وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2 -أبو القاسم سعد الله-

كلية العلوم الإجتماعية
قسم الأرطفونيا

الإدماج المدرسي للطفل المعاق سمعيا و أثره على التوافق الدراسي

- دراسة مقارنة لعينة من الأطفال المعاقين سمعيا في بعض ولايات الجزائر–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطفونيا

إعداد الطالبة : **تحت إشراف :**

سعاد براهيمي ز/ بن الشين أ. د رابح قدوري

السنة الجامعية : 2016-2017

إهداء

إلى كل المعاقين سمعيا وإلى أوليائهم،

وإلى كل العاملين في مجال الإعاقة السمعية.

كلمة شكر

كلمة شكر وتقدير وإحترام إلى أستاذنا الفاضل قدوري رابح على سعة صدره و رحابة قلبه،

وعلى كل توجيهاته ومعارفه القيمة وأخلاقه السامية والتي تعلمناها منه على مر السنين.

كما نرفع عبارات العرفان والإمتنان إلى كل من ساعدنا على إتمام هذا العمل.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات
قائمة الجداول
قائمة الملاحق
مقدمة ..... أ

الجـــانـــب النـــظـــري

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الإشكالية 6
الفرضيات 10
أهمية الدراسة وأهدافها 11
تحديد المفاهيم 13

الفصل الثاني: الدراسات السابقة للموضوع

تمهيد 14
دراسة موتيلال وموسلمان 14
دراسة عمرو عمر رفعت وهاشم صلاح توفليس 15
دراسة شذا بنت جميل خصيفان 16
دراسة محمد جعفر ثابت 17
دراسة علي عبد النبي محمد حنفي 19
دراسة عبد الرحمان الفرح 20
دراسة جمال الدين محمد أحمد الحنفي 21

دراسة براهيمي سعاد 22
دراسة ركاب أنيسة 24
دراسة ذكرى يوسف جميل الطائي 27
دراسة نعيم عبد الهادي كباجة وباسم عبد الرحمن كراز(2006)..... 28
دراسة نعيم عبد الهادي كباجة وباسم عبد الرحمن كراز (2008) 29
دراسة روحي عبدات (2008)..... 30
دراسة مريم بنت حافظ عمر تركستاني 31
دراسة أكتوف نجية 34
دراسة مجقون حمداش صونيا 35
دراسة ناجي السعايدة، أيمن مزاهرة، يعقوب الفرح، وعمر الخرابشة 36
دراسة روحي عبدات(2010)..... 36
دراسة ابراهيم عبد الله الزريقات 38
دراسة بوكرمة سهام ..... .38
دراسة مسفر بن فهد بن سعد الهزاع 40
التعليق على الدراسات السابقة 40

الفصل الثاني: الإعاقة السمعية والإدماج المدرسي

تمهيد 45
1. مفهوم الإعاقة السمعية 45
2. تصنيف الإعاقة السمعية وأسبابها 48
1.2. تصنيفات الإعاقة السمعية 48
2.2. العوامل المسببة للإعاقة السمعية 51
3. سيكولوجية الإعاقة السمعية 53
1.3. خصائص الطفل المعوق سمعيا 53
2.3. التوافق النفسي للطفل المعاق سمعيا 56
3.3. الأنماط السلوكية للأطفال المعوقين سمعيا واحتياجاتهم 59
4.3. طرق تواصل ذوي الإعاقات السمعية 60
4. الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا 64

1.4 ظهور فكرة الإدماج المدرسي 64
2.4 مفهوم الإدماج المدرسي 66
3.4 مبررات عملية الإدماج المدرسي 69
4.4 إيجابيات وسلبيات الإدماج المدرسي 71
5.4 أهداف الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا 72
6.4 مبادئ الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا 74
7.4 أنماط الإدماج المدرسي 75
8.4 واقع الإدماج المدرسي للمعاقين سمعيا في الجزائر 75
خلاصة 77

الفصل الثالث: الـتـوافـق الـدراسـي

تمهيد 79
1.مفهوم التوافق 79
2.التوافق وبعض المفاهيم المرتبطة به 80
3. نظريات التوافق 82
4.أهمية دراسة التوافق 85
5.أنواع التوافق 86
5-1) التوافق البيولوجي 86
5-2) التوافق النفسي 86
5-3) التوافق الإجتماعي 87
5-4) التوافق الدراسي 87
أ. مفهوم التوافق الدراسي 88
ب. مظاهر التوافق الدراسي 89
ج. أساليب التوافق الدراسي 92
د. عوائق التوافق الدراسي 92
6. عوامل التوافق الدراسي 94
خلاصة 96

الجـــانـــب الـــمـــيـــدانـــي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية .

تمهيد 98
1- المنهج 98
2- عينة الدراسة 99
3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة 102
4- أدوات الدراسة 104
4- 1 استمارة البيانات الأولية 104
4- 2 إختبار الذكاء المصور 104
4- 3 مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، والكتابة، والرياضيات 105
4- 4 مقياس تقدير التوافق الدراسي 107
5- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات في الدراسة الحالية 108
6- الأساليب الاحصائية 126

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد.....128
1. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....128
2. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 133
3. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 138
4. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة 141
5. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 145
6. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة 150

7. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة 154
8. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة 158

الإستنتاج العام.....163

خاتمة 168
التوصيات 170
المراجع 173
الملاحق

قائمة الجداول

جدول رقم (01) يوضح عينة الدراسة موزعة وفقا لمتغيرات الدراسة	102
جدول رقم (02) يوضح عينة الأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين مدرسيا موزعة حسب مدارس الأطفال المعاقين سمعيا	103
جدول رقم (03) يوضح عينة الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين مدرسيا موزعة حسب المدارس والمتوسطات	104
الجدول رقم (04) : يوضح صدق المقارنة الطرفية لإختبار الذكاء المصور عند الأطفال المعاقين سمعيا	111
الجدول رقم (05) : يوضح ثبات التجزئة النصفية لإختبار الذكاء المصور للأطفال المعاقين سمعيا	112
الجدول رقم (06): يوضح ثبات إختبار الذكاء المصور بطريقة ألفا كرونباخ للأطفال المعاقين سمعيا	112
الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية لإختبار التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للأطفال المعاقين سمعيا	113
الجدول رقم (08) : يوضح صدق المقارنة الطرفية لإختبار التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للأطفال المعاقين سمعيا	115
الجدول رقم (09): يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بطريقة التجزئة النصفية للأطفال المعاقين سمعيا	115
الجدول رقم (10): يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بطريقة ألفا كرونباخ للأطفال المعاقين سمعيا	116
الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للأطفال المعاقين سمعيا	117
الجدول رقم (12) : يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للأطفال المعاقين سمعيا	119
الجدول رقم (13): يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة بطريقة التجزئة النصفية للأطفال المعاقين سمعيا	119
الجدول رقم (14) : يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة بطريقة الفا كرونباخ للأطفال المعاقين سمعيا	120

الجدول رقم (15) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات للأطفال المعاقين سمعيا	120
الجدول رقم (16) : يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات للأطفال المعاقين سمعيا	122
الجدول رقم (17): يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات بطريقة التجزئة النصفية للأطفال المعاقين سمعيا	123
الجدول رقم (18) : يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات بطريقة الفا كرونباخ للأطفال المعاقين سمعيا	123
الجدول رقم (19) يوضح مصفوفة الارتباطات بين كل فقرة مع درجتها الكلية لمقياس تقدير التوافق الدراسي	124
الجدول رقم (20) : يوضح معامل ارتباط بين مقياس تقدير التوافق الدراسي والمحك	125
الجدول رقم (21) يوضح الصدق التمييزي لمتوسطي المجموعتين المتعارضتين	125
جدول رقم (22): معامل ثبات مقياس تقدير التوافق الدراسي بطريقة ألفا لكرونباخ للأطفال المعاقين سمعيا	126
الجدول رقم (23): يوضح معامل الإرتباط لمقياس تقدير التوافق الدراسي بطريقة التجزئة النصفية للأطفال المعاقين سمعيا	126
الجدول رقم (24) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين و غير المدمجين على مقياس تقدير التوافق الدراسي.	129
الجدول رقم (25) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة	134
الجدول رقم (26) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة.	137
الجدول رقم (27) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات.	140
الجدول رقم (28) : الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي .	144
الجدول رقم (29) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .	145
الجدول رقم (30): الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين	148

سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية .	
الجدول رقم (31) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .	149
الجدول رقم (32) : الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي ومتغير التجهيز السمعي .	152
الجدول رقم (33) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي والتجهيز السمعي والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .	153

الجدول رقم (34): الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل.	156
الجدول رقم (35) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .	157

مقدمة

مقدمة :

تعتبر الجزائر من الدول التي صادقت على ما جاءت به المواثيق العالمية والدولية فيما يتعلق بحقوق المعاقين، حيث اهتمت منذ سنوات بميدان التربية الخاصة، وعملت مؤسساتها وهيئاتها على تحقيق مبدأ أن الفرد المعاق له الحق في أن تشمله التربية والتعليم وأن يحضى بالرعاية وبالخدمات التعليمية أو التأهيلية التي تمكنه من الحياة بشكل طبيعي وفي حدود قدراته مع غير المعاقين.

كما وتعد فئة المعاقون سمعيا من الفئات التي يُنادى بدمجها في المدارس العادية، بل ويرى البعض أنها من أكثر الفئات التي يمكن أن تدمج في المدرسة العادية إذا ما تم الإعداد والتخطيط لها بشكل مدروس.

وحسب ما جاء في التقرير السنوي لوزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة فإن الجزائر تعد أكثر من تسعة عشر ألفا وثمان مائة وواحد وثمانين معاقا يستفيد من التمدرس ومن التأهيل على مستوى مئتين و خمسة عشرة مؤسسة متخصصة، ويأتي المعاقون سمعيا في المرتبة الثانية بعد المعاقين عقليا من حيث تعدادهم عبر الوطن، حيث بلغت نسبة المعاقين سمعيا من المجموع الكلي ثمانية عشرة فاصل واحد وسبعون من المئة(18,71%).**(Ministère de la solidarité nationale , 2015, p.p 2-4)**

و يضيف التقرير أن عدد الاقسام الخاصة بذوي الاعاقة على مستوى مؤسسات التعليم العادي بالنسبة للسنة الدراسية (2014-2015) هو مئتان و اثنان و ثمانون (282) قسما مدمجا، يتوزعون على ست و ثلاثين (36) ولاية. و لقد بلغ عدد الاطفال المعاقين سمعيا المدمجين ألفا و مئتين و ثلاث و عشرين (1223) تلميذا مدمجا في الأطوار الثلاثة.

(Ministère de la solidarité nationale , 2015, p.p 2-4)

ولعل أول خطوة نحو الاندماج في المجتمع تكون في مرحلة المدرسة، و لقد برز هذا المشروع التربوي ضمن توجهات التربية الخاصة الحديثة، و أصبح محورا أساسيا في سياسة التضامن الوطني و النشاط الاجتماعي في الجزائر، والتي سعت في هذا الشأن بعد تبنيها لانشاء عدد من مدارس الأطفال المعاقين سمعيا عبر ولايات الوطن منذ سبعينيات القرن الماضي إلى تخصيص أقسام مدمجة خاصة بهم في عدة مؤسسات تربوية تابعة لقطاع التربية الوطنية، مع نهاية التسعينيات، و ذلك بهدف تجسيد مبادئ

التجانس الإجتماعي وقيم التضامن والتعايش مع ذوي الإحتياجات السمعية الخاصة في ظل ثقافة التمدن و تقبل الآخر.

ويرى عبد العزيز الشخص في هذا السياق أن هذا لن يتأتى إلا بابعاد المعوقين سمعيا عن المؤسسات الخاصة الداخلية، ووضعهم في بيئات مفتوحة وأقل تقييدا لحرياتهم قدر الامكان، وتعريضهم لخبرات متعددة تقربهم من أساليب الحياة العادية وتيسر لهم الإندماج فيها.**(الشخص، 1987، ص.193)** وهذا مما قد يحقق لهم التوازن النفسي والإستقرار الإجتماعي لما له من أهمية بالنسبة للمعاق ذاته ولمن يحيطون به من أسرة ومدرسة ومجتمع.

من هذا المنطلق ظهرت فكرة إدماج الأطفال المعاقين سمعيا في رياض الأطفال وفي المدارس التابعة لقطاع التربية الوطنية كمرحلة أولى من الإدماج الإجتماعي، وسمحت للمحيط المدرسي العادي (تلاميذ، معلمون، أولياء، مسؤولون) بالتعرف على هذه الفئة الخاصة من الأطفال، على إعاقتهم السمعية، على سلوكياتهم، على قدراتهم وعلى طريقة التواصل معهم، ومحاولة تقبل إعاقتهم.

