأمور.
- إنه في بُعد الأداء الأكاديمي لمقياس الاتجاه نحو الدمج يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات كل من: أولياء الأمور والتلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم في الحالتين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء الأمور ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات أولياء الأمور. أي أن متوسط درجات العاملين في مجال التعليم في بُعد الأداء الأكاديمي للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من أولياء الأمور والتلاميذ، كما أن متوسط درجات أولياء الأمور في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ.
- إنه في بُعد التفاعل الاجتماعي لمقياس الاتجاه نحو الدمج يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء الأمور ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات أولياء الأمور. أي أن متوسط درجات التلاميذ في بُعد التفاعل الاجتماعي للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من العاملين في مجال التعليم وأولياء الأمور.
- إنه في بُعد التوافق النفسي لمقياس الاتجاه نحو الدمج يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء الأمور ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات أولياء الأمور. أي أن متوسط درجات التلاميذ في بُعد التوافق النفسي للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من العاملين في مجال التعليم وأولياء الأمور.

■ إنه في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء الأمور ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات أولياء الأمور. أي أن متوسط درجات التلاميذ في الدرجة الكلية للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من العاملين في مجال التعليم وأولياء الأمور.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني والعشرين يتضح أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض الصفري الثالث والعشرين، حيث أظهرت نتائج هذا الفرض وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من: العاملين في مجال التعليم، وأولياء الأمور، والتلاميذ.

■ نتائج الفرض الثالث والعشرين:

لاختبار صحة الفرض الثالث والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي على مقياس الاتجاه المستخدم وفقاً للجنس، وطبيعة العمل، ونمط الخدمة، وفئة الإعاقة "، تم استخدام:

- اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى طبيعة العمل، ونمط الخدمة، وفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شففيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجداول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (٤٤)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	ذكور	١١٨١٢	٣٤.٨٠	٧.٥٥	١٣.٦٥	٠.٠١
	إناث	٢٦٢٦	٣٢.٥٩	٧.٤١		
فئة الإعاقة.	ذكور	١١٨١٢	١٨.٠٧	٥.٠١	١١.٧٦	٠.٠١
	إناث	٢٦٢٦	١٦.٨٠	٤.٨٦		
الأداء الأكاديمي.	ذكور	١١٨١٢	٣٢.٦٩	٤.٩٦	١.٨٢	غير دالة
	إناث	٢٦٢٦	٣٢.٥٠	٥.١٢		
التفاعل الاجتماعي.	ذكور	١١٨١٢	٣٦.٤٨	٦.٨٥	٤.٨٨	٠.٠١
	إناث	٢٦٢٦	٣٥.٧٣	٧.٢٢		
التوافق النفسي.	ذكور	١١٨١٢	٣١.٥٣	٦.٠١	٨.١١	٠.٠١
	إناث	٢٦٢٦	٣٠.٤١	٦.٤٥		
الدرجة الكلية.	ذكور	١١٨١٢	١٥٣.٥٨	٢٦.١٣	٩.٦٧	٠.٠١
	إناث	٢٦٢٦	١٤٨.٠٣	٢٦.٦٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث – العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة – في أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسطات الذكور في جميع الحالات. أي أن متوسطات درجات الذكور في أبعاد المقياس: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى الإناث.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في بُعد الأداء الأكاديمي للمقياس؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في بُعد الأداء الأكاديمي.

ثانياً: طبيعة العمل:

جدول (٤٥)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى طبيعة العمل

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	بين المجموعات	٥١١١.٧١	١	١٨٧٠.٥٦	٣٢.٨٠	٠.٠١

		٥٧.٠٤	١٤٤٣٤	٨٢٣٣٠.٢.٥١	المجموعات داخلة	
٠.٠١	٥.٤١	١١٥.٧٥	١	٤٠٧.١١	بين المجموعات	فئة الإعاقة.
		٢٥.٠٨	١٤٤٣٤	٣٦١٩٥٥.٢٣	المجموعات داخلة	
٠.٠١	١٢.٩٨	١١١.١٨	١	٢١٨.١٥	بين المجموعات	الأداء الأكاديمي.
		٢٤.٨٩	١٤٤٣٤	٣٥٩٢٩٩.٣٤	المجموعات داخلة	
٠.٠١	١٤.٤٧	١٢١.١٧	١	١٠٧٨.٠٠	بين المجموعات	التفاعل الاجتماعي.
		٤٧.٨٨	١٤٤٣٤	٦٩١١٠.١.٦٦	المجموعات داخلة	
٠.٠١	١٣.١٨	٤٦٠.٧٠	١	١٤٧١.١١	بين المجموعات	التوافق النفسي.
		٣٧.٢٣	١٤٤٣٤	٥٣٧٣٢٥.٣٨	المجموعات داخلة	
٠.٠١	٢١.١١	١٤٥٥٨.٥١	١	٤١١٧٥.٥١	بين المجموعات	الدرجة الكلية.
		٦٨٩.٧٧	١٤٤٣٤	٩٩٥٦٠.٦٣.٦٠	المجموعات داخلة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) والدرجة الكلية للمقياس لاتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي تعود إلى طبيعة العمل.

جدول (٤٦)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات العاملين

والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج

التربوي التي تعود إلى طبيعة العمل

طبيعة العمل			الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	طبيعة العمل	أبعاد المقياس
معلم	وحيث	مدير					
..	..	..	٦.٨٦	٣٦.١٩	٩٧٠	مدير	الاتجاه العام.
..	..	..	٧.٢٨	٣٥.٠٥	٩٨٩	وكيل	
..	..	..	٧.١٧	٣٤.١١	١١٦٣٥	معلم	
..	..	..	٦.٩٨	٣٥.٥٩	٨٤٤	مرشد	
..	..	..	٤.٨٢	١٨.٤٠	٩٧٠	مدير	فئة الإعاقة.
..	..	..	٥.٠١	١٧.٩٩	٩٨٩	وكيل	
..	..	..	٥.٠٢	١٧.٧٧	١١٦٣٥	معلم	
..	..	..	٤.٩٢	١٧.٩٩	٨٤٤	مرشد	
..	..	..	٤.٩٣	٣٣.٣٧	٩٧٠	مدير	الأداء الأكاديمي.
..	..	..	٤.٧٨	٣٢.٨٧	٩٨٩	وكيل	
..	..	..	٥.١٠	٣٢.٥٤	١١٦٣٥	معلم	
..	..	..	٤.٥٠	٣٣.٢١	٨٤٤	مرشد	
..	..	..	٦.٣٣	٣٧.٤٤	٩٧٠	مدير	التفاعل الاجتماعي.
..	..	..	٦.٧١	٣٦.٥٩	٩٨٩	وكيل	
..	..	..	٧.٠٢	٣٦.١٨	١١٦٣٥	معلم	
..	..	..	٦.٤٤	٣٧.١٥	٨٤٤	مرشد	
..	..	..	٥.٢٢	٣٢.٢٣	٩٧٠	مدير	التوافق النفسي.
..	..	..	٥.٩٧	٣١.٦٥	٩٨٩	وكيل	
..	..	..	٦.١٨	٣١.١٨	١١٦٣٥	معلم	
..	..	..	٥.٧٠	٣١.٩٥	٨٤٤	مرشد	
..	..	..	٢٣.٩٥	١٥٧.٦٤	٩٧٠	مدير	الدرجة الكلية.
..	..	..	٢٥.٥٢	١٥٤.١٢	٩٨٩	وكيل	

معلم	١١١٣٥	١٥١.٧٨	٢١.٦٤		
مرشد	٨٤٤	١٥٥.٨٥	٢٤.٤٢		

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) - في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الاتجاه العام لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات الوكلاء لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات المرشدين الطلابيين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المرشدين الطلابيين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات الوكلاء ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات الوكلاء. أي أن متوسط درجات المديرين في بُعد الاتجاه العام للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من الوكلاء والمعلمين، كما أن متوسط درجات المرشدين الطلابيين في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المعلمين، وأن متوسط درجات الوكلاء في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المعلمين.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد فئة الإعاقة للمقياس بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين. أي أن متوسط درجات المديرين في بُعد فئة الإعاقة أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المعلمين.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الأداء الأكاديمي للمقياس بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات المرشدين الطلابيين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط درجات المعلمين في بُعد الأداء الأكاديمي أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من المديرين والمرشدين الطلابيين.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد التفاعل الاجتماعي للمقياس بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات الوكلاء لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات المرشدين الطلابيين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط درجات المديرين في بُعد التفاعل الاجتماعي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من الوكلاء والمعلمين، كما أن متوسط درجات المرشدين الطلابيين في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المعلمين.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد التوافق النفسي للمقياس بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات المرشدين الطلابيين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط درجات المديرين في بُعد التوافق النفسي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المعلمين، كما أن متوسط درجات المرشدين الطلابيين في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المعلمين.

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات الوكلاء لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات المرشدين الطلابيين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المرشدين الطلابيين. أي أن متوسط درجات المديرين في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من الوكلاء والمعلمين، كما أن متوسط درجات المرشدين الطلابيين في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى المعلمين.

ثالثاً: نمط الخدمة:

جدول (٤٧)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	بين المجموعات	١٧٧٢٦.٧٠	١	١٧٧٢٦.٧٠	٦٤٣.٢٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٣٢٢٦٤.٥٨	١٤٤٣٤	٥٠.٦٦		
فئة الإعاقة.	بين المجموعات	١٢٥٠٤.٨١	١	١٢٥٠٤.٨١	٢٠٠.٦٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٤٧٨٥٧.٦٨	١٤٤٣٤	٢٤.١٠		

٠.٠١	٢٧١.١٢	١٤٠١.١١	١	١١١١٨.١٨	بين المجموعات	الأداء الأكاديمي.
		٢٣.٦٣	١٤٤٣٤	٣٤١٠.٤٩.٩٠	داخل المجموعات	
٠.٠١	٣٢٤.١٥	١٤٥٨٤.٥٧	١	٤١٧٥١.٧١	بين المجموعات	التفاعل الاجتماعي.
		٤٤.٩٩	١٤٤٣٤	٦٤٩٤٢٥.٩٦	داخل المجموعات	
٠.٠١	٣٢٧.٢٦	١١٤١٧.١٥	١	١٤١١١.٨١	بين المجموعات	التوافق النفسي.
		٣٤.٩٥	١٤٤٣٤	٥٠.٤٤٨٣.٦٣	داخل المجموعات	
٠.٠١	٤٨٣.٦٧	١٠٤٤٧١.٨٦	١	٦١١٤١١.١٥	بين المجموعات	الدرجة الكلية.
		٦٢٩.٥١	١٤٤٣٤	٩٠.٨٦٣١٧.٦٠	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) والدرجة الكلية للمقياس لاتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي تعود إلى نمط الخدمة.

جدول (٤٨)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة

أبعاد المقياس.	نمط الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	نمط الخدمة		
					برامج دمج في المدارس العادية	معاهد تربية خاصة	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج
الاتجاه العام.	برامج دمج في المدارس العادية	٤٤١٤	٣٧.٦٦	٥.٩٩			
	معاهد تربية خاصة	٢٤٧٦	٣٢.٣٩	٧.١٠	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٢٠١	٣٥.٤٥	٦.٨٤	**	**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٤٣٤٧	٣١.٤٧	٨.٢٩	**	**	**
فئة الإعاقة .	برامج دمج في المدارس العادية	٤٤١٤	١٩.٢٤	٤.٦٦			
	معاهد تربية خاصة	٢٤٧٦	١٧.٣٠	٤.٦٦	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٢٠١	١٧.٨٢	٤.٩٠	**	**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٤٣٤٧	١٦.٧٥	٥.٢٨	**	**	**
الأداء الأكاديمي.	برامج دمج في المدارس العادية	٤٤١٤	٣٤.١٣	٤.٢٥			
	معاهد تربية خاصة	٢٤٧٦	٣٢.٣٩	٤.٧٤	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٢٠١	٣٢.٨٢	٤.٦٧	*	*	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٤٣٤٧	٣١.١٩	٥.٦٠	**	**	**
التفاعل الاجتماعي .	برامج دمج في المدارس العادية	٤٤١٤	٣٨.٦٠	٥.٨٤			
	معاهد تربية خاصة	٢٤٧٦	٣٥.٢٩	٦.٩٦	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٢٠١	٣٦.٨٣	٦.٥١	**	**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٤٣٤٧	٣٤.٣٢	٧.٤٨	**	**	**
التوافق النفسي.	برامج دمج في المدارس العادية	٤٤١٤	٣٣.٢٢	٥.٢٦			
	معاهد تربية خاصة	٢٤٧٦	٢٩.٦٠	٦.٢٧	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٢٠١	٣٢.٠٤	٥.٥٦	**	**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٤٣٤٧	٢٩.٨٥	٦.٥٥	**	**	**
الدرجة الكلية.	برامج دمج في المدارس العادية	٤٤١٤	١٦٢.٨٤	٢١.٧١			
	معاهد تربية خاصة	٢٤٧٦	١٤٦.٩٧	٢٥.٥٠	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٢٠١	١٥٤.٩٥	٢٣.٨٩	**	**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٤٣٤٧	١٤٣.٥٧	٢٨.٦٦	**	**	**

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الاتجاه العام لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة، والمدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج، والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج ومتوسط درجات العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الأداء الأكاديمي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة، والمدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج، والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج ومتوسط درجات العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة (عند مستوى ٠.٠٥)، والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج (عند مستوى ٠.٠١) لصالح متوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في الحالتين، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في معاهد التربية الخاصة ومتوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج لصالح متوسط درجات العاملين في معاهد التربية

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة، والمدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج، والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج ومتوسط درجات العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في الحالتين، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين في معاهد التربية الخاصة ومتوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج لصالح متوسط درجات العاملين في معاهد التربية الخاصة. أي أن متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة، والمدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج، والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج)، وأن متوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج). وأن متوسط درجات العاملين في معاهد التربية الخاصة في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من متوسط درجات العاملين في المدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج.