ويعتبر هذا هدفا من بين أهداف البحث الحالي المتمثل في توعية المجتمع بماهية الإعاقة السمعية والوصول إلى تقبلها وإدماجها. ولعل احتياجات المعاقين سمعيا عديدة إذ لا تقتصر على المجال النفسي والاجتماعي، بل توجد منها التعليمية والتربوية، والمتمثلة أساسا في التاهيل اللغوي وفي التحصيل الدراسي وهي أوجه و مظاهر هامة لحالة التوافق الدراسي موضوع البحث وهي كل متكامل ،لا يمكن فصلها عن بعضها البعض.

ولقد جاء مشروع الإدماج المدرسي أو ما يعرف أيضا بالدمج الأكاديمي أوالتربوي ليجسد ولو على المدى الطويل أشكال التوافق الدراسي الإجتماعي والنفسي بين المعاقين أنفسهم وبين أقرانهم من السالمين سمعيا، وهو نفس ما تصبو إليه سياسة العزل في مدارس متخصصة لكن تطبقه بأساليب وطرق مختلفة، فالهدف واحد رغم اختلاف القناعات والأساليب والإتجاهات.

وشغلت السياسة التربوية الهادفة للإدماج بأنواعه حيزا كبيرا من اهتمامات المختصين والباحثين في مجال التربية الخاصة لاسيما وأن التطور السريع للإهتمام بذوي الإحتياجات السمعية الخاصة وشؤونهم قد زاد في السنوات الأخيرة، حتى وإن اختلفت درجة هذا الإهتمام من مجتمع إلى آخر، ومن بلد إلى آخر،

إلا أن قلة الدراسات الخاصة بهذه التجربة الفتية في الجزائر يعتبر دافعا آخر لمحاولة الإجابة عن عدة تساؤلات حول واقع وفعالية عملية الإدماج المدرسي، والتي يصعب حصرها حقا في نتائج بضعة دراسات.

و بالعودة الى إحصائيات وزارة التضامن الوطني والأسرة لعام (2010-2011) التي وردت في تقريرها السنوي الإحصائي الأول- والوحيد إلى غاية الآن-، فهي تتكفل بأربعة آلاف وثلاثة (4003) طفل معاق سمعيا بين مدمجين وغير مدمجين ، و في نفس السنة الدراسية كان تعداد المدمجين منهم ألفا و ثلاث مائة وثلاث وتسعون (1393)، حيث تجاوز عدد المدمجين بالإبتدائيات التسعمائة (900) طفل معاق سمعيا. **(Ministère de la solidarité nationale, 2000-2010, p.p 16-17)**

ويستمد البحث الحالي أهميته من المساهمات العلمية التي سيقدمها في ظل نقص دراسات حول الإدماج المدرسي لفئة المعاقين سمعيا بالجزائر، وأن يتم الوصول بناءا على نتائج البحث إلى اقتراحات وتوصيات توعي المسؤولين والأولياء والعاملين بهذا الميدان بأهمية الإدماج المدرسي للطفل المعاق سمعيا وأثره على حياته المدرسية والإجتماعية.

وتعتبر الدراسة الحالية محاولة للإطلاع على واقع عملية الإدماج المدرسي في الجزائر، والتعرف على مدى فعاليته وأثره على التوافق الدراسي للطفل المعاق سمعيا، ويبقى الهدف المرجو منها هو تسليط الضوء على واقع كفالة الأطفال المعاقين سمعيا في ظل سياستي الدمج والعزل، حيث أن التجارب الميدانية تساهم في تطوير البحث العلمي، لذا كان للطرح العلمي لهذه التجربة الفتية من واقع تطبيقها في الميدان أهمية في تحديد اختيارها موضوعا للدراسة، والذي ينبع من الحاجة الاجتماعية له، وضرورة تدخل كل الباحثين والمختصين والفاعلين الإجتماعيين للعمل على إثرائه والمساهمة في تزويد العاملين في قطاع التربية الخاصة لذوي الإعاقة السمعية بالجزائر بنتائج البحوث والدراسات.

إن أهم الدوافع التي حفزت على تناول هذه الدراسة هو أن مشكلة البحث تقع في نطاق الاهتمام العلمي والتخصص الأكاديمي للباحثة والتي نبعت من تجربة ميدانية كأخصائية أرطفونية ومعلمة ومشرفة على قسم مدمج لذوي الاعاقة السمعية جلبت نتائجها إهتمامها وفضولها العلمي على مر أكثر من عقد من الزمن.

ولقد كان من الواجب الإلمام بعدة مفاهيم ترتبط بمتغيرات البحث لذا قسمت الدراسة النظرية إلى أربعة فصول، بحيث خصص الفصل الأول للإطار المنهجي الذي شمل الإشكالية والفرضيات، أهداف البحث وأهميته، و تحديد المفاهيم. أما الفصل الثاني فخصص للدراسات السابقة ونتائجها وانتهى بتعليق عام. وخصص الفصل الثالث للإعاقة السمعية والإدماج المدرسي لها، وشمل عدة عناصر بداية من مفهوم الإعاقة السمعية و تصنيفاتها وصولا إلى واقع الادماج المدرسي في الجزائر مع ذكر مبرراته وأهدافه ومبادئه وأنماطه. أما الفصل الرابع فيتعلق بماهية التوافق والتوافق الدراسي ومظاهره والعوامل المؤثرة فيه كما تم التطرق إلى أساليبه.

و لقد شمل الجانب الميداني فصلين: تعلق الفصل الخامس بإجراءات الدراسة الميدانية وتضمن المنهج، عينة الدراسة، الحدود المكانية والزمانية، وأدوات الدراسة، أما الفصل السادس فقد شمل عرض وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها ثم مقارنتها بالفرضيات من خلال الإستنتاج العام، وفي الأخير تم إدراج خاتمة الدراسة لينتهي الفصل بالتوصيات والمراجع والملاحق.

والأكيد أن مجال البحث العلمي لا يخلو العمل فيه من مواجهة الصعوبات والعقبات من جهة، و من جهة أخرى اغفال بعض العناصر من الناحية النظرية أو الميدانية و صعوبة التحكم في كل المتغيرات التي من الممكن أن تتدخل و تتداخل لتؤثر بشكل أو بآخر على نتائج الدراسة الإحاطة بالموضوع على أكمل وجه، و يبقى هذا العمل عبارة عن محاولة علمية تهدف للربط بين المعطيات الواقعية والنظرية و تسعى الى الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية يمكن الأخذ بها كأرضية لمواصلة البحث العلمي في موضوع الادماج المدرسي والتوافق الدراسي لدى المعاقين سمعيا.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

الإشكالية:

يتراوح حجم الإعاقة السمعية بين الصمم والضعف السمعي حسب ما تشير إليه احصائيات اليونيسف لسنة 1998 أن جملة الأطفال المعاقين يبلغ نحو 2,14 مليون طفل من بينهم حوالي 93,400 طفل معاق سمعيا، ويتوقع أن يبلغ أعداد المعاقين عام 2016 حوالي 2,9 مليون طفل معاق من بينهم 127,905 طفل معاق سمعيا. **(عبد الغفار، 2003، ص.11)**

وبهدف إتاحة فرص تعليمية تتناسب مع قدرات الأطفال المعاقين سمعيا وتحقيق الإدماج الإجتماعي وبغرض التخفيف من قدرة استيعاب المؤسسات المتخصصة في تعليمهم، عملت وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة على إقرار سياسة الإدماج المدرسي للمعوقين سمعيا بإصدار القرار الوزاري المشترك بتاريخ العاشر من ديسمبر لسنة ثمانية وتسعون تسعمائة وألف (1998)، ومن بعده القرار الوزاري المشترك المؤرخ في الثالث عشر من شهر مارس لسنة أربعة عشر وألفين (2014) الذان يحددان كيفيات فتح أقسام خاصة لفائدة الأطفال المعاقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية (انظر الملحق رقم (1) والملحق رقم(3)). لكن بقي مشروع الإدماج المدرسي ضيق التطبيق نوعا ما إذ برز على شكل مبادرات وتجارب شملت عددا من المؤسسات التعليمية خاصة في العاصمة وفي بعض ولايات شمال البلاد. (انظر الملحق رقم (4)).

وبما أننا نعلم نظريا أنه من المفترض أن عملية الإدماج المدرسي للأطفال المعوقين سمعيا ترمي أساسا إلى الإدماج الاجتماعي ومساعدة الطفل المعوق سمعيا على التوافق في وسطهم التربوي والمهني، وبناءا على هذه المعطيات النظرية واعتمادا على نتائج بعض الدراسات السابقة في مجال الإدماج المدرسي للمعوقين سمعيا وتوافقهم النفسي والإجتماعي كدراسة عمرو رفعت وهانم توفليس (2000) وهي من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية إدماج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في تحسين بعض مظاهر الصحة النفسية لديهم، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال العينة المندمجين والمنعزلين على بعد التوافق الإجتماعي والإنفعالي لصالح الأطفال المندمجين (رفعت، وتوفليس،2000)، وقبلها تمت دراسة موتيلال و موسلمان (1994) والتي هدفت الى قياس مستوى التوافق الاجتماعي عند عينة من الصم المدمجين بشكل كامل وآخرين بشكل جزئي، والمعزولين ، بالمقارنة مع عينة من السامعين، وبعد تطبيق أداة الدراسة على المجموعات ككل تبين بأن الصم

المعزولين والمدمجين بشكل جزئي هم أكثر تكيفاً مع الصم وليس مع السامعين، و أن الصم فى مواقف التكامل والدمج قد حققوا توافقا اجتماعيا أفضل من أقرانهم الصم ذوى بيئة العزل(عبدات، 2010) ، الأمر الذي يدعو إلى الإعتقاد بأن الإدماج المدرسي يوفر المواقف الإجتماعية المتكاملة للمعاقين سمعيا ويجعلهم يعايشون حياة طبيعية إلى حد ما في مجتمعهم الحقيقي .

وتأييدا لما سبق وجبت الإشارة الى أن المؤسسات التعليمية تسعى على اختلاف مستوياتها لإعداد المتعلم، ولاسيما في مجال نمو الشخصية والمهارات الاجتماعية وتزويده بالمكتسبات الأساسية للمهارات التعلمية والمعرفية حتى يتسنى له أن يتكيف و يتوافق مع نفسه و مع الآخرين من حوله.

وما المدرسة إلا مجتمع مصغر يمارس فيها التلميذ حياة تربوية موازية لحياته الأسرية، ولما كان المعاق سمعيا محروما من سماع اللغة واكتسابها فإنه لا يتمكن من الاستفادة منها وإتقانها بشكل جيد ، كما يتسم بعدم قدرته على أداء المهام التواصلية بفعالية ، خاصة في الحياة المدرسية، أين يحتاج أن يلبي متطلبات عدة حتى يستوفي ملمح التلميذ المتعلم لا سيما على المستوى النفسي والدراسي وتحصيل المكتسبات القاعدية .

ومن المتعارف عليه علميا أن العملية التربوية لا تخلو من وجود صعوبات ومشكلات قد تؤدي إلى الاخلال بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين ولعل أهمها ما يتعلق بالمواد والمهارات الأساسية لاسيما القراءة والكتابة والرياضيات، فما هو الحال بالنسبة للمعاقين سمعيا؟

و في هذا الصدد يمكن التعريج إلى مفهوم التوافق والذي يشير الى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم مطالبه البيولوجية والإجتماعية، وعلى ذلك يتضمن التوافق كل التباينات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة.**(الشاذلي،1999،ص.05)**

كما ويتفق كل من كراو و كراو(craw& craw) على أن التوافق يعبر عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة.**(غيث،1997، ص.18)**، و هذا ما يمكن أن يقترب من تعريف التوافق في المجال الدراسي.

و في ميدان التربية يرى الشاذلي بأن التوافق الجيد يمثل مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح، فالتلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي ويعبرون عن توتراتهم النفسية بطرق متعددة كاستجابات التردد والقلق أو بمسالك العنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس وكراهية المدرسة والهروب منها واضطرابات سلوكية مثل اللجلجة والتلعثم والخجل والانسحاب وبالطبع تنعكس كل تلك المشكلات في انخفاض التحصيل الذي هو جوهر عملية التعليم.**(الشاذلي،2001، ص.58)**

واعتمادا على ما تقدم وتبعا لهذا المفهوم فيمكن القول بأن التوافق الدراسي هو عملية نشطة ومستمرة يقوم بها التلميذ بغية استيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم والإنسجام بينه وبين البيئة الدراسية التي يدرس بها و بكل مكوناتها من إدارة و أساتذة و زملاء وقوانين ومناهج ومواد.

وفي السياق ذاته يقول مجدي إبراهيم أن تصنيف صعوبات التعلم لدى الأطفال ضعاف السمع مهمة معقدة وصعبة ، وينبع جزء من الصعوبة من حقيقة أن فقدان السمع يخلق صعوبة تعلمية في حد ذاته تؤدي بدورها الى تأخر اكتساب اللغة وضعف المهارات الأكاديمية **(ابراهيم،2002، ص.474)**، الأمر الذي يوحي ويدعو إلى الإستعانة بملمح وبمظاهر صعوبات التعلم للاستدلال عن مستوى المهارات الأكاديمية وذلك بتوظيف مقاييس لهذا الغرض أي لاختبار فرضيات الدراسة الحالية ضمن الجانب الميداني.

ونظرا لمرور أكثر من عقد من الزمن منذ البدء في تطبيق سياسة الإدماج المدرسي في الجزائر لذوي الاعاقة السمعية لازالت الذهنيات تتأرجح بين التأييد والرفض، ولا زال مستوى الوعي الإجتماعي، وأحيانا حتى في الوسط التربوي، يكاد يكون منعدما لثقافة إدماج ذوي الإعاقة السمعية، الأمر الذي يدعو إلى محاولة تسليط الضوء على عملية الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا، وأيضا رصد بعض الجوانب الإيجابية و السلبية – على حد سواء – لهذه السياسة التربوية القائمة على عدم عزل الأطفال المعاقين سمعيا من خلال الواقع الميداني، ومحاولة معرفة جانب من مهاراتهم الأكاديمية القرائية والكتابية والحسابية وصعوباتها وتأثير بعض العوامل والمشاكل التي تعيق مسارهم الدراسي.

هذا ما أدى إلى التساؤل حول أثر الإدماج المدرسي للأطفال المعوقين سمعيا على توافقهم دراسيا، و مدى فعالية الإدماج المدرسي كوسيلة للوصول إلى التوافق الدراسي أو بالأحرى تحقيق التوافق الدراسي للطفل المعاق سمعيا وذلك من خلال دراسة ومقارنة عينة من الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين مدرسيا وأقرانهم غير المدمجين .

إن هذه الإشكالية لها مبررها من خلال محاولة التعرف على واقع الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا في الجزائر في ظل التغيرات التي تشهدها المنظومة التربوية، الأمر الذي قاد في الأخير إلى تحديد وصياغة إشكالية البحث الحالي ومحاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس تقدير التوافق الدراسي تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي؟

5) هل يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على التوافق الدراسي؟

6) هل يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي؟

7) هل يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي والتجهيز السمعي والتفاعل بينهما على التوافق الدراسي؟

8) هل يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي؟

الفرضيات :

بعد تحديد وطرح الإشكالية تم الوصول إلى مرحلة صياغة الفرضيات والتي ترتبت على النحو التالي:

الفرضية الأولى : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس تقدير التوافق الدراسي تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي.

الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي.

الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي.

الفرضية الرابعة : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي.

الفرضية الخامسة : يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على التوافق الدراسي.

الفرضية السادسة : يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .

الفرضية السابعة : يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي والتجهيز السمعي والتفاعل بينهما على التوافق الدراسي.

الفرضية الثامنة : يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي.

أهمية الدراسة وأهدافها:

يعد التوافق الدراسي من الأهداف الرئيسة التي تسعى العملية التربوية والتعليمية إلى تحقيقها لدى التلاميذ، وكذلك الشأن بالنسبة لذوي الاعاقة السمعية والمتمدرسين بالمدارس العادية أو بتلك المتخصصة، حيث تسعى الدراسة الراهنة إلى إثراء حقل البحث العلمي في مجال الإعاقة السمعية والإدماج المدرسي لها، حيث إن الدراسات المتعلقة بهذه الفئة مقارنة بتعدادها لا زالت قليلة وحديثة في الجزائر.

كما تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة – في حدود اطلاع وعلم الباحثة – التي سلطت الضوء على التوافق الدراسي لدى المعاقين سمعيا واهتمت ببحث أثر الادماج المدرسي على التوافق الدراسي وعلى أهم مظاهره من الناحية التربوية وصعوبات تحصيل مهارات القراءة والكتابة والرياضيات لدى المعاقين سمعيا، نظرا لارتباط التوافق الدراسي بالتحصيل الدراسي والمعرفي، وأيضا علاقة ذلك ببعض المتغيرات كالمستوى الدراسي، درجة الإعاقة السمعية، نوع التجهيز السمعي، وطريقة التواصل.

كما تكمن أهمية هذا البحث في النتائج التي يحاول التوصل إليها، بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة قد تفيد الهيئات والمؤسسات الوصية والمهتمة بتربية وتعليم المعوقين سمعياً وتساعدها في الإطلاع ورصد الواقع التربوي للمعاقين سمعيا في اطار الحدود المكانية والزمانية والبشرية والأداتية لهذه الدراسة وغيرها من الدراسات التي تتناول متغيرات كالإدماج المدرسي والإعاقة السمعية والتوافق الدراسي.

و تهدف الدراسة الراهنة إلى :

- التعرف على واقع تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بالأقسام المدمجة بالمدارس العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية، وبمدارس الأطفال المعاقين سمعيا التابعة لقطاع التضامن الوطني و الأسرة و قضايا المرأة.
- رصد أثر الإدماج المدرسي للمعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على توافقهم الدراسي .

- تحديد مدى التوافق الدراسي للأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين مدرسيا.
- معرفة أثر تفاعل متغير الإدماج المدرسي مع المتغيرات المتعلقة بالمستوى الدراسي ودرجة الإعاقة السمعية ونوع التجهيز السمعي وطريقة التواصل و أثر ذلك على التوافق الدراسي للأطفال المعاقين سمعيا.
- الإطلاع على الفروق في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات ذات العلاقة بالتوافق الدراسي والتي تواجه الأطفال المعوقين سمعياً المدمجين وغير المدمجين مدرسيا.
- اقتراح مجموعة من التوصيات والإقترحات التى تسهم في تطوير عملية الادماج المدرسي والتوافق الدراسي والتغلب على المشكلات التعليمية التى تواجه المعاقين سمعياً المدمجين وغير المدمجين مدرسيا في بيئتهم التربوية .

تحديد المفاهيم:

وجب تحديد المفاهيم لما لها من أهمية بالغة في دقة المصطلحات المستعملة في البحث، ولعله من المتفق عليه أن كل العلوم مرتبطة إلى حد كبير بدقة المفاهيم التي تشكلها وتميزها، فإجرائيا تسهل على القارئ فهم مقاصد البحث وتسلط الضوء على محاوره وعناصره .

وتنطوي الدراسة الحالية على مجموعة من المفاهيم التي يتوجب ضبطها قبل التفصيل في البحث ومن أبرزها:

1/الإدماج المدرسي:

ويقصد به إجرائيا الأطفال المعاقون سمعيا الذين يتمدرسون على مستوى الأقسام المدمجة بالمؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية، أي يستفيدون من الإدماج الجزئي على مستوى أقسام السنة الرابعة ابتدائي والخامسة ابتدائي و الأولى متوسط على مستوى ولاية الجزائر العاصمة و ولاية الأغواط.

2/الإعاقة السمعية:

ويقصد بها إجرائيا كل الأطفال الحاملين للاعاقة السمعية و الذين يتمدرسون بمستوى السنة الرابعة ابتدائي والخامسة ابتدائي والأولى متوسط على مستوى المدارس الابتدائية والمتوسطات التي تتوفر فيها أقسام مدمجة بكل من ولاية العاصمة والأغواط ، وأقرانهم الذين يزاولون دراستهم لنفس المستويات التعليمية بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا على مستوى كل من ولاية العاصمة، الأغواط، الجلفة وباتنة للسنة الدراسية 2015-2016.

3/التوافق الدراسي:

ويقصد به إجرائيا نتائج الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة على مقياس تقدير التوافق الدراسي لعبد الوهاب محمد كامل المستخدم في هذه الدراسة .

3/ صعوبات القراءة:

ويقصد بها إجرائيا نتائج الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لعمراني زهير.

4/ صعوبات الكتابة:

ويقصد بها إجرائيا نتائج الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة لعمراني زهير.

5/ صعوبات الرياضيات:

ويقصد بها إجرائيا نتائج الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات لعمراني زهير.

6/ المستوى الدراسي:

ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة الذين يتمدرسون سواء في المدرسة العادية (المدمجون) أو في المدرسة المختصة (غير المدمجون) في كل من مستوى السنة الرابعة والسنة الخامسة إبتدائي والسنة الأولى متوسط.

3/ درجة الاعاقة السمعية:

ويقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة والذين تتراوح درجات فقدانهم السمعي بين الخفيف، المتوسط، الحاد، والعميق.

3/ التجهيز السمعي:

ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة الحاملين للمعينات السمعية وآخرين مستفدين من الزرع القوقعي وأقرانهم الذين لا يحملون أيا منهما.

3/ طريقة التواصل:

ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة الذين يستخدمون أثناء تواصلهم اللغة المنطوقة، وآخرون يستعملون اللغة الإشارية و أقرانهم الذين يستخدمون كلتاهما.

كخلاصة وبعد الإنتهاء من عرض الاشكالية والتساؤلات والفرضيات المقترحة، وبعد التطرق إلى كل من تحديد أهداف الدراسة وأهميتها وتحديد المفاهيم إجرائيا للدراسة، والتي سيتم تدعيم نتائجها بالدراسات السابقة فإنه يمكن القول بأنه كل ذلك سيشكل خلفية نظرية تمثل الأرضية التي سيتم بناءًا عليها مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية في حدود ما توفر للباحثة من معطيات و بيانات كمية ونوعية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة للموضوع

تمهيد :

على الرغم من افتقار ميدان الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا إلى الدراسات العلمية التي توضح دور هذا النوع من الإدماج في كفالة و رعاية المعوقين ، اضافة إلى ندرة البحوث التي تناولت موضوع التوافق الدراسي لذوي الإعاقة السمعية، إلا أنـه يمكن الإشارة إلى بعض منها، يرتبط من قريب أو من بعـيد بموضوع البحث الحالي، وبالـذات تلك الدراسات التي اهتمت بموضوع الـتوافق الإجتماعي والانفعالي وأخرى تطرقت إلى أثر وفاعلية الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا؛ فمنها ما هو ملائم لمحاور الدراسة الحالية وأبعادها، ومن ثمة ستحاول الباحثة عرض الأقرب للدراسة الحالية من هذه الدراسات دون غيرها، تلك التي تقترب في تناولاتها المنهجية من موضوع الدراسة الحالية والتي يمكن اعتبارها خلفية نظرية مهمة تبصر الباحثة وتساعدها في اثراء دراستها بالمعارف والدراسات والنتائج التي توصل اليها غيرها من المهتمين والباحثين.

وينبغي القول بأن جل الدراسات التي تناولت موضوع الادماج المدرسي للطفل المعاق سمعيا هدفت في مجملها إلى التعرف على مدى تأثير الإعاقة السمعية على التوافق النفسي والإجتماعي للطفل ولوالديه، و ركزت أكثر على الهدف اللغوي المترتب عن عملية الإدماج في المدرسة العادية، و فيما يلي عرض لأهم الدراسات و الاعمال البحثية السابقة و التي يمكن الاستفادة منها في مجال دراسة الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا وأثره على توافقه الدراسي، وسيتم العرض التحليلي من خلال المعيار الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

1. دراسة موتيلال وموسلمان (1994) Mootilal & Musselman

فحصت هذه الدراسة أشكال ومستوى التوافق الاجتماعي عند عينة تجريبية من الصم المدمجين بشكل كامل و آخرين بشكل جزئي، و المعزولين ، بالمقارنة مع مجموعة ضابطة من السامعين. وبعد أن تم تقييم المشاركة الصفية، والمشاركة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي عندهم والأمان العاطفي، تبين بأن الصم المعزولين والمدمجين بشكل جزئي هم أكثر تكيفاً مع الصم وليس مع السامعين، أما المدمجون فهم أكثر تكيفاً مع السامعين، وأن التوافق الاجتماعي عند السامعين هو أعلى من الصم في المواقف التعليمية

الثلاثة. وعنوانها أشكال التوافق الاجتماعي لدى المراهقين الصم في مواقف تعليمية متنوعة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على التوافق لدى المراهقين الصم في بيئات تعليمية متنوعة ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

مجموعة أولى وقوامها واحد وسبعون مراهقا أصما تم توزيعهم على بيئة العزل والدمج الجزئي والدمج الكلي، ومجموعة ثانية قوامها اثنان وخمسون مراهقا عادى السمع.

وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن المراهقين الصم فى مواقف التكامل و الدمج قد حققوا توافقا اجتماعيا أفضل من أقرانهم الصم ذوو بيئة العزل، كما حقق المراهقون الصم ذو مواقف التكامل والدمج معا مستوى توافق اجتماعي مشابها لأقرانهم عادى السمع، مما جعل الباحث يدلي بأن مواقف الدمج توفر الخبرة الاجتماعية المتكاملة للطلاب الصم.**(عبدات، 2010، ص.ص.36-37)**

2. دراسة عمرو عمر رفعت وهاشم صلاح توفليس(2000) :

لقد أشارت بعض الدراسات والبحوث الى فاعلية دمج الاطفال ذوي الاعاقة السمعية ومنها علي سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من عمرو رفعت وهاشم صلاح توفليس التي هدفت الى التحقق من فاعلية عملية الدمج في تحسين بعض مظاهر الصحة النفسية لدي عينة من الأطفال ضعاف السمع. وتكونت عينة الدراسة من 40 طفلا وطفلة من ضعاف السمع، 20 طفلا وطفلة من ضعاف السمع الذين يتعاملون بنظام الدمج بمتوسط عمري قدره 4 – 6 سنوات ، و 20 طفلا وطفلة من الذين يتعاملون بنظام العزل بمتوسط عمري 3 – 6 سنوات، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين فرعيتين، الأولى تم دمجها داخل مدرسة عادية بعد المرور بفترة اعداد في إحدى الجمعيات الأهلية لمعاهد الأمل للصم وضعاف السمع. واستخدم الباحثان استمارة البيانات الأولية من اعدادهما، ومقياس التوافق الاجتماعي الانفعالي لميدو كاندال والذي تضمن ثلاثة محاور رئيسة هي التوافق الاجتماعي، وصورة الذات والتوافق الانفعالي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال العينة المندمجين والمنعزلين الذكور والإناث علي بعد التوافق الاجتماعي لصالح الأطفال المندمجين،وقد حقق الإناث درجات أفضل من الذكور في هذا البعد، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في بعد صورة الذات وبعد التوافق الانفعالي لدي المندمجين عن المنعزلين ولم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث فيهما.**(رفعت و توفليس، 2000)**

3. دراسة شذا بنت جميل خصيفان (2000) :

ولقد اهتمت الدراسة بفئة الإناث المعاقات سمعيا وقامت الباحثة بمقارنة نتائجهن بأقرانهن السويات في درجة التكيف الشخصي والإجتماعي، والمقارنة بين المعاقات سمعيا حسب درجة الاعاقة السمعية.

وجاءت فروض الدراسة بالصيغ التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات من المعوقات سمعيا تبعا لدرجة الاعاقة ومجموعة من السويات في درجة التكيف العام وفق اختبار الشخصية للأطفال.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات من المعوقات سمعيا تبعا لدرجة الاعاقة ومجموعة من السويات في درجة التكيف الشخصي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات من المعوقات سمعيا تبعا لدرجة الاعاقة ومجموعة من السويات في درجة التكيف الاجتماعي.

واعتمدت الباحثة المنهج السببي المقارن وتكونت عينة الدراسة من أربعين تلميذة من ضعيفات السمع و خمس و ثلاثون من الصماوات و مئة و خمسون من التلميذات السويات طبق عليهم اختبار الشخصية للاطفال (اعداد و تعريب هنا) الذي يهدف الى تحديد التكيف الشخصي و الاجتماعي والتكيف العام للاطفال.

اتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السويات و المعاقات سمعيا لصالح السويات،و بين ضعيفات السمع و الصماوات لصالح ضعيفات السمع.

وترجع الباحثة السبب لهذا التباين في النتائج الى سوء التكيف الشخصي و الاجتماعي و العام لذوات الاعاقة السمعية و بخاصة الصماوات،وترى الباحثة بان الامر له علاقة بعدة عوامل اجتماعية وثقافية اهمها عدم تقبل الوالدين لإعاقة الطفل وطبيعة المعاملة الوالدية والتي قد تتأرجح بين الحماية المفرطة والاهمال، اضافة الى أنماط التواصل والتفاعل داخل وخارج الأسرة والعلاقة بالأقران من الأسوياء. **(خصيفان،2000)**

4. دراسة محمد جعفر ثابت (2002) :

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين القراءة وبين ضعف السمع ومقارنة ذلك بنتائج طلاب العاديّين ،كما تريد الدراسة ان تبحث في بعض العوامل الخاصة بأسرة الطالب .

هذه الدراسة اشارت بان العديد من الدراسات المشابهة اقيمت في أروبا وامريكا اللاتينية ولكن مع ندرة الدراسات في البلدان العربية لمعالجة نفس المتغيرات الامر الذي دعا الى هذه الدراسة خاصة وان البيئات الاجتماعية والثقافية مختلفة بين العالم الغربي والعالم العربي .

ومن خلال هذه المقدمة حول الموضوع تظهر الاشكالية حول ما اذا كانت هناك فروقا بين الطلاب ضعاف السمع وبين الطلاب العاديّن من حيث القدرات القرائية؟

ومن خلال هذه الاشكالية العامة قدم الباحث جملة من الفرضيات :

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلاب المعاقين سمعيا والطلاب العاديين في اختبار القراءة لصالح العاديّن ويتفرع من ذلك:

أ- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعاقين سمعيا وبين العاديّن من الصف السادس ابتدائي في اختبار القراءة لصالح العاديّن.

ب- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعاقين سمعيا والعاديّن من طلاب الصف الثالث متوسط في اختبار القراءة لصالح العاديّن.

2. توجد فروق ذات احصائية بين متوسطات طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط من المعاقين سمعيا في اختبار القراءة لصالح طلاب الصف الثالث المتوسط.

3. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلاب المعاقين سمعيا في اختبار القراءة في ضوء مستوى تعليم الوالدين.

4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلاب المعاقين سمعيا في اختبار القراءة في ضوء دخل الاسرة.

5. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلاب المعاقين سمعيا في اختبار القراءة في ضوء تباين متغير العمر.

أما فيما يخص المنهج المستخدم فلقد اشار بانه استعان بالمنهج الوصفي الارتباطي الذي يصف الظاهرة ويختبر مدى ارتباط متغيراتها.و طبق الباحث استمارة بيانات واختبار القراءة الصامتة للزهراني بعد تعديل بعض عباراته والرسوم المستخدمة فيه، وكانت عينة الباحث مكونة من مئة وواحد عشرون طالبا في الصف السادس الابتدائي وطلاب الثالث المتوسط وكانوا ذكورا فقط وتضمنت عينة ضعاف السمع اثنان وستون طالبا وكانت اعمارهم بين احدى عشر وعشرون سنة ،اما عينة العاديّين فقد اشتملت على تسع وخمسون طالبا تراوحت اعمارهم بين احدى عشر وثماني عشرة عاما.

من أهم النتائج المتوصل اليها حصول الطلاب العاديّن على درجات اعلى من الطلاب ضعيفي السمع في اختبار القراءة والذين هم من نفس المستوى الدراسي. وبالنسبة الى الفرضية الفرعية الاولى فلقد اشار الباحث بانها قد تحققت فلقد تحصل طلاب الصف السادس الابتدائي العاديّن على درجات اكثر من طلاب المرحلة نفسها من ضعاف السمع .

وأما فيما يتعلق بالفرضية الفرعية الثانية فكانت النتائج لصالح طلاب الصف الثالث المتوسط العاديّن مقارنة بضعاف السمع.

كما أشارت الدراسة الى ارتفاع درجات الصف الثالث المتوسط مقارنة بطلاب الصف السادس الابتدائي لدى كلا المجموعتين. واما عند مقارنة نتائج الطلاب ضعاف السمع بين المستوى الابتدائي والمستوى المتوسط فوجد الباحث بان نتائج طلاب المرحلة المتوسطة جاءت افضل من نتائج طلاب المرحلة الابتدائية ويرجع ذلك ربما الى نمو بعض تلك المهارات القرائية لديهم مع طول مدة سنوات الدراسة، بدون أن يمس ذلك النمو جميع المهارات القرائية بشكل متساو.

أما فيما يتعلق بمدى تحقق الفرضيات وبالنسبة لفرضية مستوى تعليم الوالدين، فأشار الباحث بان هذه الفرضية لم تلقى التأييد الكافي في نتائج الدراسة و لم تتحقق و قد يكون ذلك راجع حسب رأيه الى نوعية وخصائص العينة من أولياء الاطفال الذين تباينت مستوياتهم التعليمية دون ظهور فروق في قدرات أبنائهم القرائية و هذا ما يخالف ما جاء في عدد من نتائج الدراسات. و وجد ولم يتكلم الباحث عن نتائج

باقي الفرضيات المتعلقة بمتغير دخل الاسرة والعمر بل أشار فقط الى وجود ارتباط بين العمر ومستوى القدرات القرائية.

وأظهر الباحث انه من بين الاسباب التي أرجع اليها ضعف مستوى الطلاب ضعاف السمع مقارنة بالعاديين هو ضحالة أو قلة المفردات اللغوية التي هي بحوزتهم كما أشار إلى أن مدة سنوات الدراسة ودرجة اهتمام الوالدين والبرامج التعليمية و طرق التواصل عوامل ممكن أن تؤثر سلبا على المهارات القرائية لدى فئة ضعاف السمع.(**ثابت، 2002**)

5. دراسة علي عبد النبي محمد حنفي (2002):

تهدف الدراسة إلى التعرف على مشكلات المعاقين سمعياً (الصم – ضعاف السمع) في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلميهم في البيئة المصرية، وكذلك التعرف على الإختلافات في الإدراكات بين المعلمين في ضوء متغير: درجة الفقد السمعي، والمستوى التعليمي للمعاق سمعياً، والخبرة التربوية والجنس للمعلمين.

تكونت العينة النهائية للدراسة من مئة وواحد وتسعون معلماً ممن يعملون مع المعاقين سمعيا في المرحلة الإبتدائية بمعاهد الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة القليوبية والزقازيق بمصر، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن لديهم خبرة في تدريس هذه الفئة .و تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كما أعد الباحث أداة دراسته والتي تمثلت في قائمة تقدير المعلمين لمشكلات المعاقين سمعياً، وتكونت القائمة من أربع و ستين مفردة موزعة على خمس أبعاد: مشكلات مرتبطة بالعمليات العقلية،مشكلات مرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية،مشكلات مرتبطة بالتحصيل الدراسي والمهارات الأكاديمية،مشكلات إجتماعية، مشكلات مرتبطة بالسلوك المضاد للمجتمع.

وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يلى:

1. أن ترتيب المعلمين لمشكلات المعاقين سمعياً كما يدركونها في المرحلة الإبتدائية جاءت على النحو التالي : المشكلات الإجتماعية ، ثم المشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية ، والمشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية، ثم المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والمهارات الأكاديمية ،

وأخيرا المشكلات المرتبطة بالسلوك المضاد للمجتمع ، وهذا يؤكد أن المشكلات الإجتماعية إحتلت الترتيب الأول.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المعلمين العاملين مع الصم أو ضعاف السمع على قائمة تقدير مشكلات المعاقين سمعياً وفقا لشيوع تلك المشكلات بين الصم وضعاف السمع كما يدركها معلموهم باستثناء بعد المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسى والمهارات الأكاديمية، وذلك لصالح معلمي الصم .

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات المعاقين سمعيا حسب المستوى التعليمى للمعاق سمعياً (المستوى الأول من 6-9 سنوات ، المستوى الثاني من 9-12 عاما) على الدرجة الكلية لقائمة تقدير مشكلات المعاقين سمعيا، وكذلك على أبعاد القائمة باستثناء بعد المشكلات الإجتماعية وذلك لصالح أصحاب المستوى الثاني (9-12 عاما).

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المعلمين على قائمة تقدير مشكلات المعاقين سمعيا وفقا لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات ، أكثر من عشر سنوات)، باستثناء بعد المشكلات الاجتماعية، وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة (أكثر من عشر سنوات).

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين إدراكات المعلمين والمعلمات لمشكلات المعاقين سمعيا وذلك لصالح المعلمات .

وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التربوية يمكن الإستفادة منها في مساعدة المعلمين والعاملين مع المعاق سمعيا في مساعدته التغلب على مشكلاته والنظر إلى إعاقته على أنها عجز في أحد الحواس ويمكن التغلب عليها بوسائل أو طرق أخرى.(**حنفي، 2002**)

6. دراسة عبد الرحمان الفرح (2004):

وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق الانفعالي لدى عينة من الأفراد المعاقين، فكانت أداة القياس هي مقياس التوافق الانفعالي الذي قام عبد الرحمان الفرح بتطويره وتقنين، حيث تضمن المقياس بنودا لقياس درجة القلق ،الاكتئاب، الشعور بالسعادة، تقدير الذات وضبطها، الثبات الانفعالي. وتألفت

عينة الدراسة من مائتان وعشر معاق مقسمة بالتساوي ذكر وأنثى، والتي أخذت من المراكز الخاصة بعمان. فكانت نتائج الدراسة بالنسبة لمتغير الإعاقة ظهر أن المعاقين بصريا لديهم درجات توافق انفعالي ايجابي أفضل من المعاقين سمعيا وحركيا وكذلك كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المعاقين سمعيا والمعاقين بصريا على درجات القلق لصالح المعاقين سمعيا وكانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المعاقين حركيا والمعاقين بصريا على درجات مقياس الاكتئاب لصالح المعاقين حركيا،كما وأظهرت النتائج بالنسبة لمتغير الجنس أن لدى الإناث درجات قلق أعلى منها لدى الذكور، كما أن درجات الشعور بالسعادة وتقدير الذات أعلى منها لدى البنات.**(خليفة و عيسى، 2007، ص200)**

7. دراسة جمال الدين محمد أحمد الحنفي (2005):

تعتبر من الدراسات الميدانية التي تحددت مشكلة دراستها في البحث عن العلاقة بين المكانة السوسيومترية وبعض المتغيرات مثل مفهوم الذات، التوافق الشخصي والاجتماعي، القلق لدى فئة الصم؛ وصاغ الباحث فرضياته على النحو الاتي:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المكانة السوسيومترية ومفهوم الذات لدى المراهقين الصم.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المكانة السوسيومترية والتوافق الشخصي والإجتماعي لدى المراهقين الصم.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المكانة السوسيومترية والقلق لدى المراهقين الصم.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الصم مرتفعي ومنخفضي المكانة السوسيومترية في مفهوم الذات لصالح مرتفعي المكانة السوسيومترية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الصم مرتفعي ومنخفضي المكانة السوسيومترية للتوافق الشخصي والاجتماعي لصالح مرتفعي المكانة السوسيومترية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الصم مرتفعي المكانة السوسيومترية، ومنخفضي المكانة السوسيومترية في القلق لحساب مرتفعي المكانة السوسيومترية .