رابعاً: فئة الإعاقة:

جدول (٤٩)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	بين المجموعات	١٧٨١١.٠١	١	١١٠١.١٨	١١٤.٩٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٩١٠٩٨.٢٢	١٤٤٣١	٥٤.٨٢		
فئة الإعاقة.	بين المجموعات	١٠١١١.١١	١	١٠١١.١٧	٧٠.٦٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٥٢٠٢٨.٨٦	١٤٤٣١	٢٤.٣٩		
الاداء الأكاديمي.	بين المجموعات	١٤٧٨٠.٠٢	١	١٤٧٨٠.١٥	١٠٢.٨٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٥٤٨٠.١١	١٤٤٣١	١٠٠.٨٢		
التفاعل الاجتماعي.	بين المجموعات	١٧٠٧١٨.١١	١	١٧٠٧١٨.٢٢	٨٠.٥٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٧٠٧١٨.١١	١٤٤٣١	١١٨.٣٦		
التوافق النفسي.	بين المجموعات	١١١١٦.٧٦	١	١١١١٦.٨٦	٥٠.٧٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	١١١١٦.٧٦	١٤٤٣١	٧٦.٣٦		
الدرجة الكلية.	بين المجموعات	٤٤٤٢١٨.٢٧	١	٤٤٤٢١٨.٢٧	١١١.٠٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٤٤٢١٨.٢٧	١٤٤٣١	٣٠.٨٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) والدرجة الكلية للمقياس لاتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي تعود إلى فئة الإعاقة.

جدول (٥٠)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	العاملون مع التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العاملون مع التلاميذ			
					العادي	المعوق بصرياً	المعوق عقلياً	متعدد العوق

الاتجاه العام.	العاديين	٧٢٥	٣٢.٩٦	٧.٩٩					
	المعوقين	٨٨٦	١٥.٠١	٧.٥٧					
	الصم	١٨٥٠	١٤.٧٠	٧.٤٤					
	المعوقين بصرياً	١٣٠	١١.١٨	١.٠٧					
	المعوقين سمعياً	٨١	١١.٠٧	٧.١١					
	المعوقين عقلياً	١٥٩	١٥.٥١	١.١٦					
فئة الإعاقة.	العاديين	٧٢٥	١٧.١٥	٥.١٧					
	المعوقين	٨٨٦	١٧.٤١	٤.٩١					
	الصم	١٨٥٠	١٧.٩٠	٤.٧١					
	المعوقين بصرياً	١٣٠	١٩.١٠	٤.٥٠					
	المعوقين سمعياً	٨١	١٩.١٥	٤.٨٠					
	المعوقين عقلياً	١٥٩	١٨.٥٤	٤.٧١					
الأداء الأكاديمي.	العاديين	٧٢٥	٣١.٧١	٥.٣٣					
	المعوقين	٨٨٦	٣٣.٠٤	٤.٧٩					
	الصم	١٨٥٠	٣١.١٥	٤.٥١					
	المعوقين بصرياً	١٣٠	٣٤.٠٣	٤.٦٢					
	المعوقين سمعياً	٨١	٣٢.٤٠	٤.٤٩					
	المعوقين عقلياً	١٥٩	٣١.٤١	٤.٦٢					
التفاعل الاجتماعي.	العاديين	٧٢٥	١٥.١٨	٧.١١					
	المعوقين	٨٨٦	١٧.١١	٧.٠٢					
	الصم	١٨٥٠	١٦.٩٨	١.٨١					
	المعوقين بصرياً	١٣٠	١٧.٩٩	٥.٩١					
	المعوقين سمعياً	٨١	٣٥.١٢	٧.١٩					
	المعوقين عقلياً	١٥٩	١٦.٧٥	١.١٢					

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

تابع: جدول (٥٠)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفرق الدالة إحصائياً في اتجاهات العاملين مع المعوقين والعاملين في المدارس العادية والعاملين في معاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	العاملون مع التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العاملون مع التلاميذ				
					العاديين	المعوقين بصرياً	الصم	المعوقين عقلياً	معددي العوق
التوافق النفسي.	العاديين	٧٣٥٧	٣٠.٦٣	٦.٢٧					
	المعوقين بصرياً	٨٨٦	٣١.١٧	٦.٣٤					
	الصم	١٨٥٠	٣١.٢٩	٦.٣٢					

					٥.٣٥	٣٢.٦٩	٣١.٣	المتخلفين عقلياً
					٦.٤٦	٢٩.٧٦	٨٦	التوحيديين
					٥.٩٤	٣١.٢٤	١٥٩	مبغدي العوق
					٥.٥٧	٣٢.٥٨	٩٩٧	الخبير من فئة
					٢٧.٤٣	١٤٧.٦٣	٧٣٥٧	العاديين
					٢٦.٣٩	١٥٣.٧٨	٨٨٦	المعوقين بصرياً
					٢٥.٧٦	١٥٤.٠٢	١٨٥٠	الصم
					٢١.٨٩	١٦٠.٤٩	٣١٠.٣	المتخلفين عقلياً
					٢٦.٤٦	١٤٩.٧٩	٨٦	التوحيديين
					٢٣.٤١	١٥٥.٥١	١٥٩	مبغدي العوق
					٢٣.٤٤	١٦٠.٣٤	٩٩٧	الخبير من فئة
الدرجة الكلية.								

* (تفسير) إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الاتجاه العام لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم، والتلاميذ التوحيديين) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم، والتلاميذ التوحيديين) لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم، والتلاميذ التوحيديين) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد الاتجاه العام للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم، والتلاميذ التوحيديين)، وأن متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم، والتلاميذ التوحيديين)، وأن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ الصم، كما أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ العاديين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد فئة الإعاقة لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) لصالح

متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد فئة الإعاقة للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم)، وأن متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم)، كما أن متوسط درجات العاملين مع كل من التلاميذ: (التوحيديين والصم) في نفس البعد - كل على حدة - أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ العاديين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الأداء الأكاديمي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ ذوي العوق المتعدد ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ ذوي العوق المتعدد، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد الأداء الأكاديمي للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم)، وأن متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم)، كما أن متوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ ذوي العوق المتعدد، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) في نفس البعد - كل على حدة - أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ العاديين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً في بُعد التفاعل الاجتماعي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع كل من: التلاميذ العاديين (عند مستوى ٠.٠١)، والتلاميذ التوحيديين (عند مستوى ٠.٠٥)، والتلاميذ الصم (عند مستوى ٠.٠١) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع كل من: التلاميذ العاديين (عند مستوى ٠.٠١)، والتلاميذ التوحيديين (عند مستوى ٠.٠٥)، والتلاميذ الصم (عند مستوى ٠.٠٥) لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥ على الأكثر) في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ التوحديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥ على الأكثر) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ التوحديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم) لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في جميع الحالات، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ ذوي العوق المتعدد ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات

العاملين مع التلاميذ ذوي العوق المتعدد. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ التوحديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم)، وأن متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ التوحديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ الصم)، كما أن متوسط درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ الصم، والتلاميذ المعوقين بصرياً، والتلاميذ ذوي العوق المتعدد) في الدرجة الكلية للمقياس - كل على حدة - أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ العاديين.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث والعشرين يتضح أنه لم يتحقق، أي أنه تم رفض الفرض الصفري الثالث والعشرين في جميع الحالات، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العاملين والعاملات مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي تعود إلى الجنس - باستثناء بُعد الأداء الأكاديمي -، وطبيعة العمل، ونمط الخدمة، وفئة الإعاقة.

■ نتائج الفرض الرابع والعشرين:

لاختبار صحة الفرض الرابع والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي على مقياس الاتجاه المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة "، تم استخدام:

- اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة وفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شففيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجداول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (٥١)

نتائج اختبارات (T-test) لدراسة الفروق في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	ذكور	١٦٧٠	٣٤.٤٨	٧.٧٠	١.٣٤	٠.١٨ دالة
	إناث	٣٦٥	٣٣.٨٧	٨.١١		
فئة الإعاقة.	ذكور	١٦٧٠	١٨.٠٤	٥.٣٠	٢.٨٢	٠.٠١
	إناث	٣٦٥	١٧.١٨	٥.٢٤		
الأداء الأكاديمي.	ذكور	١٦٧٠	٣٢.٢٠	٥.٤٧	١.٣٥	٠.١٧ دالة
	إناث	٣٦٥	٣٢.٦٣	٥.٤٠		
التفاعل الاجتماعي.	ذكور	١١٧٠	٢٥.٦٨	٧.٠٣	١.٤٤	٠.١٥ دالة
	إناث	٣٦٥	٣٦.٥٧	٧.٢٨		
التوافق النفسي.	ذكور	١٦٧٠	٣١.٣٢	٦.٢٧	٠.٥٥	٠.٥٨ دالة
	إناث	٣٦٥	٣١.٥٢	٦.٦٣		
الدرجة الكلية .	ذكور	١٦٧٠	١٥٢.٠٢	٢٧.٢٦	٠.١٦	٠.٨٨ دالة
	إناث	٣٦٥	١٥١.٧٧	٢٨.٣١		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين في بُعد فئة الإعاقة لمقياس الاتجاه نحو الدمج لصالح متوسط درجات الذكور. أي أن متوسط درجات الذكور من أولياء

أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين في بُعد فئة الإعاقة للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين في بقية أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين في أبعاد المقياس: (الاتجاه العام، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً : نمط الخدمة:

جدول (٥٢)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	بين المجموعات	١٤٨٩.٨٤	١	١٤٨٩.٨٤	٣٧.٧٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٦٤٧٣.٢٢	٢٠٣١	٥٧.٣٥		
فئة الإعاقة.	بين المجموعات	١١١.١١	١	١١١.١١	٧.٤٨	٠.٠١

		٢٧.٧٧	٢٠.٣١	٥٦٤٠.٨.٨٥	المجموعات داخل	
٠.٠١	٢٢.٦٦	٢٨.٩١	٢٠.٣١	٥٨٧١٢.٨٨	المجموعات بين المجموعات داخل	الأداء الأكاديمي.
٠.٠١	١٨.٢٠	٤٨.٩٠	٢٠.٣١	٩٩٣١٥.٨٣	المجموعات بين المجموعات داخل	التفاعل الاجتماعي.
٠.٠١	١٨.٨٥	٣٩.٠٦	٢٠.٣١	٧٩٣٣٨.٠٦	المجموعات بين المجموعات داخل	التوافق النفسي.
٠.٠١	٢٦.٨٩	٧٢٥.٧١	٢٠.٣١	١٤٧٣٩٠.٧.١٠	المجموعات بين المجموعات داخل	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لاتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي تعود إلى نمط الخدمة.

جدول (٥٣)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة

المقياس	نمط الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	نمط الخدمة		
					برامج الدمج في المدارس العادية	معاهد التربية الخاصة	مدارس عادية يوجد بها برامج الدمج
الاتجاه العام.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٦١	٣٦.١٨	٧.١٩			
	معاهد تربية خاصة	٣٥٥	٣٢.٢٤	٨.٢٥	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج الدمج	٥٣٧	٣٥.٨٣	٦.٧١		**	
	مدارس عادية يوجد بها برامج الدمج	٥٨٢	٣٢.٥٧	٨.٢١	**		**
فئة الإعاقة.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٦١	١٨.٩٤	٥.٠٩			
	معاهد تربية خاصة	٣٥٥	١٧.١٣	٥.٣٣	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج الدمج	٥٣٧	١٨.٠٣	٥.٢٢			
	مدارس عادية يوجد بها برامج الدمج	٥٨٢	١٧.٤٨	٥.٤٤	**		
الأداء الأكاديمي.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٦١	٣٣.٢٩	٥.١٩			
	معاهد تربية خاصة	٣٥٥	٣٢.٠٨	٥.٧٥	*		
	مدارس عادية يوجد بها برامج الدمج	٥٣٧	٣٢.٩٠	٤.٥٣			
	مدارس عادية يوجد بها برامج الدمج	٥٨٢	٣٠.٨٦	٦.٠٠	**	**	**
التفاعل	برامج دمج في المدارس العادية	٥٦١	٣٧.٣٥	٦.٦٠			

الاجتماعي.	معاهد تربيه خاصه	٣٥٥	٣٥.٤٥	٧.٥٨	**	
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٣٧	٣٦.٨٤	٦.٣٠	*	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٥٨٢	٣٤.٥٨	٧.٥٧	**	**
التوافق	برامج دمج في المدارس العادية	٥٩١	٣٢.٤٥	٥.٩٧		
	معاهد تربيه خاصه	٣٥٥	٣٠.٢٣	٧.٠٦	**	
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٣٧	٣٢.١٦	٥.٥٩	**	**
النفسي.	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٥٨٢	٣٠.٢٣	٦.٥٦	**	**
	برامج دمج في المدارس العادية	٥٩١	١٥٧.٩١	٢٥.٤٤		
	معاهد تربيه خاصه	٣٥٥	١٤٧.١٤	٢٩.٣٥	**	
الدرجة	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٣٧	١٥٥.٧٦	٢٣.٧٦	**	**
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٥٨٢	١٤٥.٧٢	٢٩.٤٤	**	**
	الكلية.					

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الاتجاه العام لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في الحالتين، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في الحالتين. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في بُعد الاتجاه العام للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج)، وأن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في نفس البعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج).
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد فئة الإعاقة للمقياس بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في الحالتين. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في بُعد فئة الإعاقة للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج).
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١ ومستوى ٠.٠٥) في بُعد الأداء الأكاديمي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة

الدمج في المدارس العادية في بُعد التوافق النفسي للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج)، وأن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في نفس البُعد أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج).

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في الحالتين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في الحالتين. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج)، وأن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج).