تكونت عينة الدراسة الحالية من مائة وستة من الطلاب المراهقين الصم بمعهد الأمل للصم بمدينة المنصورة بمصر، وتكونت عينة الدراسة الاكلينيكية من ثلاث حالات طرفية وفقاً لنتائجهم على مقياس المكانة السوسيومترية للمراهقين الصم.

و تمثلت أدوات الدراسة التي أعدها الباحث في مقياس المكانة السوسيومترية للمراهقين الصم، ومقياس مفهوم الذات للمراهقين الصم ، ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقين الصم ،ومقياس القلق المصور للمراهقين الصم إعداد (محاسن عبد اللاه أحمد)، إضافة الى استمارة دراسة الحالة إعداد (إيهاب الببلاوى) وإختبار تفهم الموضوع للكبار(TAT)(اعداد هنري موراي ومورجان)، وتوصل الباحث في نهاية دراسته إلى التحقق من كل الفرضيات .

ونذكر بخاصة ما يتعلق الفرضية الخامسة ذات العلاقة بالموضوع الحالي، و التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الصم منخفضى المكانة السوسيومترية (المنبوذين والمعزولين) فى التوافق الشخصى والاجتماعى لصالح المنبوذين ،ويفسر الحنفي ذلك بأن هؤلاء المنبوذين يؤدى عدم تحليهم بالمهارات الاجتماعية ، إلى تحول خجلهم إلى درجة مرضية وحدوث المشكلات الانفعالية وبالتالى يسرع أقرانهم وأترابهم إلى نبذهم و تجاهلهم.(**الحنفي،2005**)

8. دراسة براهيمي سعاد (2005-2006):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية الإدماج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وتبيان انعكاسات الإدماج المدرسي على تكيف الطفل المعاق سمعيا نفسيا ومدرسيا .

وجاءت الفرضيات كاجابات مؤقتة للتساؤلات على النحو التالي:

الفرضية العامة: الإدماج المدرسي للطفل المعاق سمعيا يساعد على تكيفه المدرسي .

الفرضيات الجزئية:

1/. يخفف الإدماج المدرسي للطفل المعاق سمعيا من سلوكياته وانفعالاته السلبية كالعدوانية والانطواء.

2/. يختلف مدى التكيف المدرسي لدى الطفل المعاق سمعيا باختلاف درجة الإعاقة السمعية.

3/. يظهر الطفل المعاق سمعيا والمدمج نضجا عاطفيا واجتماعيا نحو الآخرين عكس الطفل المعاق سمعيا غير المدمج.

اختارت الباحثة المنهج الوصفي وأداته دراسة الحالة نظرا لمحدودية عدد الحالات المدروسة، حيث تكونت مجموعة الدراسة من ستة أطفال مصابين بفقدان سمعي، ثلاثة منهم مدمجون جزئيا بمدرسة تابعة لقطاع التربية الوطنية، وثلاثة آخرون يدرسون بمدرسة صغار الصم التابعة لقطاع التشغيل والتضامن الوطني، ويتراوح سنهم ما بين عشرة وأربعة عشر سنة، حيث تتكون كلتا المجموعتين من تلميذ وتلميذتين، تتراوح درجات فقدانهم السمعي بين المتوسط والعميق و يدرسون بمستوى السنة الرابعة والخامسة ابتدائي حيث خضعوا لاختبار سلم الكفاءة الاجتماعية وهو سلم مستنبط من قائمة سلوكات الأطفال لداشنباش وترجمه وكيفه على البيئة الفرنسية فوبون، ورائز رسم العائلة لكورمان، واختبارين تحصيليين في مادتي الرياضيات و قواعد النحو (من اعداد الباحثة).

وأظهرت نتائج سلم الكفاءة الاجتماعية أن الأطفال المعاقون سمعيا والمدمجين هم أكثر نشاطا وتفتحا على المحيط الاجتماعي من أقرانهم غير المدمجين ،كما لوحظ من خلال رسوم الأطفال تميز كلتا المجموعتين بنوع من الرسم ، فكانت رسومات المجموعة المدمجة من النوع الحسي الذي تسيطر عليه الحركة و الألوان و الخطوط المنحنية و إدراك الطفل للعالم في صورة حية و متحركة مما يدل على التلقائية والحيوية والنشاط وتأكيد الذات في حين كانت رسوم مجموعة الأطفال غير المدمجين من النوع الصارم المتصلب والذي يظهر في شكل سيطرة الخطوط المستقيمة و الزوايا و انعدام الحركة و الحيوية ، وهي مؤشر هام على وجود اضطرابات وجدانية وتعبيرا عن المشاكل والصعوبات العلائقية.

ومن خلال دراسة نتائج الاختبار التحصيلي لوحظ بالنسبة لمجموعة التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين ارتفاع معدل تحصيلهم الدراسي لكل المجموعة في الاختبار التحصيلي لمادتي القواعد والرياضيات مقارنة بغير المدمجين، ما يدل على تحصيلهم الجيد للمعلومات والمواد المدروسة، كما تجدر

الإشارة هنا إلى عدم تأثير درجة الإعاقة السمعية بشكل كبير على المستوى الدراسي للطفل المعاق سمعيا.

لكن وجب التنويه هنا إلى احتمال تدخل عوامل أخرى لم يتم ضبطها كمستوى المدرسين، نجاعة طرق التدريس، مدى المشاركة الوالدية في المتابعة المدرسية ...الخ ، لأنه من المعروف أن نفس البرنامج التربوي مطبق في كل من المدرسة العادية والمدرسة المختصة.

وفي نهاية الدراسة تم تحقيق الفرضية العامة والفرضيتين الجزئيتين الأولى والثالثة ، ونفي الفرضية الثانية المتعلقة باختلاف درجة التكيف المدرسي للطفل المعاق سمعيا باختلاف درجة الصمم، لأنه لم تظهر علاقة بين درجة الإعاقة السمعية ودرجة التكيف المدرسي.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا البحث محدودة وغير مطلقة وهي خاصة بأفراد مجموعة البحث ولا يمكن تعميمها لعدم تمثيلها للمجتمع، كما تبقى هذه النتائج نسبية قابلة للتغيير وفق ظروف الحياة النفسية و الاجتماعية و المدرسية.**(براهيمي،2005-2006)**

9. دراسة ركاب أنيسة (2005-2006):

قامت الباحثة بدراسة في علم الاجتماع في اطار لنيل شهادة الماجستير وكان الموضوع حول ادماج الاطفال الصم في المدارس العادية وقد نهضت هذه الدراسة من خلال طرح الاشكالية الاتية :

هل أن الطفل الأصم ينطوي و ينعزل في المدرسة العادية أم يندمج و يتفاعل مع التلاميذ العادين؟
ما هي طرق هذا التفاعل و أثاره على الحياة الاجتماعية للطفل الأصم؟

ما مدى و نوعية انطواء أو عزلة الطفل الأصم حين تفاعله مع أطفال غير عادين -أطفال صم- في إطار بيئة خاصة بمراكز المعوقين مقارنة مع تفاعله مع نظرائه من الأطفال العاديين في مدرسة عادية ؟

و هل للدمج المدرسي للطفل الأصم تأثير على اندماجه الاجتماعي خارج المدرسة؟

وقدمت مجموعة من الفرضيات كاجابة على هذه الاشكالية صيغت على النحو التالي:

1- إن تعليم التلاميذ الصم في أقسام مدمجة بالمدارس العادية يحقق لهم نوعا من الاندماج المدرسي و الاجتماعي مع زملائهم الأسوياء.

2- هناك فروق في الاندماج المدرسي و الاجتماعي بين الأطفال الصم المدمجين في المدارس العادية و بين الأطفال الصم المتواجدين بالمدارس الخاصة بتعليم الصم،و ذلك لأن وضع هؤلاء الأطفال في المدارس العادية يتيح لهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين و التفاعل معهم في ظل ظروف و مواقف عادية و بالتالي يتعلمون أساليب السلوك المناسبة.

أما من حيث الجانب الدراسي فإن وضع الأطفال الصم في مواقف الدمج يجعلهم يحققون إنجازا أكاديميا –دراسيا – مقبولا بدرجة كبيرة.

3- للدمج المدرسي للطفل الأصم تأثير على اندماجه الاجتماعي خارج المدرسة، لأن المدرسة تعتبر مجتمعا صغيرا مما يجعل الاندماج فيها خطوة لتحقيق الاندماج الاجتماعي العام.

وفيما يخص الجانب الميداني استخدمت الباحثة الاستمارة كتقنية أساسية وتضمنت أسئلة مغلقة وأسئلة نصف مفتوحة وأسئلة مفتوحة كما وظفت الباحثة الملاحظة والمقابلة كتقنيتين مدعمتين .

وكانت عينة الدراسة مكونة من التلاميذ الصم المدمجين، وغير المدمجين، والتلاميذ العاديين كما اعتمدت الباحثة على أولياء التلاميذ الصم المدمجين وغير المدمجين ومعلميهم بعينة قوامها مائة وعشرة مبحوث و مبحوثة.

كشفت هذه الدراسة بأن الأصم المدمج بالمدارس العادية استطاع أن يحقق درجة من الاندماج الاجتماعي مع التلاميذ الأسوياء،و ذلك من خلال اكتسابه لمهارة مشاركة العاديين في مجموعة اللعب في ساحة المدرسة و هذا ما يفيد بتحقيق الفرضية الاولى، أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية فتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين مجموعة الدمج و مجموعة العزل فيما يخص المهارات الاجتماعية أو بعض السلوكات الاجتماعية، فلم تجدالباحثة للدمج أثر في ذلك.

توصلت هذه الدراسة الى نتيجة أخرى هامة وهى أن الأصم يتحدى إعاقته بكسر حاجز العزلة الخروج إلى الشارع و التفاعل مع الآخرين إذ يفضلون هؤلاء الأطفال الخروج إلى الشارع و ذلك و رغم فقدانه لطريقة التواصل العادية بينه و بين مجتمع العاديين.

أما عن البرنامج الدراسي الذي يتلقاه الأصم فإن أغلب أولياء هؤلاء التلاميذ يرون بأن هذا البرنامج متوافق مع قدرات الابن الأصم و لا توجد فروق بين أولياء المجموعتين، ومثل ذلك يرى معلمو هؤلاء التلاميذ، إلاّ أنه توجد بعض الفروق بين أرائهم ،إذ يلجأ معلمو تلاميذ مجموعة العزل إلى تعديل البرنامج و تكيفه حسب قدرات التلميذ الأصم . من المؤشرات الدالة عل اندماج الأصم في المدرسة هو مستوى التحصيل الذي استطاع أن يحققه .فمن خلال النتائج المتوصل إليها فإن مستوى الأصم على العموم يتراوح بين المتوسط و الحسن، ولا توجد فروق واسعة في الانجاز الدراسي بين التلاميذ المعاقين سمعيا الذين يتعلمون في مدارس عادية من خلال الأقسام الملحقة بها و بين انجاز التلاميذ الصم المتمدرسين بالمدارس الخاصة بتعليم الأطفال الصم.كما كشفت الدراسة أن لرياض الأطفال دور في تحسين مستوى الأصم واكتسابه لغة تواصل في سن مبكر و ذلك من خلال تعلمه الحروف و مخارجها وكيفية نطقها،و هذا ما يسهل عليه عملية التفاعل مع العاديين .