ثالثاً: فئة الإعاقة:

جدول (٥٤)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	المجموعات بين	١٧٨٢.٨٣	٦	٢٩٧.١٤	٤.٩٧	٠.٠١
	المجموعات داخل	١٢١١٨٠.٢٣	٢٠٢٨	٥٩.٧٥		
فئة الإعاقة.	المجموعات بين	٥٩٤.٥٩	٦	٩٩.١٠	٣.٥٦	٠.٠١
	المجموعات داخل	٥٦٤٣٧.٥٧	٢٠٢٨	٢٧.٨٣		
الأداء الأكاديمي.	المجموعات بين	١٤٥٠.٤٣	٦	٢٤١.٧٤	٨.٢٨	٠.٠١
	المجموعات داخل	٥٩٢٢٧.٩٢	٢٠٢٨	٢٩.٢١		
التفاعل الاجتماعي.	المجموعات بين	١٤٧٦.٥٤	٦	٢٤٦.٠٩	٤.٩٧	٠.٠١
	المجموعات داخل	١٠٠٥٠٨.٨٢	٢٠٢٨	٤٩.٥٦		
التوافق النفسي.	المجموعات بين	١٤٠٥.٩١	٦	٢٣٤.٣٢	٥.٩٣	٠.٠١
	المجموعات داخل	٨٠١٤١.٠٦	٢٠٢٨	٣٩.٥٢		
الدرجة الكلية.	المجموعات بين	٢٩٩٨٧.٢٢	٦	٤٩٩٧.٨٧	٦.٧٥	٠.٠١
	المجموعات داخل	١٥٠٢٤٦٣.٥٠	٢٠٢٨	٧٤٠.٨٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس لاتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي تعود إلى فئات الإعاقة.

جدول (٥٥)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	أولياء أمور التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف	أولياء أمور التلاميذ
---------------	----------------------	-------	---------	----------	----------------------

متعددي العوق	التوحيدين	المتخلفين عقلياً	الصم	المعوقين بصرياً	العاديين	المعياري				
						٧.٧٦	٣٣.٨٦	١١٠.٨	العاديين	الاتجاه العام.
						٨.٣٧	٣٢.٣٤	٨٣	المعوقين بصرياً	
						٨.٤٩	٣٤.٦٩	٢٩٠	الصم	
				**	**	٧.١٢	٣٥.٨٣	٤٨٤	المتخلفين عقلياً	
						٧.٧٣	٣٢.٨٤	٢٥	التوحيدين	
						٧.١٦	٣٣.٨١	٣١	متعددي العوق	
						٦.١٣	٣٣.١٤	١٤	أكثر من فئة	
						٥.٣٢	١٧.٧٠	١١٠.٨	العاديين	فئة الإعاقة.
						٥.٤٤	١٦.٢٤	٨٣	المعوقين بصرياً	
						٥.٢٦	١٧.٧٣	٢٩٠	الصم	
				**		٥.٢٦	١٨.٦٨	٤٨٤	المتخلفين عقلياً	
						٣.٩٦	١٨.٢٤	٢٥	التوحيدين	
						٤.٧٨	١٧.٩٤	٣١	متعددي العوق	
						٤.٢٠	١٦.٩٣	١٤	أكثر من فئة	
						٥.٥٤	٣١.٦٣	١١٠.٨	العاديين	الأداء الأكاديمي.
						٥.٨٢	٣١.٥٩	٨٣	المعوقين بصرياً	
						٦.٠٥	٣٢.٧٦	٢٩٠	الصم	
				**		٤.٥٣	٣٣.٥٩	٤٨٤	المتخلفين عقلياً	
						٧.٢٠	٣١.٤٨	٢٥	التوحيدين	
						٤.٥٤	٣٣.٢٦	٣١	متعددي العوق	
						٣.٣٤	٣٢.٠٧	١٤	أكثر من فئة	
						٧.١٩	٣٥.٤٣	١١٠.٨	العاديين	التفاعل الاجتماعي.
						٧.٩٢	٣٥.٣١	٨٣	المعوقين بصرياً	
						٧.٤٩	٣٦.٩٤	٢٩٠	الصم	
				**		٦.٢٨	٣٧.٢٩	٤٨٤	المتخلفين عقلياً	
						٧.٧٤	٣٤.٩٦	٢٥	التوحيدين	
						٥.٥٥	٣٦.٤٥	٣١	متعددي العوق	
						٦.١٩	٣٥.٤٣	١٤	أكثر من فئة	

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

تابع: جدول (٥٥)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفرق الدالة إحصائياً في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

أولياء أمور التلاميذ						الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	أولياء أمور التلاميذ	أبعاد المقاييس
متعددي العوق	التوحيدين	المتخلفين عقلياً	الصم	المعوقين بصرياً	العاديين	المعياري				
						٦.٢٩	٣٠.٩١	١١٠.٨	العاديين	التوافق النفسي.
						٧.٢٤	٢٩.٤٢	٨٣	المعوقين بصرياً	
						٧.١٤	٣١.٤٠	٢٩٠	الصم	
				**	**	٥.٦٢	٣٢.٦٩	٤٨٤	المتخلفين عقلياً	
						٦.٢٩	٣٠.٥٦	٢٥	التوحيدين	
						٥.٢٨	٣١.٤٥	٣١	متعددي العوق	
						٥.٠٣	٣١.٦٤	١٤	أكثر من فئة	
						٢٧.٦٦	١٤٩.٥٣	١١٠.٨	العاديين	الدرجة الكلية.
						٢٩.٩٣	١٤٤.٩٠	٨٣	المعوقين بصرياً	
						٣٠.٥٨	١٥٣.٥١	٢٩٠	الصم	

المتخلفين عقلياً	٤٨٤	١٥٨.٠٨	٢٣.٧٠	***				
التوحيديين	٢٥	١٤٨.٠٨	٢٦.٩٠					
متعددي العوق	٣١	١٥٢.٩٠	٢٤.٨٣					
أكثر من فئة	١٤	١٤٩.٢١	١٩.٠٧					

(*) تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١ ومستوى ٠.٠٥) في بُعد الاتجاه العام لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسطات درجات أولياء أمور كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في الحالتين. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد الاتجاه العام للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور كل من: (التلاميذ العاديين، والتلاميذ المعوقين بصرياً).

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في بُعد فئة الإعاقة لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المعوقين بصرياً لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد فئة الإعاقة للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ المعوقين بصرياً.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الأداء الأكاديمي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد الأداء الأكاديمي للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ العاديين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد التفاعل الاجتماعي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد التفاعل الاجتماعي للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ العاديين.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد التوافق النفسي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسطات درجات أولياء أمور كل من: (التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين بصرياً) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في الحالتين. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في بُعد التوافق النفسي للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور كل من: (التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين بصرياً).

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسطات درجات أولياء أمور كل من: (التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين بصرياً) لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور كل من: (التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين بصرياً).

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع والعشرين يتضح أنه قد تحقق في حالة متغير الجنس – باستثناء بُعد فئة الإعاقة –، إلا أنه لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري الرابع والعشرين في حالة متغيري نمط الخدمة وفئة الإعاقة، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي تعود إلى نمط الخدمة وفئة الإعاقة.

■ نتائج الفرض الخامس والعشرين:

لاختبار صحة الفرض الخامس والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي على مقياس الاتجاه المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة "، تم استخدام:

- اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة وفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شففيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجداول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً : الجنس:

جدول (٥٦)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى الجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	ذكور	١٢٤٨	٣٣.٣٧	٧.٧٣	٠.٤٧	٠.١٢ دالة
	إناث	٢٦١	٣٣.١٠	٨.٥٠		
فئة الإعاقة.	ذكور	١٢٤٨	١٧.٣٢	٥.٣٦	٢.٥١	٠.٠٥
	إناث	٢٦١	١٦.٣٩	٥.٧٩		
الأداء الأكاديمي.	ذكور	١٢٤٨	٣١.١٩	٥.٧٤	١.٣٠	٠.١٦ دالة
	إناث	٢٦١	٣١.٧٠	٥.٩١		
التفاعل الاجتماعي.	ذكور	١٢٤٨	٣٥.٠١	٧.٢٦	١.١٠	٠.١٧ دالة
	إناث	٢٦١	٣٥.٦٢	٧.٧٦		
التوافق النفسي.	ذكور	١٢٤٨	٣٠.٢٤	٦.٧٢	٠.١٥	٠.٨٨ دالة
	إناث	٢٦١	٣٠.٣٢	٧.٨٩		
الدرجة الكلية.	ذكور	١٢٤٨	١٤٧.١٧	٢٧.٣١	٠.٠٢	٠.١١ دالة
	إناث	٢٦١	١٤٧.١٣	٣١.٤٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من التلاميذ العاديين وغير العاديين في بُعد فئة الإعاقة لمقياس الاتجاه نحو الدمج لصالح متوسط درجات التلاميذ الذكور. أي أن متوسط درجات التلاميذ الذكور العاديين وغير العاديين في بُعد فئة الإعاقة للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ العاديين وغير العاديين في بقية أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ العاديين وغير العاديين في أبعاد المقياس: (الاتجاه العام، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) وفي الدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً : نمط الخدمة:

جدول (٥٧)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	المجموعات بين	٦٠١٤.٤٠	٣	٢٠٠٤.٨٠	٣٤.٥٨	٠.٠١
	المجموعات داخل	٨٧٢٤٧.٦٥	١٥٠.٥	٥٧.٩٧		
فئة الإعاقة.	المجموعات بين	٩٧٦.٧٦	٣	٣٢٥.٥٩	١١.٢٤	٠.٠١
	المجموعات داخل	٤٣٦١٠.٣٣	١٥٠.٥	٢٨.٩٨		
الأداء الأكاديمي.	المجموعات بين	١١٤٥.٠٤	٣	٣٨١.٦٨	١١.٦٩	٠.٠١
	المجموعات داخل	٤٩١٢٩.٦٢	١٥٠.٥	٣٢.٦٤		
التفاعل الاجتماعي.	المجموعات بين	٢٠١٦.١٩	٣	٦٧٢.٠٧	١٢.٣٧	٠.٠١
	المجموعات داخل	٨١٧٩٤.٣٥	١٥٠.٥	٥٤.٣٥		
التوافق النفسي.	المجموعات بين	٣٨٩٤.٧٠	٣	١٢٩٨.٢٣	٢٨.٤٦	٠.٠١
	المجموعات داخل	٦٨٦٥٤.١١	١٥٠.٥	٤٥.٦٢		
الدرجة الكلية.	المجموعات بين	٥٩٩٠.٢.٥٠	٣	١٩٩٦٧.٥٠	٢٦.٦٦	٠.٠١
	المجموعات داخل	١١٢٧١٢٨.١٠	١٥٠.٥	٧٤٨.٩٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج: (الاتجاه العام، وفئة الإعاقة، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي) والدرجة الكلية للمقياس لاتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي تعود إلى نمط الخدمة.

جدول (٥٨)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى نمط الخدمة

أبعاد المقياس	نمط الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	نمط الخدمة		
					برامج دمج في المدارس العادية	معاهد تربية خاصة	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج
الاتجاه العام	برامج دمج في المدارس العادية	٢٨٣	٣٥.٩٣	٧.٢٥			
	معاهد تربية خاصة	٢٣٥	٣٠.٣١	٨.٩٨	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٠٩	٣٥.٣٧	٦.٧٤		**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٦٨٢	٣٢.٣٤	٧.٦٣	**	**	**
فئة الإعاقة	برامج دمج في المدارس العادية	٢٨٣	١٨.٤٤	٥.٣٠			
	معاهد تربية خاصة	٢٣٥	١٥.٨٧	٥.٦٤	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٠٩	١٧.٦٠	٦.٢٩		**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٦٨٢	١٦.٨٩	٥.٣٦	**		
الأداء الأكاديمي	برامج دمج في المدارس العادية	٢٨٣	٣٢.٨٢	٥.٠٥			
	معاهد تربية خاصة	٢٣٥	٣٠.٤٧	٦.٠١	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٠٩	٣١.٧٨	٥.١٣			
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٦٨٢	٣٠.٦٩	٦.١١	**		
التفاعل الاجتماعي	برامج دمج في المدارس العادية	٢٨٣	٣٦.٩٣	٦.٩٨			
	معاهد تربية خاصة	٢٣٥	٣٣.٥١	٨.٦٠	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٠٩	٣٦.٠٨	٦.٤١		**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٦٨٢	٣٤.٥٨	٧.٤٧	**		*
التوافق النفسي	برامج دمج في المدارس العادية	٢٨٣	٣١.٩٢	٦.٤٠			
	معاهد تربية خاصة	٢٣٥	٢٧.٢٣	٨.٤٠	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٠٩	٣١.٩١	٥.٣١		**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٦٨٢	٢٩.٨٥	٦.٨٤	**	**	**
الدرجة الكلية	برامج دمج في المدارس العادية	٢٨٣	١٥٦.٠٥	٢٦.٢٣			
	معاهد تربية خاصة	٢٣٥	١٢٧.٢٦	٢٢.٠٤	**		
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣٠٩	١٥٢.٧٥	٢٣.٩٤		**	
	مدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج	٦٨٢	١٤٤.٣٢	٢٧.٥٤	**	**	**

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد الاتجاه العام لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسطات درجات التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في الحالتين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج ومتوسطات درجات التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات التلاميذ في المدارس

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بُعد التفاعل الاجتماعي لمقياس الاتجاه نحو الدمج بين متوسط درجات التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسطات درجات التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في الحالتين، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥ على الأكثر) بين متوسط درجات التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج ومتوسطات درجات التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج) لصالح متوسط درجات التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج دمج في الحالتين. أي أن متوسط درجات التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في بُعد التفاعل الاجتماعي للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ في كل من: (معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد

ثالثاً: فئة الإعاقة:

جدول (٥٩)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي التي تعود إلى فئة الإعاقة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه العام.	المجموعات بين	٦٦٢.١٢	٦	١١٠.٣٥	١.٧٨	غير دالة
	المجموعات داخل	٩٢٥٩٩.٩٢	١٥٠.٢	٦١.٦٥		
فئة الإعاقة.	المجموعات بين	٢٢٥.٧٥	٦	٣٧.٦٣	١.٢٧	غير دالة
	المجموعات داخل	٤٤٣٦١.٣٤	١٥٠.٢	٢٩.٥٤		
الأداء الأكاديمي.	المجموعات بين	٣٩٩.٥٨	٦	٦٦.٦٠	٢.٠١	غير دالة
	المجموعات داخل	٤٩٨٧٥.٠٨	١٥٠.٢	٣٣.٢١		
التفاعل الاجتماعي.	المجموعات بين	٣٦١.٠٣	٦	٦٠.١٧	١.٠٨	غير دالة
	المجموعات داخل	٨٣٤٤٩.٥٢	١٥٠.٢	٥٥.٥٦		
التوافق النفسي.	المجموعات بين	٢٥٩.٨٨	٦	٤٣.٣١	٠.٩٠	غير دالة
	المجموعات داخل	٧٢٢٨٨.٩٢	١٥٠.٢	٤٨.١٣		
الدرجة الكلية.	المجموعات بين	٣٥٢٣.٨٤	٦	٥٨٧.٣١	٠.٧٥	غير دالة
	المجموعات داخل	١١٨٣٥٠.٦٧٠	١٥٠.٢	٧٨٧.٩٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج والدرجة الكلية لهذا المقياس تعود إلى فئة الإعاقة لدى التلاميذ العاديين وغير العاديين.

ومن إجمالي نتائج الفرض الخامس والعشرين يتضح أنه قد تحقق في حالة متغير الجنس- باستثناء بُعد فئة الإعاقة-، وقد تحقق أيضاً في حالة متغير فئة الإعاقة، إلا أنه لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري الخامس والعشرين في حالة متغير نمط الخدمة، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج التربوي تعود إلى نمط الخدمة.

■ نتائج الفرض السادس والعشرين:

لاختبار صحة الفرض السادس والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم"، تم استخدام:

■ تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج، وتم استخدام اختبار شفيه (Scheffe's test)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٦٠)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	بين المجموعات	٤٠٧.٠٣	٢	٢٠٣.٥٢	٧.٢٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥١٩٥٣.٢٥	٩٠١٢	٢٧.٩٦		
الآثار الأكاديمية.	بين المجموعات	١٢٣١.٣٥	٢	٦١٥.٦٨	٢٥.٢٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١٩٦٤٦.٦٨	٩٠١٢	٢٤.٣٧		
الآثار النفسية.	بين المجموعات	١٩٧.٢٣	٢	٩٨.٦٢	١.٦٧	٠.١٦
	داخل المجموعات	٥٣١٠٧٠.٥٤	٩٠١٢	٥٨.٩٣		
الآثار الاجتماعية.	بين المجموعات	٤٢٥.٠٢	٢	٢١٢.٥١	٣.٦٤	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٥٢٦٢٠٧.٠٩	٩٠١٢	٥٨.٣٩		
الدرجة الكلية.	بين المجموعات	١٦٨.٦٨	٢	٨٤.٣٤	٠.١٧	٠.٨٥
	داخل المجموعات	٤٦١٥٣٨٠.٤٠	٩٠١٢	٥١٢.١٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في كل من بعدي: (الآثار العامة والآثار الأكاديمية) لمقياس آثار الدمج بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) في بعد الآثار الاجتماعية لمقياس آثار الدمج بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الآثار النفسية لمقياس الاتجاه نحو الدمج وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ.

جدول (٦١)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعات
	العاملون في مجال التعليم	٧٤٢٩	٣٣.١٧	٥.٢٤	أولياء الأمور
الآثار العامة.	أولياء الأمور	١٠٣٣	٣٢.٧٤	٥.٥٧	*
	التلاميذ	٥٥٣	٣٢.٤٣	٥.٣٧	**
الآثار الأكاديمية.	العاملون في مجال التعليم	٧٤٢٩	٢٧.٩٢	٤.٨٨	

الآثار الاجتماعية .	اولياء الامور	١٠٣٣	٢٨.٧٦	٥.٢٤	**
	التلاميذ	٥٥٣	٢٩.١١	٥.١٣	**
	العاملين في مجال التعليم	٧٤٢٩	٤٥.٤٥	٧.٥٥	
	اولياء الامور	١٠٣٣	٤٥.٠٢	٧.٩٤	
	التلاميذ	٥٥٣	٤٤.٩٩	٨.٢٦	*

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في بعد الآثار العامة لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات أولياء الأمور لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بعد الآثار العامة للمقياس بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم. أي أن متوسط درجات العاملين في مجال التعليم في بعد الآثار العامة للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من أولياء الأمور والتلاميذ.
 - وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بعد الآثار الأكاديمية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات العاملين في مجال التعليم لصالح متوسط درجات التلاميذ، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات أولياء الأمور ومتوسط درجات العاملين في مجال التعليم لصالح متوسط درجات أولياء الأمور. أي أن متوسط درجات التلاميذ في بعد الآثار الأكاديمية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في مجال التعليم، وأن متوسط درجات أولياء الأمور في بعد الآثار الأكاديمية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في مجال التعليم.
 - وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في بعد الآثار الاجتماعية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات العاملين في مجال التعليم ومتوسط درجات التلاميذ لصالح متوسط درجات العاملين في مجال التعليم. أي أن متوسط درجات العاملين في مجال التعليم في بعد الآثار الاجتماعية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ.
- ومن إجمالي نتائج الفرض السادس والعشرين يتضح أنه قد تحقق في بعد الآثار النفسية وفي الدرجة الكلية لمقياس آثار الدمج، إلا أنه لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري السادس والعشرين في حالة كل من أبعاد: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار الاجتماعية) لمقياس آثار الدمج، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في كل من أبعاد: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار الاجتماعية) للمقياس.

■ نتائج الفرض السابع والعشرين:

لاختبار صحة الفرض السابع والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة"، تم استخدام:

- اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات العاملين في المدارس التي تطبق الدمج في آثار الدمج الإيجابية والسلبية التي تعود إلى كل من الجنس ونمط الخدمة.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شففيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجداول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (٦٢)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً للجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	ذكور	٦٦٧٥	٣٣.٢٦	٥.١٦	٤.٣١	٠.٠١
	إناث	٧٥٤	٣٢.٣١	٥.٨٠		
الآثار الأكاديمية.	ذكور	٦٦٧٥	٢٧.٩٤	٤.٨٨	٠.٦٣	٠.٥١
	إناث	٧٥٤	٢٧.٨٢	٤.٨٥		
الآثار النفسية.	ذكور	٦٦٧٥	٤٤.٥٧	٧.٤٤	٨.٥٢	٠.٠١
	إناث	٧٥٤	٤٢.١٠	٨.٤١		
الآثار الاجتماعية.	ذكور	٦٦٧٥	٤٥.٦٣	٧.٤٦	٦.٠٤	٠.٠١
	إناث	٧٥٤	٤٣.٨٨	٨.١٧		
الدرجة الكلية .	ذكور	٦٦٧٥	١٥١.٣٩	٢٢.٠٥	٥.٦٩	٠.٠١
	إناث	٧٥٤	١٤٦.١١	٢٤.٤٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في كل من أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث العاملين في المدارس التي تطبق الدمج لصالح متوسطات درجات الذكور في جميع الحالات. أي أن متوسطات درجات الذكور العاملين في المدارس التي تطبق الدمج في كل من أبعاد المقياس: (الآثار العامة، والآثار

النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظرائها لدى الإناث.

- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث العاملين في المدارس التي تطبق الدمج في بعد الآثار الأكاديمية لمقياس آثار الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسط درجات الذكور العاملين ومتوسط درجات الإناث العاملات في المدارس التي تطبق الدمج في بعد الآثار الأكاديمية للمقياس.

ثانياً: نمط الخدمة:

جدول (٦٣)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لنمط الخدمة

أبعاد المقياس	نمط الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	برامج الدمج في المدارس العادية	٤٢٧٨	٣٣.٧٩	٤.٩٥	١١.٨٢	٠.٠١
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣١٥١	٣٢.٣٢	٥.٥٠		
الآثار الأكاديمية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٤٢٧٨	٢٨.١٠	٤.٧٥	٣.٥٩	٠.٠١
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣١٥١	٢٧.٦٩	٥.٠٣		
الآثار النفسية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٤٢٧٨	٤٥.١١	٧.٠٩	١٠.٣٥	٠.٠١
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣١٥١	٤٣.٢٤	٨.٠٩		
الآثار الاجتماعية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٤٢٧٨	٤٦.٤٤	٧.٠٩	١٣.٠٤	٠.٠١
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣١٥١	٤٤.١١	٧.٩٤		
الدرجة الكلية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٤٢٧٨	١٥٣.٤٣	٢١.٠٨	١١.٤٧	٠.٠١
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٣١٥١	١٤٧.٣٦	٢٣.٥٣		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في كل من أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسطات درجات العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج لصالح متوسطات درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية في جميع الحالات. أي أن متوسط درجات العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية في كل من أبعاد المقياس: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظرائها لدى العاملين في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج.

ثالثاً: فئة الإعاقة:

جدول (٦٤)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

مستوى الدلالة	مقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
٠.٠١	الآثار العامة.	بين المجموعات	٧٢٣٤.٥٦	٦	١٢٠٥.٧٦	٤٥.٤٩	٠.٠١
		داخل المجموعات	١٩٦٧٣٦.٤٦	٧٤٢٢	٢٦.٥١		
٠.٠١	الآثار الأكاديمية.	بين المجموعات	١٣٠٦.٥٣	٦	٢١٧.٧٤	٩.٢١	٠.٠١
		داخل المجموعات	١٧٥٤٦٦.٤١	٧٤٢٢	٢٣.٦٤		
٠.٠١	الآثار النفسية.	بين المجموعات	١١١٨٣.٥٥	٦	١٨٦٣.٩٣	٣٣.٢٦	٠.٠١
		داخل المجموعات	٤١٥٩٥٩.٨١	٧٤٢٢	٥٦.٠٤		
٠.٠١	الآثار الاجتماعية.	بين المجموعات	١٦٠٨٢.٧٩	٦	٢٦٨٠.٤٧	٤٨.٨٤	٠.٠١
		داخل المجموعات	٤٠٧٣٤٢.٣٨	٧٤٢٢	٥٤.٨٨		
٠.٠١	الدرجة الكلية.	بين المجموعات	١٢١١٨٣.٤٢	٦	٢٠١٩٧.٢٤	٤١.٧٤	٠.٠١
		داخل المجموعات	٣٥٩١٠٨٣.٠٠	٧٤٢٢	٤٨٣.٨٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات العاملين في المدارس التي تطبق الدمج تعود إلى فئة الإعاقة.

جدول (٦٥)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

أبعاد المقياس	العاملون مع التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العاملون مع التلاميذ				
					العاديين	المعوقين بصرياً	الصم	المتخلفين عقلياً	متعددي العوق
الآثار العامة	العاديين	٢٨٩٤	٣١.٩٧	٥.٥٦					
	المعوقين بصرياً	٤٦٧	٢٤.٢٤	٥.٢٨					
	الصم	٨٥٨	٢٤.٢١	٤.٩٨					
	المتخلفين عقلياً	٢٣١٨	٢٣.٩٣	٤.٦٨					
	التوحيدين	١٤	٣١.٠٠	٤.١٧					
	متعددي العوق	٨٣	٢٢.٨١	٤.٧٨					
	أكثر من فئة	٧٩٥	٢٣.٤٦	٥.٠٣					
	العاديين	٢٨٩٤	٢٧.٥١	٥.٠٨					
الآثار الأكاديمية	المعوقين بصرياً	٤٦٧	٢٨.٨٩	٥.٠٢					
	الصم	٨٥٨	٢٨.٥٣	٥.١٣					
	المتخلفين عقلياً	٢٣١٨	٢٧.٩٦	٤.٦٠					
	التوحيدين	١٤	٢٨.٧٩	٣.٩٦					
	متعددي العوق	٨٣	٢٧.٧٣	٥.٠٥					
	أكثر من فئة	٧٩٥	٢٨.١٤	٤.٣٧					
	العاديين	٢٨٩٤	٤٢.٨٢	٨.٢٢					
	المعوقين بصرياً	٤٦٧	٤٥.٣٨	٧.٤١					
الآثار النفسية	الصم	٨٥٨	٤٥.٨٨	٧.٢٧					
	المتخلفين عقلياً	٢٣١٨	٤٥.٢٠	٦.٦٧					
	التوحيدين	١٤	٤٦.١٤	٥.٧٥					
	متعددي العوق	٨٣	٤٤.١٤	٧.٨٨					
	أكثر من فئة	٧٩٥	٤٤.٨٥	٧.١٧					
	العاديين	٢٨٩٤	٤٣.٦٨	٨.٠٧					
	المعوقين بصرياً	٤٦٧	٤٦.٦١	٧.٤٤					
	الصم	٨٥٨	٤٧.٣٨	٧.٢٨					
الآثار الاجتماعية	المتخلفين عقلياً	٢٣١٨	٤٦.٥٩	٦.٦٨					
	التوحيدين	١٤	٤٧.٨٦	٥.٧٢					
	متعددي العوق	٨٣	٤٥.٥٤	٧.١٧					
	أكثر من فئة	٧٩٥	٤٥.٧٥	٧.٠٧					

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند

مستوى (٠.٠٥)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

تابع: جدول (٦٥)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين العاملين في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

أبعاد المقياس	العاملون مع التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العاملون مع التلاميذ				
					العاديين	المعوقين بصرياً	الصم	المتخلفين عقلياً	متعددي العوق
الدرجة الكلية	العاديين	٢٨٩٤	١٤٥.٩٨	٢٣.٩٢					
	المعوقين بصرياً	٤٦٧	١٥٥.٢٣	٢٢.٢٠	**				

					**	٢١.٨٤	١٥٦.٠٠	٨٥٨	الصم
					**	١٩.٧٨	١٥٣.٦٨	٢٣١٨	المتخلفين عقلياً
						١٨.١٢	١٥٨.٧٩	١٤	التوحيدين
						٢١.٩٩	١٥٠.٢٤	٨٣	متعددي العوق
					**	٢٠.٩٣	١٥٢.١٩	٧٩٥	أكثر من فئة

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بعد الآثار العامة لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين في بُعد الآثار العامة للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظرائه لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ المتخلفين عقلياً، وتلاميذ أكثر من فئة، والتلاميذ الصم، والتلاميذ المعوقين بصرياً).
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١ ومستوى ٠.٠٥) في بعد الآثار الأكاديمية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسطات درجات العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين والتلاميذ المتخلفين عقلياً) لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً في الحالتين، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً في بعد الآثار الأكاديمية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ العاديين والتلاميذ المتخلفين عقلياً)، وأن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم في بعد الآثار الأكاديمية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع التلاميذ العاديين.
- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بعد الآثار النفسية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع

التلاميذ الصم، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين في بعد الآثار النفسية للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظرائه لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ المتخلفين عقلياً، وتلاميذ أكثر من فئة، والتلاميذ الصم، والتلاميذ المعوقين بصرياً).