أما فيما يتعلق بالفرضية الثالثة التى تعتقد أن تمدرس الطفل الأصم يؤثر على اندماجه الاجتماعي خارج المدرسة لان المدرسة تعتبر مجتمعا صغيرا مما يجعل الاندماج فيها خطوة لتحقيق الاندماج العام؛ فمن بين النتائج المتوصل اليها نجد ان هناك تكامل بين دور الاسرة والمدرسة، فالمدرسة قامت بتخفيف العبء على أسرة المعاق في مجال تربية هذا الابن و خاصة من الناحية الاجتماعية ان يكون هذا الطفل محافظا على النظام السائد في أسرته و مدرسته بالانضباط و احترام الوقت. كما ساعدت المدرسة الأصم على اكتساب لغة تواصل إلاّ أنها غير واضحة من طرف العاديين سواء بالنسبة للغة الشفاه أو لغة الإشارة ،إذ من النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة هي وجود صعوبة في التواصل مع الأصم – بصرف النظر عن طريقة التواصل التي يعتمد عليها – و ذلك حتى بالنسبة الأولياء التلاميذ، إذ يتلقون صعوبات أثناء مساعدة هذا الطفل في دراسته، ووجد ذلك خاصة عند تلاميذ مجموعة الدمج، نظرا لاعتماد هؤلاء و تعودهم على لغة الشفاه عدم تمكنهم من التواصل اللفظي، وهذا بسبب قلة الرصيد اللغوي، وهذا ما يشكل صعوبة في الاتصال وخاصة مع العاديين .أو من جهة أخرى اقتصار الأصم على التعامل مع المعاقين مثله فقط من خلال المدرسة الخاصة بتعليم الصم يقلل أمامه فرصة التعامل

مع العاديين مقارنة مع أولئك المدمجين.كما بينت الدراسة الحالية أن المدرسة ساعدت الطفل الأصم سواء في مجموعة الدمج أو مجموعة العزل على اكتساب كثير من المهارات الاجتماعية وبذلك خففت العبء على الأسرة في مجال تربية هذا الإبن خاصة من الناحية الإجتماعية مما يحقق الفرضية الثالثة.(**ركاب، 2005-2006**)

10. دراسة ذكرى يوسف جميل الطائي (2006):

استهدفت الدراسة التعرف الى الفروق في درجة التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من الاعتياديين، و ذلك في البيئة المدرسية العادية.كما استهدفت التعرف الى الفروق في درجة التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وفق متغير الجنس مع أقرانهم الاعتياديين، حيث بلغت عينة البحث مائة و عشرون تلميذ اوتلميذة ،ستون منهم من ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين بصفوف خاصة وستون من الاعتياديين، وقد أعدت الباحثة استبيانا مكونا من ثمانية وستون فقرة مقسمة بواقع أربعة وثلاثون فقرة في المجال المدرسي و أربعة وثلاثون فقرة للمجال الأسري والاجتماعي، وقد تم استخراج الصدق الظاهري والثبات، كما استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون واختبار T-test وتحليل التباين الأحادي واختبار شفيه كوسائل إحصائية في الدراسة.

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار العينة من ثماني مدارس ابتدائية تحتوي على صفوف التربية الخاصة للصف الرابع وما يقابلها من صفوف الاعتياديين، حيث تم اختيار ستون تلميذاً وتلميذة من الصفوف الخاصة و ستون تلميذاً وتلميذة من الاعتياديين بواقع ثلاثون من الذكور وثلاثون من الإناث؛لكن الباحثة لم تحدد نوع وطبيعة الاعاقة أو العجز الذي يعانيه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وخلصت دراسة الطائي إلى وجود فروق بين التلاميذ في درجة التوافق النفسي والاجتماعي لصالح الاعتياديين الذين كانوا أكثر توافقا من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة كذلك لم تكن هناك فروقا دالة إحصائيا بينهم في متغير الجنس.

كما أسفرت نتائج المقارنة بين الذكور أن الاعتياديين يتميزون بدرجات من التوافق النفسي والاجتماعي أكبر من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، و نفس النتيجة ظهرت لدى الإناث من

الاعتياديين اللواتي يتميزن بتوافق نفسي واجتماعي أكبر من التلميذات من ذوي الإحتياجات الخاصة وقد يعود ذلك إلى ما يعانيه فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من فتيان وفتيات من مشاعر الخجل والإحباط بسبب إعاقتهم و ردود أفعال المحيطين بهم سواء في المجال المدرسي أو المجال الأسري مما يجعلهم غير قادرين على الشعور بالتوافق النفسي والإجتماعي. (**الطائي،2006)**

11. دراسة نعيم عبد الهادي كباجة وباسم عبد الرحمن كراز(2006) :

سعى الباحثان في هذه الدراسة للتعرف على أهم المشكلات التعليمية التي يواجهها الصم من وجهة نظر الصم أنفسهم وأولياء أمورهم ، وإستطاع الباحثان حصر المشكلات التعليمية في الأهداف العامة لتعليم الصم وعدم إكتمال وجود المنهاج وأساليب التقويم وإستراتيجيات التعليم وأساليب التواصل اللفظي والإشاري والشامل وأبجدية الأصابع، كما إستطاع الباحثان التعرف على المواد الدراسية الأكثر صعوبة والتي يعاني منها الصم، كما أخذت إتجاهات الطلبة نحو المواد المختلفة حيث تبين أن مادة اللغة العربية تمثل عائق أمام الطلاب يليها مادة اللغة الإنجليزية ثم الرياضيات وأظهرت الدراسة حب التلاميذ لمادة التربية الفنية وسهولة تعلم الرياضيات وإستطاع الباحثان الوقوف على مدى التوافق الأكاديمي للتلاميذ الصم بمحافظات غزة وأهم المشكلات التعليمية.

حيث أن هناك مشكلة في التحصيل الدراسي لدى المعوقين سمعياً –حسب رأي الباحثين تعزى للمشكلات اللغوية وطرق التواصل مع الصم وعدم ابتكار أساليب جيدة في التغذية الراجعة وأساليب التقويم الخاصة باكتساب المهارات والتحصيل الأكاديمي. وأشار كراز وكباجة الى أن الصعوبات في التحصيل تعود في أساسها إلى الصعوبة في فهم مفردات اللغة والتعبير والقراءة واللغة المنطوقة، لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار أساليب التقييم الخاصة بلغة الأصم أي لغة الإشارة وأبجدية الأصابع والكتابة.

(كباجة وكراز،2008)

12. دراسة نعيم عبد الهادي كباجة وباسم عبد الرحمن كراز (2008):

هدفت دراسة كباجة و كراز الى تقدير مدى التوافق لدى الأطفال الصم في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين حيث جاءت تساؤلات الدراسة كالآتي:

ما مدى التوافق للأطفال الصم بقطاع غزة في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع عنها مجموعة التساؤلات التالية:

1. ما مدى التوافق الشخصي للأطفال الصم بقطاع غزة في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين؟

2. ما مدى التوافق الاجتماعي للأطفال الصم بقطاع غزة في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين؟

3. ما مدى التوافق المنزلي للأطفال الصم بقطاع غزة في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين؟

4. ما مدى التوافق المدرسي للأطفال الصم بقطاع غزة في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين؟

5. ما مدى التوافق الجسمي للأطفال الصم بقطاع غزة في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتوافق الكلي للأطفال الصم عند المستوى $\infty \leq 00.5$ تعزى لمتغير الجنس ؟

7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتوافق الكلي عند المستوى $\infty \leq 00.5$ تعزى لمتغير المكان؟

8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتوافق الكلي عند المستوى $\infty \leq 00.5$ تعزي لمتغير الحالة الاقتصادية؟

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتوافق الكلي عند المستوى $\infty \leq 00.5$ عزى لوجود إخوة لديهم إعاقات أخرى بالأسرة؟

10. هل توجد علاقة بين درجات التوافق ودرجات التحصيل؟

11. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين درجات التوافق عند المستوى 00.5≥ ∞ لدى الأطفال تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي؟ (منخفض – متوسط – مرتفع).

اشتملت العينة على مئتان وثلاثة وعشرون طالبا وطالبة ،واستخدم الباحثان قائمة تقدير التوافق للأطفال الصم المقننة وفقاً للبيئة الفلسطينية والمقتبسة من قائمة عبد الوهاب كامل وتم تطبيقها في صورتها العربية على عينة من الأطفال الصم عام 1985 بجمهورية مصر العربية. طبق الباحثان قائمة تقدير التوافق بكل مجالاته السلوكية (التوافق الشخصي،الاجتماعي،الدراسي،المنزلي،الجسمي) على عينة من الأطفال الصم بفلسطين بعد ملائمة وتقنين المجالات والعبارات على البيئة الفلسطينية .وتعتبر تلك القائمة أداة موضوعية تعتمد بالدرجة الأولى على موضوعية الملاحظ ودرجة معرفته بالطفل. **(كباجة وكراز،2008)**

وتجدر الاشارة الى أن هذه الاداة هي نفسها التي ستستخدم في الدراسة الحالية ومن هنا تظهر اهميتها كونها قريبة من حيث التناول المنهجي رغم الاكتفاء ببند التوافق الدراسي وهذا ما أملته طبيعة وحدود موضوع الدراسة .

لكن لم يرد في الدراسة ذكر النتائج بل وردت معلومات حول بعض الدراسات السابقة والتي تمت الاستفادة منها في تناول الموضوع الحالي .كما أشار الباحثان الى الاطار النظري وأوردا بعض الجداول الخاصة بمواصفات العينة دون ذكر الفرضيات ولا نتائج اختبارها.و لقد اجتهدت الباحثة بشكل متواصل للبحث عن تكملة دراسة كباجة و كراز و ترددت بشكل دوري على المكتبات و مواقع الانترنت بحثا عنها دون جدوى.

ويمكن اعتبار هذه الدراسة و ان نقصت المعلومات الهامة حول نتائجها من الدراسات التي طبقت نفس المقياس الذي سيطبق أحد بنوده في الدراسة الحالية و على نفس العينة.

13. دراسة روحي عبدات (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارت القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في التعليم العام في الإمارات ، بعد تطبيقها على عدد ثلاثة وستون من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة ، واثنان وعشرون من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في مدارس التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة.

وتمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

- هل تختلف مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام؟

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات القراءة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في التعليم العام في الصفين الأول والثالث من التعليم الأساسي و لصالح الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، فيما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي.

وعزى الباحث هذه النتائج إلى عدة عوامل أهمها أن عملية الدمج لم تكن منظمة بالشكل المطلوب في مدارس التربية والتعليم حيث كانت تتسم بالاختيار العشوائي للطلاب المدمجين ودون تهيئة كاملة لهم وللبيئة المدرسية المستقبلة. وأوصى بضرورة تقديم خدمات العلاج اللغوي والنطقي والتدريب السمعي للتلاميذ المدمجين والحرص على متابعتهم ودعمهم بيداغوجيا مع اشراك الوالدين خلال كل مراحل عملية الدمج.**(روحي عبدات،2008)**

14. دراسة مريم بنت حافظ عمر تركستاني (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الدمج الأكاديمي على بعض المتغيرات الشخصية والمعرفية والإجتماعية لضعيفات السمع في مدينة الرياض، كما هدفت إلى وضع تصور مقترح لدمج ضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. وتحددت مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسين التاليين:

أولاً : هل توجد فروق بين ضعيفات السمع المدموجات وغير المدموجات في بعض المتغيرات الشخصية والمعرفية والاجتماعية ؟

ثانياً : ما المتطلبات اللازمة لنجاح دمج ضعاف السمع في المدرسة العادية في المملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات استخدمت الباحثة المنهج الوصفي _السببي المقارن_ حيث شملت عينة الدراسة ثمانية وتسعون طالبة ضعيفة سمع في الصفوف العليا في المدرسة الإبتدائية ، منهن أربعة

وأربعون تدرس في المدرسة الإبتدائية العادية ، وأربعة وخمسون طالبة تدرس في المعاهد الخاصة. طبقت الباحثة عليهن مقياس مفهوم الذات (بيرز–هاريس) ، مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (من إعداد الباحثة) – وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه واختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

1. لم يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من : نوع العينة (مدموجات ، غير مدموجات) والصف الدراسي (رابع، خامس ، سادس) و التفاعل بينهما على الدرجة الكلية لمفهوم الذات وعلى بعدي الذات السلوكية والذات الاجتماعية لدى الطالبات ضعيفات السمع.

2. يوجد تأثير دال إحصائياً لنوع العينة على كل من الأبعاد التالية: (الذات العقلية، الذات الجسمية، السعادة والرضا) حيث ظهرت فروق بين الطالبات ضعيفات السمع المدموجات وغير المدموجات لصالح الطالبات غير المدموجات ، في حين لم يظهر تأثير دال لاختلاف الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس) ولا للتفاعل بين نوع العينة والصف على هذه الأبعاد.

3. لم يوجد تأثير دال إحصائياً لنوع العينة (مدموجات ، غير مدموجات) على بعد القلق ، في حين ظهر تأثير دال لاختلاف الصف الدراسي للطالبات ضعيفات السمع على هذا البعد ، حيث كانت طالبات الصف الخامس أكثر قلقاً من طالبات الصف الرابع والسادس ، كما لم يظهر تأثير دال للتفاعل بين نوع العينة والصف الدراسي على هذا البعد.

نتائج الفرضية الثانية:

4. يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من : نوع العينة والصف الدراسي على درجة تحصيل المواد النظرية للطالبات ضعيفات السمع ،حيث ظهرت فروق بين المدموجات وغير المدموجات لصالح غير المدموجات , كما ظهرت فروق على مستوى الصفوف الدراسية، في حين لم يظهر تأثير دال للتفاعل بين نوع العينة والصف الدراسي على تحصيل المواد النظرية.