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في بعد الآثار الاجتماعية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، ويوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً، أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين في بعد الآثار الاجتماعية للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظرائه لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ المتخلفين عقلياً، وتلاميذ أكثر من فئة، والتلاميذ الصم، والتلاميذ المعوقين بصرياً)، وأن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم في بعد الآثار الاجتماعية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة.

■ يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) في الدرجة الكلية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع تلاميذ أكثر من فئة، و يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم، كما يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً. أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ العاديين في الدرجة الكلية للمقياس أقل بدلالة إحصائية من نظرائه لدى العاملين مع كل من: (التلاميذ المتخلفين عقلياً، وتلاميذ أكثر من فئة، والتلاميذ الصم، والتلاميذ المعوقين بصرياً).

ومن إجمالي نتائج الفرض السابع والعشرين يتضح أنه لم يتحقق وتم رفض الفرض الصفري السابع والعشرين، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات العاملين في المدارس التي

تطبق الدمج تعود إلى متغير الجنس - باستثناء بُعد الآثار الأكاديمية -، ومتغير نمط الخدمة، ومتغير فئة الإعاقة.

■ نتائج الفرض الثامن والعشرين:

لاختبار صحة الفرض الثامن والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء الأمور في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة"، تم استخدام:

- اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج في آثار الدمج الإيجابية والسلبية التي تعود إلى كل من الجنس ونمط الخدمة.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء الأمور في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شففيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجداول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (٦٦)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً للجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	ذكور	٩٢٤	٣٢.٦٦	٥.٥٥	١.٣٢	٠.١٦
	إناث	١٠٩	٣٣.٤٠	٥.٧٣		
الآثار الأكاديمية.	ذكور	٩٢٤	٢٨.٦٧	٥.٢٧	١.٥٢	٠.١١
	إناث	١٠٩	٢٩.٤٨	٥.٠١		
الآثار النفسية.	ذكور	٩٢٤	٤٣.٨١	٨.٠٨	١.١٨	٠.١٤
	إناث	١٠٩	٤٤.٧٩	٩.١٨		
الآثار الاجتماعية.	ذكور	٩٢٤	٤٤.٩١	٧.٨٣	١.٢٧	٠.١٠
	إناث	١٠٩	٤٥.٩٤	٨.٧٨		
الدرجة الكلية.	ذكور	٩٢٤	١٥٠.٠٥	٢٣.٨٢	١.٤٦	٠.١٥
	إناث	١٠٩	١٥٣.٦١	٢٦.١٣		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج في جميع أبعاد المقياس: (الآثار العامة، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: نمط الخدمة:

جدول (٦٧)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لنمط الخدمة

أبعاد المقياس	نمط الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٠٧	٣٢.٩٩	٥.٦٦	١.٤٦	٠.١٥ غير دالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٢٦	٣٢.٤٩	٥.٤٨		
الآثار الأكاديمية.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٠٧	٢٨.٨٢	٥.٢٧	٠.٤٢	٠.٦٨ غير دالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٢٦	٢٨.٦٩	٥.٢٢		
الآثار النفسية.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٠٧	٤٤.٢٨	٨.٤٢	١.٤٢	٠.١٦ غير دالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٢٦	٤٣.٥٦	٧.٩٨		
الآثار الاجتماعية.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٠٧	٤٥.٥٥	٧.٩٤	٢.١٢	٠.٠٥
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٢٦	٤٤.٥١	٧.٩١		
الدرجة الكلية.	برامج دمج في المدارس العادية	٥٠٧	١٥١.٦٥	٢٤.٦٢	١.٦١	٠.١١ غير دالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٥٢٦	١٤٩.٢٤	٢٣.٥٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) في بعد الآثار الاجتماعية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في بعد الآثار

الاجتماعية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في كل من: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية) وفي الدرجة الكلية للمقياس ونظرائها لدى أولياء أمور التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج.

ثالثاً: فئة الإعاقة:

جدول (٦٨)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	بين المجموعات	٤١١.١١	١	٤١١.٨٧	٢.٣٣	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣١٦٠.١١٧	١٠.٢٦	٣٠.٨٠		
الآثار الأكاديمية.	بين المجموعات	١٥٤.١١	١	١٥٤.١١	٢.١٦	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٨٠١٠.٨٧	١٠.٢٦	٢٧٠.٣٠		
الآثار النفسية.	بين المجموعات	١١٠١.٥٥	١	١١٠١.٥٥	١.٠١	٠.٠١

		٦٦.٥٠	١٠.٢٦	٦٨٢٢٥.٩٥	المجموعات داخل المجموعات	
٠.٠١	٢.٩١	١٨١.١١	١	١٠٨٧.١٤	بين المجموعات	الآثار الاجتماعية.
		٦٢.٣٨	١٠.٢٦	٦٣٩٩٧.٣٤	المجموعات داخل المجموعات	
٠.٠١	٢.٩٤	١١٨١.١٥	١	١٠١١٤.٨٥	بين المجموعات	الدرجة الكلية.
		٥٧٣.٧١	١٠.٢٦	٥٨٨٦٢١.٨٥	المجموعات	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١ وعند مستوى ٠.٠٥) في جميع أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج تعود إلى فئة الإعاقة.

جدول (٦٩)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

أولياء أمور التلاميذ						الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	أولياء أمور التلاميذ	أبعاد المقياس
منعدي	التوحيدين	المتخلفين عقلياً	الصم	المعوقين بصرياً	العاديين					
العوق						٥.٦٦	٣٢.٠٨	٤٨٩	العاديين	الآثار العامة.
						٥.١٤	٣٣.٠٦	٢٩	المعوقين بصرياً	
						٥.٤٢	٣٣.٣٨	١٣١	الصم	
						٥.٥٦	٣٣.٤٢	٣٤٧	المتخلفين عقلياً	
						٤.٧٤	٣٢.٦٤	١١	التوحيدين	
						٤.٥١	٣٢.٣٣	١٥	منعدي العوق	
						٤.٣٩	٣٢.٣٦	١١	أكثر من فئة	
						٥.٣٢	٢٨.٣٨	٤٨٩	العاديين	الآثار الأكاديمية.
						٤.٥٧	٢٩.٦٢	٢٩	المعوقين بصرياً	
						٥.١٤	٢٨.٠٢	١٣١	الصم	
						٥.١٩	٢٩.٥٠	٣٤٧	المتخلفين عقلياً	
						٣.٩٠	٢٨.٧٣	١١	التوحيدين	
						٥.٩٩	٢٨.٤٧	١٥	منعدي العوق	
						٤.١١	٢٨.٥٥	١١	أكثر من فئة	

الآثار النفسية	العاديين	٤٨٩	٤٢.٩٣	٨.٣٠					
	المعوقين بصرياً	٢٩	٤٣.٩٣	٨.٠٧					
	الصم	١١١	٤٤.١١	٨.١٢					
	المتخلفين عقلياً	٣٤٧	٤٥.٢٣	٨.٠٢					
	التوحيدين	١١	٤٠.٨٢	٧.٩٥					
	متعددي العوق	١٥	٤٤.٤٧	٧.٨٥					
	أكثر من فئة	١١	٤٤.٥٥	٦.٨٥					
الآثار الاجتماعية	العاديين	٤٨٩	٤٤.٠٤	٨.٠٧					
	المعوقين بصرياً	٢٩	٤٥.٦٢	٧.٦٤					
	الصم	١٣١	٤٥.٩٠	٧.٩٣					
	المتخلفين عقلياً	٣٤٧	٤٦.١٤	٧.٧٢					
	التوحيدين	١١	٤٢.٦٤	٦.٩٨					
	متعددي العوق	١٥	٤٤.٦٠	٧.٢٢					
	أكثر من فئة	١١	٤٣.٩١	٧.٠٥					

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

تابع: جدول (٦٩)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفرق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

أبعاد المقياس	أولياء أمور التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أولياء أمور التلاميذ				
					العاديين	المعوقين بصرياً	الصم	المتخلفين عقلياً	متعددي العوق
الدرجة الكلية	العاديين	٤٨٩	١٤٧.٤٤	٢٤.٢٧					
	المعوقين بصرياً	٢٩	١٥٢.٢٤	٢٢.٩١					
	الصم	١٣١	١٥١.٥٤	٢٤.١٠					
	المتخلفين عقلياً	٣٤٧	١٥٤.٢٩	٢٣.٧٣					
	التوحيدين	١١	١٤٤.٨٢	٢٠.٥٢					
	متعددي العوق	١٥	١٤٩.٨٧	٢٢.٩٥					
	أكثر من فئة	١١	١٤٩.٣٦	٢١.١١					

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في كل من أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار الاجتماعية)، و(عند مستوى ٠.٠١) في كل من بعد: (الآثار النفسية والدرجة الكلية للمقياس) بين متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً ومتوسط درجات أولياء أمور التلاميذ العاديين لصالح متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في جميع الحالات. أي أن متوسط درجات أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً في جميع أبعاد المقياس: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى أولياء أمور التلاميذ العاديين.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثامن والعشرين يتضح أنه قد تحقق جزئياً، فقد تحقق في حالة متغير الجنس، ومتغير نمط الخدمة – باستثناء بعد الآثار الاجتماعية –، إلا أنه تم رفض الفرض الصفري الثامن والعشرين في حالة متغير فئة الإعاقة، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج تعود إلى فئة الإعاقة.

■ نتائج الفرض التاسع والعشرين:

لاختبار صحة الفرض التاسع والعشرين الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج على مقياس آثار الدمج المستخدم وفقاً للجنس، ونمط تقديم الخدمة، وفئة الإعاقة"، تم استخدام:

- اختبارات (T-test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج في آثار الدمج الإيجابية والسلبية التي تعود إلى كل من الجنس ونمط الخدمة.
- تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة، وتم استخدام اختبار شفيه (Scheffe's test) في حالة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات، والجدول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

أولاً: الجنس:

جدول (٧٠)

نتائج اختبار ت (T-test) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية لدى التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً للجنس

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	ذكور	٥٠٠	٣٢.٣١	٥.٤٤	١.٧٠	٠.٠١ دالة
	إناث	٥٣	٣٣.٦٢	٤.٦٣		
الآثار الأكاديمية.	ذكور	٥٠٠	٢٨.٩٦	٥.١٦	٢.١٠	٠.٠٥
	إناث	٥٣	٣٠.٥١	٤.٦٠		
الآثار النفسية.	ذكور	٥٠٠	٤٤.٤٥	٧.٩٩	١.١٦	٠.١٥ دالة
	إناث	٥٣	٤٥.٧٧	٧.٠٤		
الآثار الاجتماعية.	ذكور	٥٠٠	٤٤.٦٦	٨.٢٨	٠.٣٢	٠.٧٥ دالة
	إناث	٥٣	٤٥.٠٤	٨.١٤		
الدرجة الكلية.	ذكور	٥٠٠	١٥٠.٣٨	٢٣.٦٣	١.٣٥	٠.١٨ دالة
	إناث	٥٣	١٥٤.٩٤	٢١.٨٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) في بعد الآثار الأكاديمية لمقياس آثار الدمج بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج لصالح متوسط درجات الإناث. أي أن متوسط درجات التلميذات الإناث في

المدارس التي تطبق الدمج في بعد الآثار الأكاديمية للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ومتوسطات درجات التلميذات الإناث في المدارس التي تطبق الدمج في كل من أبعاد: (الآثار العامة، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: نمط الخدمة:

جدول (٧١)

نتائج اختبارات (T-test) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لنمط الخدمة

أبعاد المقياس	نمط الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى دلالة
الآثار العامة.	برامج الدمج في المدارس العادية	٢٥٧	٣٢.٤٥	٥.٥١	٠.٠٦	غلبة دلالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٢٩٦	٣٢.٤٢	٥.٢٧		
الآثار الأكاديمية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٢٥٧	٢٩.٠٤	٥.١٣	٠.٢٩	غلبة دلالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٢٩٦	٢٩.١٦	٥.١٣		
الآثار النفسية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٢٥٧	٤٤.٧٥	٨.٠٧	٠.٤٧	غلبة دلالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٢٩٦	٤٤.٤٣	٧.٧٧		
الآثار الاجتماعية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٢٥٧	٤٥.٠٢	٨.٤٦	٠.٨٥	غلبة دلالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٢٩٦	٤٤.٤٢	٨.٠٩		
الدرجة الكلية.	برامج الدمج في المدارس العادية	٢٥٧	١٥١.٢٥	٢٤.٠٣	٠.٤١	غلبة دلالة
	مدارس عادية يوجد بها برامج دمج	٢٩٦	١٥٠.٤٤	٢٣.٠٣		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة، والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية ومتوسطات درجات التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات التلاميذ في برامج الدمج في المدارس العادية في جميع أبعاد المقياس: (الآثار العامة،

والآثار الأكاديمية، والآثار النفسية، والآثار الاجتماعية) وفي الدرجة الكلية للمقياس ونظرائها لدى التلاميذ في المدارس العادية التي يوجد بها برامج للدمج.

ثالثاً : فئة الإعاقة:

جدول (٧٢)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) لدراسة الفروق في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الآثار العامة.	بين المجموعات	٢٤٠.٤٩	٥	٤٨.١٠	١.٦٨	٠.١٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٧٠.٩.٣٥	٥٤٧	٢٨.٧٢		
الآثار الأكاديمية.	بين المجموعات	٢٤.٠٧	٥	٤.٨١	٠.١٨	٠.١٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٤٨٤.٦٣	٥٤٧	٢٦.٤٨		
الآثار النفسية.	بين المجموعات	٨٣١.٠٩	٥	١٦٦.٢٢	٢.٧٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٣٦٦٧.٥٨	٥٤٧	٦١.٥٥		
الآثار الاجتماعية	بين المجموعات	٩٧٤.١٢	٥	١٩٤.٨٢	٢.٩٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٦٧٢٣.٢٤	٥٤٧	٦٧.١٤		
الدرجة الكلية.	بين المجموعات	٥٢٩٣.٧٤	٥	١٠٥٨.٧٥	١.٩٤	٠.٠٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٩٩٠.٦٣.٤٥	٥٤٧	٥٤٦.٧٣		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) في كل من بعدي مقياس آثار الدمج: (الآثار النفسية والآثار الاجتماعية) بين متوسطات درجات التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج تعود إلى فئة الإعاقة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بعدي مقياس آثار الدمج: (الآثار العامة والآثار الأكاديمية) وفي الدرجة الكلية للمقياس بين متوسطات درجات التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج تعود إلى فئة الإعاقة.

جدول (٧٣)

نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية للفروق الدالة إحصائياً في آثار الدمج الإيجابية والسلبية بين التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج وفقاً لفئة الإعاقة

أبعاد المقياس	فئة الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	فئة الإعاقة				
					تلاميذ عادليون	معوقون بصرياً	تلاميذ صم	متخلفون عقلياً	تلاميذ متعدّدو العوق
الآثار النفسية.	تلاميذ عادليون	٢٩٢	٤٤.٠٧	٧.٩٦					
	تلاميذ معوقون بصرياً	٩٧	٤٦.٢٨	٧.٧٣					
	تلاميذ صم	١٤١	٤٥.٠٥	٧.٥٤					

				٧.٦٣	٤٢.٨٠	١٠	تلاميذ مجتهدون عقليا	
		*		١٤.٦٨	٣٧.١٤	٧	تلاميذ متعددون العوق	
				١٣.٧١	٤٢.٥٠	٦	اكثر من فئة	
				٨.٠٢	٤٣.٩٨	٢٩٢	تلاميذ عاديين	
				٨.٠٧	٤٦.٢٢	٩٧	تلاميذ معوقين بصريا	
				٨.٠٤	٤٥.٦٢	١٤١	تلاميذ صم	
				٧.٥٢	٤٥.٤٠	١٠	تلاميذ مجتهدون عقليا	
		*		١٢.٦٣	٣٧.٧١	٧	تلاميذ متعددون العوق	
				١٥.٨٢	٤٠.٠٠	٦	اكثر من فئة	
								الآثار الاجتماعية.

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

- في حالة عدم وجود فرق بين المتوسطين فقد تم ترك الحقل فارغاً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) في كل من بعدي مقياس آثار الدمج: (الآثار النفسية والآثار الاجتماعية) للمقياس بين متوسط درجات التلاميذ المعوقين بصرياً ومتوسط درجات التلاميذ متعددي العوق لصالح متوسط درجات التلاميذ المعوقين بصرياً في الحالتين. أي أن متوسط درجات التلاميذ المعوقين بصرياً في كل من بعدي المقياس: (الآثار النفسية والآثار الاجتماعية) للمقياس أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى التلاميذ متعددي العوق.

ومن إجمالي نتائج الفرض التاسع والعشرين يتضح أنه قد تحقق أي تم قبول الفرض الصفري التاسع والعشرين، فقد تحقق في حالة متغير الجنس - باستثناء بعد الآثار الأكاديمية -، ومتغير نمط الخدمة، ومتغير فئة الإعاقة- باستثناء بعدي الآثار النفسية والآثار الاجتماعية-.

■ نتائج السؤال المقالى:

استجابة للسؤال المقالى الذي تضمنه مقياس آثار الدمج قام بعض العاملين في المدارس العادية التي تطبق الدمج من منسوبي برامج الدمج وغيرهم من منسوبي تلك المدارس، وأولياء الأمور، والتلاميذ في تلك المدارس بتعداد إجابيات الدمج التربوي وسلبياته.

والجدولان (٧٤، ٧٥) يوضحان تكرارات ونسب المستجيبين لكل عبارة من العبارات التي تمت صياغتها بناء على مرئيات ومقترحات المستجيبين للسؤال المقالى في هذا المقياس.

جدول رقم (٧٤)

آثار الدمج التربوي الإيجابية كما يراها العاملون ، وأولياء الأمور ، والتلاميذ المستجيبون للسؤال المقالي بمقياس آثار الدمج

م	العبارة	الفئة																							
		العاملون												اولياء الامور								التلاميذ			
		برامج دمج في المدارس العادية				مدارس عادية يوجد بها برامج دمج				برامج دمج في المدارس العادية				مدارس عادية يوجد بها برامج دمج				برامج دمج في المدارس العادية				مدارس عادية يوجد بها برامج دمج			
		ذكور		اناث		ذكور		اناث		ذكور		اناث		ذكور		اناث		ذكور		اناث		ذكور		اناث	
		العدد ٣١٢٨		العدد ٤٤٢		العدد ١٤١٢		العدد ٢٧٣		العدد ٣٧٥		العدد ٣٨		العدد ١٨١		العدد ١٧		العدد ٨٤		العدد ٧٦		العدد ١٥١		العدد ٣٣	
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
١	زيادة الوعي بين افراد المجتمع والتكافل بين افراده	١٧٣٩	٥٥.٦	٢٤٢	٥٤.٦	٦٧٢	٤٧.٦	٩١	٣٣.٣	٦٢	١٦.٥	١٤	٣٦.٨	٦٠	٣٣.١	٥	٢٩.٤	٣٤	٤٠.٥	١٣	١٧.١	٣٧	٢٤.٥	٢٠	٦٠.٦
٢	التفاعل والتآلف بين التلاميذ	١٨٧٥	٥٩.٥	٢٣٦	٥٣.٤	٧٢٠	٥١	١٣٢	٤٨.٤	٥٧	١٥.٢	١٣	٣٤.٢	٥٢	٢٨.٧	٦	٣٥.٣	٣٠	٣٥.٧	١٧	٢٢.٤	٢٥	١٦.٦	٢٥	٧٥.٨
٣	الدمج التربوي يؤدي إلى الدمج الاجتماعي	٧٢	٢.٣	٦٤	١٤.٥	١١٢	٧.٩	٢٦	٥.٩	٢٤	٦.٤	٠	٠	١٣	٧.٢	٠	٠	٦	٧.١	٠	٠	١٦	١٠.٦	٠	٠
٤	شعور أولياء أمور التلاميذ غير العاديين بالرضا	٤٣١	١٣.٨	١٩٦	٤٤.٣	٤٦٠	٣٢.٦	٢٦	٩.٥	١٠.٣	٢٧.٥	١١	٢٨.٩	١٧	٤.٩	٠	٠	١٧	٢٠.٢	٧	٩.٢	٢٤	١٥.٩	٠	٠
٥	تخفيف الضغط النفسية لدى التلاميذ غير العاديين	٣٨٤	١٢.٣	٨٧	١٩.٧	٦٣٠	٤٤.٦	٩٣	٣٤	٨٣	٢٢.١	٦	١٥.٨	٢٤	١٣.٣	٧	٤١.٢	٢٤	٢٨.٦	٨	١٠.٥	٣٢	٢١.٢	٠	٠
٦	تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير العاديين واسبابهم خبرات جديدة	٢٦٧	٨.٥	١٨٦	٤٢	٤١٢	٢٩.٢	٨٤	٣٠.٨	٣٤	٩.١	١٤	٣٦.٨	١٢	٦.٦	٠	٠	٢٨	٣٣.٣	١٢	١٥.٩	١٦	١٠.٦	٣	٩
٧	زيادة الثقة بالنفس لدى التلاميذ غير العاديين	٩٠١	٢٨.٨	٣٠٢	٦٨.٣	٥١٧	٣٦.٦	٧٢	٢٦.٤	٧٦	٢٠.٣	١٧	٤٤.٧	٤٥	٢٤.٩	٤	٢٣.٥	٤٢	٥٠	١٤	١٨.٤	١٨	١١.٩	١٥	٤٥.٥
٨	اكتساب التلاميذ غير العاديين السلوكات المرغوبة من أقرانهم العاديين	٣٢٧	١٠.٥	١١٩	٢٦.٩	٢٠١	١٤.٢	٣٢	١١.٧	٨٢	٢١.٩	٩	٢٣.٧	٢١	١١.٦	٣	١٧.٦	٢٦	٣١	٠	٠	٢٩	١٩.٢	٠	٠
٩	زيادة التنافس بين التلاميذ	٤٤٢	١٤.١	٦٢	١٤	٢٤٧	١٧.٥	٢٦	٩.٥	٤٤	١١.٧	١٠	٢٦.٣	٠	٠	٠	٠	٣٣	٣٩.٣	٩	١١.٨	١١	٧.٣	٠	٠
١٠	اكتشاف القدرات والمواهب لدى التلاميذ غير العاديين	٩٨	٣.١	٥٤	١٢.٢	٩١	٤.٦	٧	٢.٦	١٣	٣.٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٩	٢٢.٦	٠	٠	٣٦	٢٣.٨	٠	٠
١١	توفير الخدمة للتلاميذ غير العاديين قرب منازلهم	٥١٣	١٦.٤	٢٢٧	٥١.٣	٤١٦	٢٩.٥	٨	٢.٩	٩٨	٢٦.١	١٢	٣١.٦	٦	٣.٣	٣	١٧.٦	٤٣	٥١.٢	٦	٧.٩	٢٤	١٥.٩	٠	٠
١٢	بروز الفروق الفردية بين التلاميذ وتمكين المعلمين من التعامل مهما	١٥٢	٤.٩	١١٧	٢٦.٤	٨٣	٥.٩	٢٥	٩.٢	٢١	٥.٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٩	١٢.٦	٠	٠
١٣	التزام الأطفال غير العاديين بالانظمة والقوانين واحترامها	٢٧٨	٨.٩	١٨١	٤٠.٩	٢١١	١٤.٩	٤٤	١٦.١	٥٢	١٣.٩	٠	٠	٧	٣.٩	٠	٠	١٧	٢٠.٢	٠	٠	٢٢	١٤.٦	٠	٠
١٤	الدمج يحقق تكافؤ الفرص بين افراد المجتمع	٤٠٥	١٢.٩	١٦٥	٣٧.٣	٣٠٤	٢١.٥	٤٦	١٦.٨	٦١	١٦.٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٢	١٤.٣	٠	٠	١٤	٩.٣	٤	١٢
١٥	الدمج يحقق الاستقلالية لدى التلاميذ غير العاديين	٢٢٧	٧.٣	٩٧	٢١.٩	٢٢٤	١٥.٩	١٣	٤.٨	٥٠	١٣.٣	٦	١٥.٨	١٦	٨.٨	٥	٢٩.٤	٢٧	٣٢.١	٠	٠	١٥	٩.٩	٠	٠
١٦	الدمج يؤدي إلى تقليل الأعباء المالية على الدولة	١٣٨	٤.٤	١٠	٢٢.٦	٣٠٠	٢١.٢	٢٢	٨	٢٢	٥.٩	٠	٠	٩	٥	٠	٠	٢٤	٢٨.٦	٠	٠	٨	٥.٣	٠	٠
١٧	تحسين اتجاهات التلاميذ العاديين تجاه التلاميذ غير العاديين	٣١٩	١٠.٢	١١٩	٢٦.٩	١٩٧	١٤	٢٧	٩.٩	١٧	٤.٥	٠	٠	١٤	٧.٧	٠	٠	٢٨	٣٣.٣	٠	٠	٩	٦	٠	٠
١٨	تفعيل المدارس العادية في خدمة التلاميذ غير العاديين	٥٢٦	١٦.٨	٨٠	١٨	١٧١	١٢.١	١٤	٥.١	٢٨	٧.٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٢	٧.٩	٠	٠

جدول (٧٥)

آثار الدمج التربوي السلبية كما يراها العاملون، وأولياء الأمور، والتلاميذ المستجيبون للسؤال المقالى بمقياس آثار الدمج

م	العبارة	العاملون																				اولياء الامور								التلاميذ																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
		برامج دمج في المدارس العادية								مدارس عادية يوجد بها برامج دمج								برامج دمج في المدارس العادية				مدارس عادية يوجد بها برامج دمج				برامج دمج في المدارس العادية				التلاميذ																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
		ذكور				اناث				ذكور				اناث				ذكور				اناث				ذكور				اناث				ذكور				اناث				ذكور				اناث																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
		العدد ٣١٢٨		العدد ٤٤٢		العدد ١٤١٢		العدد ٢٧٣		العدد ٣٧٥		العدد ٣٨		العدد ١٨١		العدد ١٧		العدد ٨٤		العدد ٧٦		العدد ١٥١		العدد ٣٣		العدد ٣٧٥		العدد ٣٨		العدد ١٨١		العدد ١٧		العدد ٨٤		العدد ٧٦		العدد ١٥١		العدد ٣٣																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
		نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
١	عدم تقبل التلاميذ غير العاديين والسخرية والاستهزاء بهم	٨٢٧	٢٦.٤	١٢١	٢٧.٤	٣٢٥	٢٣	٦٨	٢٤.٩	٤٥	١٢	١٧	٤٤.٧	٢٧	١٤.٩	٦	٣٥.٣	٢٨	٣٣.٣	١٧	٢٢.٤	٢٢	١٤.٦	١٤	٤٢.٤	٤٥	١٢	١٧	٤٤.٧	٢٧	١٤.٩	٦	٣٥.٣	٢٨	٣٣.٣	١٧	٢٢.٤	٢٢	١٤.٦	١٤	٤٢.٤																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
٢	الاحباط والخوف والشعور بالنقص لدى التلاميذ غير العاديين	٩٣٢	٢٩.٨	١١٧	٢٦.٥	٢٢٩	١٦.٢	٣٣	١٢	٣٤	٩.١	١٣	٣٤.٢	١٨	٩.٩	٣	١٧.٦	٢٢	٢٦.٢	٦	٧.٩	١٧	١١.٣	١٣	٣٩.٤	٣٩	١٢	٣٣	١٦.٢	٢٢٩	١٦.٢	٣٣	١٢	٣٤	٩.١	١٣	٣٤.٢	١٨	٩.٩	٣	١٧.٦	٢٢	٢٦.٢	٦	٧.٩	١٧	١١.٣	١٣	٣٩.٤																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
٣	الدمج يتأثر سلباً بعدم مراعاة الفروق الفردية من قبل بعض المعلمين	٢٢٧	٧.٣	٩٠	٢٠.٤	٨٧	٦.٢	٢١	٧.٧	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	٤.٥	١٧	

الجدولان (٧٥، ٧٤) يوضحان وجهات نظر العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ الذين استجابوا لمقياس آثار الدمج حول إيجابيات وسلبيات الدمج التربوي.