5. يوجد تأثير دال إحصائياً لنوع العينة على درجة تحصيل المواد العلمية حيث ظهرت فروق بين الطالبات ضعيفات السمع المدموجات وغير المدموجات لصالح غير المدموجات، في حين لم يظهر تأثير للصف الدراسي ولا للتفاعل بين نوع العينه والصف الدراسي على درجة تحصيل المواد العملية .

6. لم يوجد تأثير دال إحصائياً لنوع العينة (مدموجات، غير مدموجات) ولا للصف الدراسي (رابع، خامس، سادس) ولا للتفاعل بينهما على درجة تحصيل المواد العملية.

7. يوجد تأثير دال إحصائياً لنوع العينة والصف الدراسي على الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي، حيث ظهرت فروق دال بين المدموجات وغير المدموجات لصالح غير المدموجات ، كما ظهرت فروق بين الصفوف الدراسية، في حين لم يظهر تأثير دال للتفاعل بين نوع العينة والصف الدراسي على التحصيل الدراسي.

نتائج الفرضية الثالثة:

8. يوجد تأثير دال إحصائياً لاختلاف نوع العينة على الدرجة الكلية للسلوك الاجتماعي المدرسي وعلى أبعاد (علاقة الطالبة بزميلاتها ،علاقتها بالمعلمات ، والمهارات الأكاديمية)، حيث ظهرت فروق دالة بين الطالبات المدموجات وغير المدموجات لصالح غير المدموجات ، في حين لم يظهر تأثير دال للصف الدراسي ولا للتفاعل بين نوع العينة والصف الدراسي على هذه الأبعاد على الدرجة الكلية.

9. لم يوجد تأثير دال إحصائياً لاختلاف نوع العينة (مدموجات ، غير مدموجات) والصف الدراسي (رابع ، خامس ، سادس) ولا للتفاعل بينهما على بعدي ضبط الذات وعلاقة الطالبة بالأنظمة والإدارة.

وبذلك تكون فروض الدراسة قد تحققت جزئياً ، وبناء على هذه النتائج قامت الباحثة بمناقشتها ثم اقترحت تصورا لدمج ضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. حيث أنه و في ضوء نتائج الدراسة والأطر النظرية والدراسات السابقة عرضت الباحثة تصوراً مقترحاً لدمج ضعاف السمع في المدرسة العادية، تناولت فيه المتطلبات الأساسية و الخطوات والتدابير اللازمة لنجاح عملية الدمج ، وهي (أهداف الدمج، التخطيط، التنفيذ، التقويم، التطوير)، كما تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات والدراسات المقترحة.**(تركستاني،2008)**

15. دراسة أكتوف نجية (2008-2009) :

تناولت دراسة أكتوف موضوع الإدماج المدرسي و مدى فعاليته في اكتساب استراتيجيات التذكر عند الطفل المعاق سمعيا في شكل دراسة مقارنة بين المدمجين دراسيا وغير المدمجين، وهدفت الى محاولة معرفة مدى قدرة الاطفال المعاقين سمعيا في توظيفهم لاستراتيجيات التذكر ومعرفة إن كانوا يعانون من اضطرابات على مستوى الذاكرة.

و جاءت فرضيات البحث كالآتي:

1- يوجد فروق بين المعاقين سمعيا المندمجين وغير المندمجين مقارنة بالسالمين في استخدام استراتيجيات التذكر البصرية و اللفظية المختلفة.

2- يستخدم المعاقين سمعيا المندمجين وغير المندمجين استراتيجيات تذكر بصرية أكثر فعالية مقارنة بالسالمين سمعيا.

3- يستخدم المعاقين سمعيا المندمجين استراتيجيات تذكر لفظية فعالة ومشابهة لاستراتيجيات تذكر السالمين سمعيا.

4- يستخدم المعاقين سمعيا غير المندمجين استراتيجيات تذكر لفظية أقل فعالية ومختلفة عن استراتيجيات تذكر المعاقين سمعيا المندمجين.

قامت الباحثة بمقارنة أداء الاطفال المعاقين سمعيا المدمجين مدرسيا وغير المدمجين مدرسيا بأداء الأطفال السالمين على اختبار شكل راي المعقد واختبارات ذاكرة العمل أرقام- كلمات - جمل، ومقارنتها بأداء الاطفال العاديين ولقد تكونت مجموعة البحث من اثني عشر طفلة موزعين على ثلاث مجموعات (ضابطة، تجريبية1، تجريبة2).

بينت النتائج أن هناك فرقا واضحا بين نتائج الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين مدرسيا وغير المدمجين مدرسيا مقارنة بالأطفال السالمين سمعيا و ذلك في نوع وطبيعة وفعالية استراتيجيات التذكر المستخدمة. أما بالنسبة لاختبارات ذاكرة العمل (أرقام-كلمات-جمل) فلقد تفوق الأطفال المدمجين على غير المدمجين لاستخدامهم بفعالية أكبر للاستراتيجية الشفوية النطقية على غرار أقرانهم السالمين سمعيا.

وهذا يعود إلى دور الإدماج المدرسي – على حد قول الباحثة– و فعاليته في اكتساب استراتيجيات التذكر الفعالة للأطفال من خلال التمرين والتلقين التعليمي المكثف.

وأشارت الباحثة بوضوح في سردها للنتائج و مناقشتها لها إلى امكانية تحقق الفرضيات التي تبنتها في دراستها.(**أكتوف نجية،2009/2008**)

16. دراسة مجقون حمداش صونيا(2008-2009):

جاءت هذه الدراسة لتبحث أثر الإدماج المدرسي على تقدير الذات لدى الطفل الاصم، وكانت الفرضية العامة للادماج المدرسي أثر ايجابي على مستوى تقدير الذات لدى الاطفال المصابين بالصمم والذين تتراوح أعمارهم بين عشر و ثلاثة عشر سنة و كان عددهم في حدود هذه الدراسة مقدرا باثنان وثلاثون طفلا أصما مقسمون الى مجموعتان (مدمج وغير مدمج).

أما الفرضيات الجزئية فتم صياغتها على النحو الآتي:

- هناك فروق دالة بين فئتي الاطفال الصم المدمجين و غير المدمجين مدرسيا في مستوى تقدير الذات.
- ليس هناك فروق دالة بين الاناث و الذكور المدمجين مدرسيا في مستوى تقدير الذات.
- ليس هناك فروق دالة بين الاناث و الذكور غير المدمجين مدرسيا في مستوى تقدير الذات.

ولاختبار هذه الفرضيات استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي المقارن وبمقياس تقدير الذات لـ Bruce Harree. و كانت النتائج بالنسبة للفرضية العامة قد أفادت بتحققها و التي مفادها أن للادماج المدرسي أثر ايجابي على مستوى تقدير الذات للأطفال المصابين بالصمم،حيث تحصل التلاميذ الصم المدمجون على مستوى مرتفع لتقدير الذات الا بعض الحالات الاستثنائية ،في حين كانت نتائج غير المدمجين ذات مستوى متوسط فكانت الفروق لصالح التلاميذ الصم المدمجين بالمدارس العادية.وفي نفس السياق أشارت الباحثة الى أنه تحققت الفرضيات الجزئية حيث لم تجد فروقا بين الإناث و الذكور عند كلتا الفئتين في مستوى تقدير الذات.

وتنهي الباحثة دراستها بالتركيز على دور الدمج في رفع مستوى تقدير الذات وتحسين صورة الذات مما يسهل لزيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين المعاقين والأسوياء.**(مجقون حمداش صونيا،2008-2009)**

17. دراسة ناجي السعايدة، أيمن مزاهرة، يعقوب الفرح، وعمر الخرابشة (2010):

سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة المُعاقين سمعياً في الأردن .وقد تكونت عينة الدراسة من مائة طالبٍ وطالبة من طلبة مراكز التربية الخاصة للمُعوّقين سمعيا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.وتم استخدام مقياس التوافق الاجتماعي للمُعاقين سمعيا لآل موسى بهدف تقصي مستوى التوافق الاجتماعي للطلبة الصم وللإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى التوافق الاجتماعي لدى الطلبة المُعاقين سمعياً في الأردن ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الاجتماعي لدى الطلبة المُعاقين سمعياً في الأردن تُعزى لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الاجتماعي لدى الطلبة المُعاقين سمعياً في الأردن تُعزى لمتغير شدة الإعاقة؟

توصلت النتائج إلى أن مستوى التوافق الاجتماعي لدى الطلبة المُعاقين سمعياً في محافظة البلقاء مرتفع، لكنها لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الاجتماعي تعزى لمتغير العمر. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الاجتماعي تعزى لمتغير شدة الإعاقة ولصالح ذوي الإعاقة السمعية البسيطة، إذ يواجه ذوي الإعاقة السمعية الشديدة مشكلات قاسية مثل صعوبة التواصل مع الآخرين والاعتمادية والتقدير المنخفض للذات وغير ذلك من مظاهر سوء التوافق الاجتماعي، وذلك بسبب فقدانهم اللغة وقلة خبرتهم المعرفية التي تسهم في تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين.**(السعايدة، مزاهرة، الفرح، والخرابشة، 2010)**

18. دراسة روحي عبدات (2010):

الهدف من دراسة عبدات هو تسليط الضوء على العلاقة بين سلوك الشخص الأصم ومدى انسجامه مع بيئته الأسرية والاجتماعية،أي سلوكه التوافقي والتعرف أكثر على علاقة مجموعة من

المتغيرات في التأثير على هذا السلوك تبعاً لعمر المعاق سمعياً وجنسه وشدة الإعاقة، وزمن الإصابة بها، ونمط التواصل الذي يتبعه.

و صيغت الفرضيات على النحو التالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى السلوك التوافقي عند الطلاب الصم وضعاف السمع تعزى إلى العمر.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى السلوك التوافقي عند الطلاب الصم وضعاف السمع تعزى إلى جنس المعاق.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى السلوك التوافقي عند الطلاب الصم وضعاف السمع تعزى إلى شدة الإعاقة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى السلوك التوافقي عند الطلاب الصم وضعاف السمع تعزى إلى وقت الإصابة بالإعاقة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى السلوك التوافقي عند الطلاب الصم وضعاف السمع تعزى إلى طريقة التواصل المتبعة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين شدة الإعاقة السمعية وبين نمط التواصل المستخدم.

وقد تم بناء استبانة للتعرف على مستوى السلوك التوافقي للطلاب الصم وضعاف السمع، وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة مكونة من مئتان و احدى عشر ولي أمر لطلبة من ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز تأهيل المعاقين.

وبعد تحليل النتائج وفحص الفرضيات الصفرية باستخدام برنامج SPSS ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك التوافقي عند المعاقين سمعياً تبعاً لجميع متغيرات الدراسة، وذلك لصالح الذكور، وذوي الإعاقة البسيطة، ومن هم أعمارهم ستة عشر سنة فما فوق، والذين أصيبوا بالإعاقة السمعية بعد السنة الثالثة من العمر، والذين يتبعون نمط التواصل الشفهي.(**روحي عبدات،2010**)

19. دراسة إبراهيم عبد الله الزريقات (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيًا، وقد اشتملت عينة الدراسة على مائة وثلاثة وعشرون(123) طالبًا معاقًا سمعيًا من الملتحقين بمدارس الصم في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، فقد قيمت مهارات القراءة لأفراد عينة الدراسة اعتمادًا على اختبار مهارات القراءة الذي طوره الباحث واستخرجت دلالات صدقه وثباته.

واستخدم اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة المعاقين سمعيًا يمتلكون في المجمل مهارات قراءة ضعيفة، وأن أداء الإناث على بعدي المفردات والفهم كان أفضل من الذكور .كما أشارت البيانات إلى طلبة الصف الرابع يمتلكون مهارات طلاقة ومهارات الإدراك والوعي الصوتي أفضل من طلبة الصف السادس،كذلك يمتلك طلبة الصف الخامس مهارات الإدراك والوعي الصوتي أفضل من طلبة الصف السادس. كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي درجة فقدان سمع متوسط لديهم مهارات الطلاقة أفضل من الطلبة الذين يعانون فقدان سمعي عميق. كذلك أشارت البيانات إلى أن الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي يمتلكون مهارات القراءة أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة لغة الاشارة.

إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يستعملون السماعة الطبية لديهم مهارات الطلاقة والتمييز البصري والإدراك والوعي الصوتي أفضل من الطلبة الذين لا يستعملون السماعة الطبية . وأوصت الدراسة بتصميم منهاج خاص في تعليم مهارات القراءة للطلبة المعاقين سمعيًا باستخدام طريقة التواصل الكلي خصوصًا في الصفوف الأساسية، واستقصاء مدى فاعليته، وضرورة التركيز على المخرجات القرائية في المناهج الخاصة بتعليم القراءة للطلبة المعاقين سمعيًا.(**الزريقات،2011**)

20. دراسة بوكرمة سهام (2010-2011) :

عنوان هذه الدراسة أنماط التفكير عند الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بمدارس عادية والأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين، وجاءت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1–توجد فروق في أنماط التفكير بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في مدارس عادية والأطفال غير المدمجين.