مناقشة نتائج الدراسة

للإجابة على تساؤلات الدراسة، تم اختبار الفروض التي تمت صياغتها لهذا الغرض، وتم عرض نتائجها في الفصل السابق، وفي هذا الفصل سوف تتم مناقشة النتائج كما يلي:

أولاً: واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام:

لتقييم واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام من حيث المستلزمات المكانية، والمستلزمات التجهيزية، والكوادر البشرية، وعلاقة هذه البرامج بتلك المدارس، تم اختبار الفروض الثلاثة الموجهة التالية:

■ الفرض الأول:

" إن واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج، من حيث مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها، وتوفير المستلزمات التجهيزية، ومناسبتها، والاستفادة منها يعد - بشكل عام- مناسباً".

■ الفرض الثاني:

" إن واقع الكوادر البشرية ببرامج الدمج، من حيث توفرها، ومناسبتها، والاستفادة منها يعد-بشكل عام- مناسباً".

■ الفرض الثالث:

" إن واقع علاقة المدارس ببرامج الدمج، من حيث التعاون، والتفاعل، والتكامل يعد-بشكل عام- مناسباً".

باستخدام كاي^٢ (Chi-square) كما في الجداول (١-١) تبين أن الفروض الثلاثة قد تحققت وتم قبولها بشكل تام من حيث:

(أ) مناسبة المستلزمات المكانية والاستفادة منها.

(ب) توفر المستلزمات التجهيزية، ومناسبتها، والاستفادة منها.

(ج) توفر الكوادر البشرية، ومناسبتها، والاستفادة منها.

(د) تعاون المدارس مع برامج الدمج، وتفاعلها، وتكاملها.

إذ أظهرت نتائج هذه الفروض الثلاثة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين تكرارات استجابات العاملين ببرامج الدمج في جميع عبارات المقياس.

وقد جاءت هذه الفروق جميعها كما يلي:

١- لصالح المستجيبين بدرجة (مناسب) للمستلزمات المكانية وبدرجة (كبيرة) للاستفادة منها.

٢- لصالح المستجيبين بدرجة (متوفر) للمستلزمات التجهيزية، وبدرجة (مناسب) لتلك المستلزمات، وبدرجة (كبيرة) للاستفادة منها.

٣- لصالح المستجيبين بدرجة (متوفر) للكوادر البشرية، وبدرجة (مناسب) لتلك الكوادر، وبدرجة (كبيرة) للاستفادة منها.

٤- لصالح المستجيبين بدرجة (كبيرة) لمدى التعاون، والتفاعل، والتكامل في علاقة المدارس ببرامج الدمج.

وهذه النتيجة تظهر أن غالبية العاملين ببرامج الدمج من مديرين، ووكلاء، ومرشدين طلابيين، ومعلمين قد أظهروا درجة عالية من الرضا إزاء واقع المستلزمات المكانية، والتجهيزية، والبشرية، وكذلك علاقة المدارس ببرامج الدمج.

ولا شك أن هذه النتيجة تبعث إلى- حد كبير- على الارتياح والاطمئنان حيال تقييم واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام، حيث إن هذه النظرة التقييمية التفاؤلية من لدن المستجيبين تدل على أن برامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة تقوم على بنية تحتية جيدة تمكنها- بإذن الله- من الاستمرار، بل والتوسع لتقديم خدماتها لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على اختلاف فئاتهم ودرجات إعاقاتهم في جميع أنحاء المملكة على اتساعها.

وهذا ينسجم- تماماً- مع ما ورد في الباب الرابع من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (١٤٢٢)، حيث نصت في موادها (١٢-٤) على تحديد الشروط والمواصفات الضرورية لتوفير المستلزمات المكانية، والتجهيزية، والبشرية اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، كما أن ذلك ينسجم مع ما ورد في المادة (٧٣) من القواعد ذاتها حيث نصت على أن برنامج الدمج سواء كان فصلاً خاصاً، أو غرفة مصادر، أو معلماً متجولاً، أو معلماً مستشاراً، يعد جزءاً لا يتجزأ من الكيان المدرسي، وتعتبر إدارة المدرسة مسؤولة مسؤولية تامة عن إدارة البرنامج ومتابعته، بالإضافة إلى ما أكدت عليه المادة (٧٦) من تلك القواعد من أن الأسرة تعد شريكاً هاماً وأساسياً في تربية وتعليم أبنائها الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، وعليه فالعلاقة بين برامج الدمج والأسرة ضرورية ويمكن توطيدها وإبراز فعاليتها من خلال تحديد واجبات الأسرة نحو البرامج وواجبات البرامج نحو الأسرة.

ومع ذلك كله فإنه يلاحظ ما يلي:

١- أن هناك نسبة- وإن كانت قليلة- من المستجيبين ترى ما يلي:

- عدم مناسبة العوازل في مجال المستلزمات المكانية والاستفادة منها.

- عدم توفر المعينات البصرية، والمعينات السمعية، والوسائل التعليمية، والحاسب الآلي في مجال المستلزمات التجهيزية، ومدى مناسبة تلك المستلزمات، ومدى الاستفادة منها.

- عدم توفر معلمي تدريبات النطق والكلام، ومعلمي التدريبات السلوكية، والمرشدين الطلابيين في مجال الكوادر البشرية ومدى مناسبتهم والاستفادة منهم.

٢- إن حوالي ثلث العاملين ببرامج الدمج يرون أنه لا يستفاد من معلمي التدريبات السلوكية ومعلمي عيوب النطق والكلام إلا بدرجة قليلة أو لا يستفاد منهم على الإطلاق، وقد يعود السبب في ذلك إما إلى أن هذه الشريحة من المستجيبين لا تعي طبيعة الدور المناط بمعلمي التدريبات السلوكية، ومعلمي عيوب النطق والكلام، أو أنهم يعون طبيعة هذا الدور ويدركون أهميته، لكنهم يشعرون أن هؤلاء المعلمين مقصرون في القيام بواجباتهم.

٣- إن حوالي خمس العاملين ببرامج الدمج يرون أنه لا يستفاد من المرشدين الطلابيين إلا بدرجة قليلة أو لا يستفاد منهم على الإطلاق، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وضوح الرؤية لدى هذه الشريحة من المستجيبين عن الدور الذي يقوم به المرشد الطلابي في المدرسة، ربما نتيجة لواقع التوجيه والإرشاد الطلابي ليس في التربية الخاصة فحسب، وإنما في التعليم العام كذلك؛ ذلك أنه يمكن تقسيم المرشدين الطلابيين في مدارس المملكة إلى فئتين:

الفئة الأولى- وهم الغالبية- كانوا معلمين ثم تم إلحاقهم بمجال التوجيه والإرشاد الطلابي دون سابق إعداد تخصصي للعمل في هذا المجال.

أما الفئة الثانية- وهم الأقلية- فقد تم إعدادهم أكاديمياً للعمل في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي، غير أنهم التحقوا بهذا المجال دون سابق خبرة تذكر في مجال ميدان العمل التربوي.

٤- إن أكثر من خمس العاملين ببرامج الدمج وأكثر من سدسهم - على التوالي- يرون أن التعاون بين منسوبي البرنامج، ومنسوبي المدرسة، وأولياء أمور التلاميذ في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفي عملية تشخيص ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تتم بدرجة قليلة، وهذا قد يعود إلى عدم إدراك هذه الشريحة من المستجيبين لأهمية التعاون والعمل المشترك، أو أن ذلك قد يعود إلى شعورهم بعدم الجدية لدى جميع أطراف الدمج حيال الموضوعين المذكورين آنفاً.

وهذه الملاحظات تعني أن برامج الدمج لم تصل- بأي حال من الأحوال- إلى درجة الكمال، وإنما هي ما تزال في حاجة إلى المزيد من الارتقاء بمستواها كمّاً ونوعاً لتحقيق الأهداف المرسومة لها على الوجه المطلوب.

هذا، وقد تناولت بعض الدراسات موضوعات ذات صلة بالمستلزمات المكانية، والتجهيزية، والبشرية، في المدارس العادية التي تطبق الدمج في المملكة العربية السعودية.

ومن أبرز تلك الدراسات دراسة الخشرمي (٢٠٠٠) التي كان من بين النتائج التي توصلت إليها أن ٦١% من المدارس التي طبقت عليها الدراسة اهتمت بالمستلزمات المكانية، في حين بلغ الاهتمام بالمستلزمات البشرية المرتبطة بتوفير معلمي التربية الخاصة والمتخصصين في مجال الخدمات المساندة ٣٥% فقط، وأن معظم التعديلات قد تركزت على إضافات رئيسة في الوسائل والأدوات وتعديلات بسيطة أو معدومة في بقية الجوانب، وأن هناك مشكلة تتمثل في عدم توفر فصول وتسهيلات بنائية بشكل كاف.

وكذلك دراسة البراهيم (٢٠٠٣) التي رصدت أهم المشكلات الاجتماعية، والفنية، والإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام الملحقة بها فصول دمج للتلاميذ الصم، وكان من بين المشكلات التي أبرزتها الدراسة مشكلة عدم مناسبة المباني المدرسية الحالية لتطبيق الدمج، إلى جانب تداخل المهام بين كل من مدير المدرسة، والوكيل، ومشرف فصول الصم داخل المدرسة.

بالإضافة إلى دراسة الحسين (٢٠٠٤)، والتي تضمنت نتائجها أن من أكثر المشكلات شيوعاً في المدارس الابتدائية التي تضم فصولاً ملحقة للتلاميذ المتخلفين عقلياً، عدم وجود برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة الذين هم على رأس العمل لرفع مستواهم، وتزويدهم بالكفايات والاستراتيجيات التربوية الحديثة في تعليم المتخلفين عقلياً في إطار الدمج التربوي، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معلمي التربية الخاصة ومديري مدارس التعليم العام، ومشرفي الفصول بتلك المدارس، كانوا أكثر المساهمين في إنجاح عملية الدمج، بينما كانت هناك محدودية في مساهمة الأسرة ومعلمي وتلاميذ التعليم العام في إنجاح عملية الدمج، إلى جانب عدم تهيئة المدرسة العادية بجميع عناصرها البشرية مع إجراء التعديلات البنائية التي تلائم خصائص واحتياجات التلاميذ المتخلفين عقلياً بالشكل المطلوب.

وفي الوقت الذي تتفق فيه بعض نتائج هذه الفروض في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخشرمي فيما يتعلق بالاهتمام بتوفير المستلزمات المكانية، وإجراء التعديلات في البيئة المدرسية بإضافة الوسائل والأدوات اللازمة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وكذلك ما ذهب إليه الحسين من أن العاملين في برامج الدمج المتمثلين في مديري مدارس التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، ومشرفي برامج الدمج يتمتعون بالإيجابية تجاه تلك البرامج، ويسهمون بفاعلية في دعمها وإنجاحها، إلا أن نتائج هذه الفروض في الدراسة الحالية، وتحديدًا نتائج الفرض الأول، تختلف مع الدراسات- المشار إليها آنفًا- في بعض نتائجها؛ فيلاحظ أن دراسات الخشرمي، والبراهيم، والحسين، قد أجمعت على الإشارة إلى مشكلة عدم ملائمة المباني المدرسية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مع تفاوت في إبراز حجم تلك المشكلة، في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن غالبية العاملين

ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة يرون أن المستلزمات المكانية الخاصة ببرامج الدمج تعد مناسبة ويستفاد منها بشكل كبير، ويمكن أن يرجع هذا الاختلاف إلى كون الدراسة الحالية قد ركزت على برامج الدمج في المدارس العادية من حيث مواقعها في تلك المدارس، والمساحات التي تحتلها، والمتطلبات الأساسية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فيها، بينما تناولت الدراسات الثلاث السابقة المباني المدرسية بشكل عام.

ورغم أن ضوابط ومعايير افتتاح برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام تؤكد على استحداثها في المدارس الحكومية التي تم تصميمها خصيصاً للعملية التعليمية، إلا أن عدداً من هذه البرامج يتم إلحاقه بمدارس مستأجرة، وهي مبان تم تصميمها لسكن الأفراد وليس لغرض التدريس بها.

ومن المسلمات- على الأقل في الأوساط التربوية - أن هذا النوع الأخير من المباني يمثل إحدى المشكلات التي تؤثر سلباً على البيئة المدرسية في المملكة، إذ تشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم إلى أن نسبة كبيرة من المباني المدرسية في المملكة هي مبان مستأجرة (الضويان، ٢٠٠٥)، وهذا يعني أن هذا النوع من المباني ليس ملائماً لجميع التلاميذ العاديين وغير العاديين على حد سواء.

ويعود السبب في هذه المشكلة إلى القفزات الكمية والنوعية الهائلة التي شهدتها - وما زال يشهدها- التعليم في المملكة، الأمر الذي جعل من الصعب على وزارة التربية والتعليم مواكبته في بناء المدارس المصممة خصيصاً للعملية التعليمية، رغم الجهود الجبارة التي تبذلها الوزارة في هذا السبيل، والأموال الطائلة التي ترصدها الدولة سنوياً لهذا الغرض، ومن المتوقع أن تتلاشى هذه المشكلة في السنوات القليلة القادمة، في ظل الاهتمام المتزايد في التصدي لها والتغلب عليها.

وعلى كل حال فإن المشكلات التي نبهت إليها الدراسات الثلاث هي مشكلات جديدة بالعناية والدراسة، خصوصاً إذا ما تم ذلك في إطار السياق العام الذي وردت فيه تلك المشكلات وفي ظل المحددات التي كثيراً ما تحيط بهذا النوع من الدراسات، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسات قد تم تطبيقها إما قبل تطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة أو بعد هذا التطبيق بسنة أو سنتين، مما يعني أن أثارها الإيجابية لم تكن قد ظهرت في الميدان التربوي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التي صدرت عن وزارة التربية والتعليم سنة ١٤٢٢ هـ هي عبارة عن نظام تعليمي متكامل هدفه الأساسي الارتقاء بالمستوى النوعي للخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بالمملكة، وذلك من خلال الإسهام في الانتقال بالتربية الخاصة من مرحلة الاجتهادات الفردية إلى مرحلة العمل التربوي المؤطر المقعد المقنن.

وقد لوحظ في الآونة الأخيرة- وجود مؤشرات تدل على أن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة قد تصدت لكثير من المشكلات الإدارية ، والفنية، والتنظيمية التي كانت تواجه الميدان التربوي.

وللتحقق مما إذا كان هناك اختلافات بين العاملين في برامج الدمج تعود إلى متغيرات: الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة تم اختبار الفروض الثلاثة الصفرية التالية:

■ الفرض الرابع:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة "

وتبين الجداول (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) أن هذا الفرض لم يتحقق وتم رفضه، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

(أ): الجنس:

يبين اختبار ت (T-test) جدول (١٢) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في تقييم كل من المستلزمات المكانية من حيث مدى مناسبتها، ومدى الاستفادة منها، والمستلزمات التجهيزية من حيث مدى توفرها، ومدى مناسبتها، ومدى الاستفادة منها ببرامج الدمج لصالح متوسط درجات الذكور؛ أي أن متوسط درجات الذكور في تقييم كل من المستلزمات المكانية والمستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.

وقد يعزى ذلك إلى أسبقية تطبيق برامج الدمج في المدارس العادية الخاصة بالبنين وما ترتب على ذلك من توفر المستلزمات المكانية والتجهيزية في تلك المدارس، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال مراجعة الموسى (٢٠٠٤) والذي أشار إلى أن التطور النوعي في مجال البرامج يتمثل في ازدياد برامج الدمج للبنين مقارنة ببرامج الدمج للبنات، وما صاحب ذلك من ازدياد عدد التلاميذ المدموجين في المدارس العادية، حيث شكل التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة المدموجون في

المدارس العادية في العام الدراسي ١٤٢٣ / ١٤٢٤ هـ، ما نسبته ٨٠% من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة، وشكلت التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة ما نسبته ٦٤% من إجمالي تلميذات التربية الخاصة، وهذا يعطي مؤشراً للاستفادة القصوى من المستلزمات المكانية والتجهيزية بالمدارس العادية الموجود بها برامج دمج للبنين مقارنة بالبنات، ويؤكد ذلك أيضاً ما أشارت إليه الخشرمي (٢٠٠٠) في دراستها من أن مدارس البنين قد أولت اهتماماً أكبر بالمستلزمات المكانية وعمليات التوعية التي تفوق تلك التي جرت في مدارس البنات.

(ب): طبيعة العمل:

يبين تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١ وعند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات درجات العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى طبيعة العمل.

وبالرجوع إلى اختبار شفيه (Scheffe's test) جدول (١٤) اتضح أن الفروق الدالة إحصائياً قد جاءت كما يلي:

١- بالنسبة لتقييم واقع المستلزمات المكانية من حيث مدى مناسبتها ومدى الاستفادة منها ببرامج الدمج، يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات المديرين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المديرين، ويوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات المرشدين الطلابيين ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات المرشدين الطلابيين، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الوكلاء ومتوسط درجات المعلمين لصالح متوسط درجات الوكلاء؛ أي أن متوسط درجات المعلمين في تقييم مدى مناسبة المستلزمات المكانية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى كل من: المديرين، والوكلاء، والمرشدين الطلابيين.

وتتفق هذه النتيجة مع طبيعة مهام كل من المدير والوكيل والتي تضمنتها القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢ هـ)، حيث حددت المادة (٢٥) مهام المدير في متابعة الإشراف على مرافق المعهد أو المدرسة، وتجهيزاتها، وتنظيمها، وتهيئتها للاستخدام مثل: المصلى، والمعامل، والمختبرات، ومركز مصادر التعلم، والمقصف المدرسي، وقاعات النشاط، والأفنية، والملاعب، وأجهزة التكييف وتبريد المياه، وتنظيم الفصول، وتوزيع التلاميذ عليها، وتفقد منشآت المعهد أو المدرسة وتجهيزاتها، والتأكد من نظافتها، وسلامتها، وحسن مظهرها، وإعداد سجل خاص بحالة المبنى وأعمال صيانته، والمبادرة إلى إبلاغ إدارة التعليم عن وجود أية ملاحظات معمارية أو إنشائية يخشى من خطورتها، فيما أكدت المادة (٢٦) على أن من أهم واجبات مدير المعهد أو المدرسة نحو برامج التربية الخاصة، الإشراف العام على برامج التربية الخاصة والعمل على توفير جميع

مستلزماتها، أما بالنسبة للوكيل فقد أكدت المادة (٣٠) مسؤوليته في الإشراف على مرافق المعهد أو المدرسة، ومتابعة المحافظة عليها، وصيانتها، والمشاركة في الإشراف على برامج التربية الخاصة كعملية الدمج التربوي، ونقل التلاميذ، والتغذية، والإسكان الداخلي، والاستحقاقات المالية.

وقد تعزى هذه الإيجابية لدى الهيئة الإدارية بالمدرسة (المدير، والوكيل، والمرشد الطلابي) إلى كون هذه الهيئة الإدارية هي المسؤولة عن توفير المستلزمات المكانية في المدرسة، مما يجعلها تشعر بالرضا عن مستوى المستلزمات المكانية، في حين أن المعلمين بحكم تخصصهم يتطلعون إلى مستوى أفضل من المستلزمات المكانية من حيث مدى مناسبتها ومدى الاستفادة منها.

٢- أما فيما يتعلق بتقييم المستلزمات التجهيزية من حيث: مدى توفرها ومدى مناسبتها ببرامج الدمج، فإن النتائج تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة لمدى توفر المستلزمات التجهيزية، وعند مستوى (٠.٠٥) بالنسبة لمدى مناسبتها بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المديرين لصالح متوسط درجات المعلمين؛ أي أن متوسط درجات المعلمين في تقييم المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أعلى دلالة إحصائية من نظيره لدى المديرين.

وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي التربية الخاصة الذين يشكلون النسبة الكبرى بين العاملين في برامج الدمج هم الأكثر إدراكاً وتقييماً للمستلزمات التجهيزية وما تتضمنه من مواد وأدوات تستخدم مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة نتيجة لتأهيلهم المتخصص في مجال التربية الخاصة والدور المتوقع منهم، والمتمثل في إعداد الوسائل التعليمية، والاستفادة من غرفة المصادر، والإعداد للأنشطة، واستخدام التقنية الحديثة، والدورات التدريبية، والعمل على استخدام الاستراتيجيات، والأساليب، والطرائق التي تمكنهم من التفاعل مع جميع التلاميذ على اختلافهم، بالإضافة إلى دورهم في تعريف التلاميذ بالمعينات البصرية والسمعية، والتقنية، ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من تلك المعينات كل حسب حاجته، وفق ما أشارت إليه المادة (٤١) من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢).

وقد أظهرت نتائج دراسة القحطاني (٢٠٠٣) أن درجة الثقة في الأبعاد التي شملتها الدراسة (التعليمي، والإداري، والاجتماعي، والتقييمي) كانت عالية جداً، مما يدل على حرص المعلمين على إنجاح عملية دمج المكفوفين وهي الفئة التي استهدفتها الدراسة.

أما بالنسبة لمدى الاستفادة من المستلزمات التجهيزية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن جميع العاملين ببرامج الدمج يتفقدون على الاستفادة منها.

(ج): فئة الإعاقة:

يبين تحليل التباين في اتجاه واحد (One-way ANOVA) جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١ وعند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات درجات العاملين في تقييم واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية ببرامج الدمج تعود إلى فئة الإعاقة.

وبالرجوع إلى اختبار شففيه (Scheffe's test) جدول (١٦) اتضح أن الفروق الدالة إحصائياً قد جاءت ما يلي:

١- فيما يتعلق بمدى مناسبة المستلزمات المكانية، اتضح أن الفرق الدال إحصائياً جاء لصالح متوسطات درجات العاملين مع التلاميذ (العاديين، والمعوقين بصرياً، والصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) على حساب العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع؛ أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع في تقييم واقع المستلزمات المكانية من حيث مدى مناسبتها ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين مع فئات التلاميذ ممن سبق ذكرهم، أما في حالة مدى الاستفادة منها فقد أوضحت نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح متوسطات درجات العاملين مع كل من العاملين مع التلاميذ (الصم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة، وذوي صعوبات التعلم) مقارنة بمتوسطات درجات العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العاملين مع التلاميذ ضعاف السمع ينظرون إلى أن المدارس العادية لا تتوفر فيها المستلزمات المكانية من حيث التعديلات، والأجهزة، والأدوات الخاصة بضعاف السمع، حيث تفتقر بعض الفصول الخاصة بضعاف السمع الملحقة بالمدارس العادية إلى الكثير من المستلزمات المكانية والتجهيزية مثل: عوازل الصوت، والأرضيات المناسبة، وملاءمة التكيف، والتهوية، والإضاءة، والتي نصت على توفيرها المادة (٤) من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (١٤٢٢).

كما ذكر صالح (٢٠٠٢) أن هناك اعتبارات أساسية لتعليم المعوقين جسمياً، وحسياً، وصحياً في المدارس العادية نظراً لطبيعة الخصائص المميزة لهؤلاء التلاميذ المعوقين، وهي اعتبارات تتمثل في متطلبات هندسية تصميمية، وتعديلات بالفصول، واعتبارات تتعلق بمعلم الفصل، وأخرى تتعلق بالنواحي الطبية.

٢- بالنسبة لتقييم واقع المستلزمات التجهيزية من حيث مدى توفرها ببرامج الدمج، اتضح من نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) بأن الفرق الدال إحصائياً بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ (العاديين، والمعوقين بصرياً، والصم،

والمتخلفين عقلياً، وضعاف السمع) من جهة، ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى، قد جاء لصالح متوسطات درجات العاملين مع المجموعة الأولى؛ أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تقييم مدى توفر المستلزمات التجهيزية ببرامج الدمج أقل بدلالة إحصائية من نظرائهم من العاملين مع الفئات التي سبق ذكرها.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من أهمية غرفة مصادر صعوبات التعلم والتي تعد بمثابة أحد البدائل التربوية الأساسية لذوي صعوبات التعلم، وما يلزمها من مستلزمات تجهيزية مثل: قواطع متحركة، وطاولات مختلفة الأشكال، ودواليب، وأرفف، ومواد وأجهزة تعليمية سمعية وبصرية، وحاسب آلي، وبرامج حاسوبية غير متوفرة، وقد يكون مرد ذلك إلى التسارع في افتتاح برامج غرف مصادر صعوبات التعلم في مختلف أرجاء المملكة، حيث ازداد عدد برامج غرف مصادر صعوبات التعلم من (١٢) برنامجاً عام ١٤١٦/١٧هـ إلى (٧٣٢) برنامجاً عام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ، الأمر الذي ترتب عليه افتتاح غرف المصادر بما توفر من تجهيزات، وقد يكون ذلك نتيجة للاهتمام بتوفير الكوادر البشرية أولاً باعتبارها هي العنصر الأهم بالنسبة لهذه الفئة.

وكذلك اتضح أن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات العاملين مع التلاميذ الصم من جهة، ومتوسطات درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً والعاملين مع أكثر من فئة من جهة أخرى قد جاء لصالح العاملين مع التلاميذ الصم؛ أي أن متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً والعاملين مع أكثر من فئة أقل بدرجة دالة إحصائية مقارنة بالعاملين مع التلاميذ الصم، وقد يرجع ذلك إلى عدم تجهيز معظم فصول التلاميذ المتخلفين عقلياً بالوسائل التعليمية اللازمة لاحتياجاتهم مثل: الأفلام التعليمية، والمجسمات، والأشكال، والمكعبات المختلفة، إضافة إلى المعينات الحسية الأخرى كما نصت على ذلك المادة (٦) من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (١٤٢٢)، حيث يتم التركيز عادة على توفير المستلزمات التجهيزية للفئات التي تتطلب توفير أجهزة ضرورية يعتمد عليها التلاميذ الصم مثل: المعينات السمعية ومعامل الحاسب الآلي التي يتعين توفرها لهم.

وفيما يتعلق بمدى مناسبة المستلزمات التجهيزية ومدى الاستفادة منها، تشير نتائج اختبار شففيه (Scheffe's test) إلى أن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ الصم من جهة، والعاملين مع التلاميذ المتخلفين عقلياً، والعاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأكثر من فئة من جهة أخرى قد جاءت لصالح العاملين مع التلاميذ الصم، وكذلك بين متوسط درجات العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً من جهة، ومتوسط درجات العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى لصالح العاملين مع التلاميذ المعوقين بصرياً؛ أي أن متوسط

درجات العاملين مع التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم، والمتخلفين عقلياً، وأكثر من فئة) أقل بدلالة إحصائية مقارنة بالعاملين مع التلاميذ الصم والتلاميذ المعوقين بصرياً.