2–توجد علاقة ارتباطية بين الاحتفاظ و أنماط التفكير.

3–توجد فروق في أنماط التفكير بين الإناث و الذكور.

4–تختلف أنماط أساليب التفكير باختلاف درجة الإعاقة السمعية بين الأطفال المدمجين بمدارس عادية و الأطفال غير المدمجين.

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج المقارن حيث تمت المقارنة في هذا البحث بين فئتين من الأطفال المعاقين سمعيا في الصف الخامس و الرابع من المرحلة الابتدائية شرط أن يكون سنهم 11 سنة أو 12 سنة. ضمت العينة في مجموعها ثلاثون طفلا من ضعاف السمع من الدرجة الخفيفة يتمدرسون في مدارس عادية مدمجين مع الأطفال العاديين و ذلك في مختلف المدارس الابتدائية ، و كذلك أطفال ضعاف السمع من الدرجة المتوسطة يتمدرسون في مدارس خاصة بصغار الصم ،و طبق عليهم كل من مقياس أساليب التفكير لاحمد عبد المنعم الدردير واختبار التفكير المنطقي لبياجيه (الاحتفاظ نموذجا).

وخلصت الباحثة بنتيجة مؤداها ان هناك فروق بين الأطفال المدمجين في مدارس عادية والأطفال غير المدمجين في أنماط التفكير هذا لصالح الأطفال المدمجين وهذا راجع حسب الباحثة إلى عامل الوسط البيئي والمدرسي الذي ساعدهم على تطور تفكيرهم، ومن خلال المعاملات اليومية والنشاطات المختلفة و المناقشات بين الأطفال العاديين و الأطفال ضعاف السمع،أما الأطفال ضعاف السمع غير المدمجين فنجد أن أفكارهم محدودة و نظرتهم إلى الأشياء تبقى كما هي ولا تتغير، كما نوهت إلى وجود علاقة بين أنماط التفكير والاحتفاظ لدى الأطفال المعاقين سمعيا.

ولم تتحقق الفرضية الثالثة حيث أنه لم تكن هناك فروق بين الإناث والذكور في أنماط التفكير، أما الفرضية الرابعة فتحققت والتي تقر بوجود اختلاف في أنماط التفكير حسب درجة الإعاقة السمعية.

(بوكرمة سهام،2011/2010)

21. دراسة مسفر بن فهد بن سعد الهزاع (2012):

وجاءت بعنوان التوافق النفسي للطلاب ضعاف السمع وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم. وقد تكون مجتمع تلك الدراسة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقات السمعية (ضعاف السمع) بمدينة الرياض وقد تم اختيار ثمانون معلما بطريقة عشوائية. وكانت أداة الدراسة المستخدمة عبارة عن استبانة صممت لقياس التوافق النفسي للطلاب ضعاف السمع وعلاقته بالتحصيل الدراسي.الأساليب الإحصائية المستخدمة هي الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) بعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية : التكرار، النسب المئوية ،المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، مربع كاي، اختبارات تحليل التباين الأحادي وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- هناك علاقة موجبة بين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي عند ضعاف السمع تعزى لمتغير العمر من وجهة نظر معلميهم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي عند ضعاف السمع تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي عند ضعاف السمع تعزى لمتغير الحالة المادية من وجهة نظر معلميهم.

وهي نتائج تدل على ارتباط التوافق النفسي بالتحصيل الدراسي بصفة موجبة وقوية.(**الهزاع،2012**)

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض مجموعة من الدراسات والبحوث المتاحة للباحثة رغم عدم توفر تلك التي اهتمت بالتوافق الدراسي لدى الصم وضعاف السمع، وخاصة على المستوى المحلي الجزائري ناهيك عن قلة الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت على موضوع التوافق بعامة، وهي دراسات انصب اهتمامها في غالب الأمر على المقارنة بين المعاقين سمعيا والعاديين، وهو ما يختلف عن الدراسة الحالية والتي ارتأت أن تكون أوجه المقارنة بين المعاقين سمعيا أي ضمن نفس الفئة و بنفس المتغيرات ذات العلاقة بطبيعة

الإعاقة السمعية في حد ذاتها والتي تم ضبطها في الجانب المنهجي للدراسة والتعرف على مدى تأثيرها على التوافق الدراسي عند تفاعلها مع متغير الإدماج المدرسي.

و لقد خلصت الدراسات السابقة إلى نتائج وافية لكنها قد تختلف عن منظور البحث الحالي والذي يهتم بالتوافق الدراسي لدى المعاقين سمعيا في حين ركزت أغلب الدراسات التي عرضت على تناولها لمتغيرات التوافق الاجتماعي والانفعالي والسلوك التوافقي، وأخرى وظفت لأنها تطرقت الى موضوع مهارات القراءة لدى ذوي الاعاقة السمعية باعتباره أحد مؤشرات التوافق الدراسي بالنسبة للبحث الحالي.

حيث يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة مدى ارتباط أغلبيتها بمتغير التوافق لدى فئة المعاقين سمعيا والذي يعد موضوعا من الموضوعات التي تضم الى سيكولوجية الاعاقة السمعية وبيداغوجيتها، وعلى هذا الأساس تناولت كل من دراسة روحي عبدات (2008) ودراسة محمد جعفر ثابت (2002) و دراسة كباجة وكراز (2007) و دراسة الزريقات (2010) الجانب البيداغوجي للتوافق فاهتمت كل منها بالمشكلات التعليمية و أيضا بمهارات القراءة لدى الصم و قارنت بين نتائج المدمجين وغير المدمجين منهم، كما قارن جعفر ثابت في دراسته بين ضعيفي السمع و العاديين، وقد بدا واضحا من خلال نتائج هذه الدراسات بتطبيق اختبارات مختلفة ،التباين بين نتائج المدمجين و غير المدمجين من جهة ، وبين ضعيفي السمع و العاديين من جهة أخرى.

ولقد تمت الإستفادة من نتائج هذه الدراسات فيما يخص الفرضيات الخاصة بالمهارات الأكاديمية وتحديدا الفرضية الثانية، ونظرا لعدم توفر دراسات – في حدود اطلاع الباحثة– حول مهارات الكتابة والرياضيات لدى المعاقين سمعيا الأمر الذي دفعها إلى توظيف ما ورد في نتائج هذه الدراسات بالاضافة إلى الأدب النظري.

و الملاحظ أن آراء الباحثين حول الفرق بين المعاقين سمعيا والعاديين قد أدلت بأنه يكون دائما لصالح العاديين منهم مهما كان المتغير موضوع الدراسة (توافق نفسي، توافق اجتماعي، ...) وسواءا كانوا مدمجين وأو غير مدمجين مدرسيا، كما ورد في دراسة الطائي (2006) و دراسة موتيلال ومسلمان (1994) ودراسة بوكرمة (2010–2011) ودراسة أكتوف (2008–2009).

كما أظهرت العديد من الدراسات أهمية بيئة الإدماج المدرسي ودوره فى تحسين الصحة النفسية والتوافق النفسي للمعاقين سمعيا باعتبار أنه يساعد على تطوير المهارات الاجتماعية ويزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين المعاقين سمعيا ومع غيرهم من السالمين، وهذا ما أظهرته دراسة رفعت وتوفليس (2000) ودراسة براهيمي (2005-2006) ودراسة موتيلال وموسلمان (1994) ودراسة ركاب (2005-2006) ودراسة مجقون حمداش (2008-2009).

كما اتضح بأن هناك من الدراسات من فضل تناول موضوع التوافق الانفعالي و-أو الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات والتي ارتأت الدراسة الحالية أن توظف بعضا منها كمتغيرات وسيطية (المستوى الدراسي، درجة الاعاقة السمعية، نوع التجهيز السمعي، وطريقة التواصل)، وهي دراسات لم تقارن بين المدمجين وغير المدمجين من ذوي الإعاقة ومن بينها يمكن ذكر دراسة السعايدة وآخرون(2010)، ودراسة الفرح (2004)، و دراسة عبدات (2010) ودراسة جمال الدين الحنفي (2005).

كما يمكن استنتاج أن الدراسات السابقة التقت مع الدراسة الحالية في العديد من النقاط وهي نقاط لعل أهمها من الناحية المنهجية وهو أنها دراسات انتهجت أسلوب أو منهج المقارنة بين فئة الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين و أقرانهم غير المدمجين بغض النظر عن المتغيرات المدروسة، وهذه مقاربة تعتبر قاسما مشتركا بينهم. ثم إن هناك نقطة هامة تعد محط اجماع بين هذه الدراسات ألا وهي قضية الإدماج المدرسي لذوي الاعاقة السمعية ودوره ومدى فعاليته بالنسبة للتلميذ المعاق سمعيا، و يضاف الى ما سبق ذكره تبني عدد من الدراسات السابقة وتوظيفها للمقاييس التقديرية كدراسة الهزاع (2012) ودراسة عبدات (2010) ودراسة علي عبد النبي حنفي (2002) ودراسة كباجة وكراز (2008) ،هذه الأخيرة والتي رغم عدم توفر نتائجها – في حدود اطلاع الباحثة – إلا أنها أفادت فيما يخص أداة الدراسة والمتمثلة في مقياس تقدير التوافق الدراسي المقتبس من قائمة تقدير التوافق للأطفال العاديين وذوي الإعاقة السمعية.

و قد يعود تفضيل استخدام المقاييس التقديرية من وجهة نظر الباحثة الى صعوبة التعامل المباشر مع ذوي الاعاقة السمعية لما يحتاجه الأمر من وقت ولإلزامية اتقان اللغة الإشارية لايصال التعليمة وفهم الاجابة ،هذا من جهة و من جهة أخرى عدم توفر – في حدود اطلاع الباحثة – الاختبارات والمقاييس

المعدة أو المكيفة على فئة ذوي الإعاقة السمعية في مجال التوافق الدراسي والتي يمكن تطبيقها بشكل مباشر على المفحوصين .

كما تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة التي وظفت فيما يتعلق بالعينات والتي أجريت عليها البحوث في مرحلة الطفولة و مرحلة المراهقة كأقصى تقدير وذلك لما للتوافق من أهمية ودور في هذه المرحلة من حياة الفرد.

من خلال الدراسات السابقة ككل ومن خلال نتائجها يمكن القول بأنها قدمت فائدة وذلك من عدة نواحي وأهمها الجانب المنهجي والذي يعتقد بأنه قدر مشترك بين أغلب الدراسات، ولكن الأهم يتمثل حسب رأي الباحثة في كيفية اختيار المتغيرات المدروسة والبحث عن مؤشرات تصب فيها بطريقة صادقة ثم كيفية قراءة النتائج الإحصائية وتحليلها وتفسيرها، وكذلك المقارنة بين نتائج المدمجين بغير المدمجين من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وأهمية ذلك في تحقق الفرضيات من عدمه.

هذه الدراسة وكما تفعل العديد من الدراسات تعطي أهمية لاستثمار محتويات الدراسات السابقة ونتائجها في الجانب المنهجي للدراسة وكذا الجانب الميداني، وأما من ناحية المضمون فإن هذه الدراسات أفادت في تزويد البحث الحالي بمعلومات ومعطيات ومقارنتها بما هو موجود في الدراسة الراهنة من ناحية أنها تشترك معها في بعض المتغيرات المدروسة .

فى ضوء ما سبق يتضح أنه لم تتوفر للباحثة في حدود اطلاعها دراسات حول الادماج المدرسي و أثره على التوافق الدراسي للمعاق سمعيا مما كان دافعا لإجراء الدراسة والتحقق من مدى فعاليته في الوسط التربوي العادي مقارنة بالتعليم القائم على العزل والمطبق في مدارس الاطفال المعاقين سمعيا، والاطلاع على مستوى التوافق الدراسي لديهم، وهذا ما تبنته أيضا الدراسة الحالية في شكل دراسة مقارنة بين عينة مدمجة مدرسيا و أخرى غير مدمجة من التلاميذ المعاقين سمعيا في الجزائر و التي تعد – في حدود علم الباحثة– احدى المحاولات العلمية القليلة للكشف عن واقع التكفل التربوي بالمعاقين سمعيا من خلال نظامي الإدماج و العزل المطبقين في البيئة التربوية الجزائرية، وذلك بالأخذ ببعض النماذج التعليمية التحصيلية كمهارات القراءة والكتابة والرياضيات كمظاهر تربوية عن التوافق الدراسي أوسوءه ،اضافة الى تطبيق مقياس تقدير التوافق الدراسي في حد ذاته .

الفصل الثالث

الإعاقة السمعية والإدماج المدرسي

تمهيد :

تعتبر مشكلة الإعاقة السمعية أحد أبرز أنماط الإعاقات التي تواجه العالم في الوقت الحاضر ولقد أصبح الاهتمام بالمعوقين سمعيا ورعايتهم رعاية خاصة من المتطلبات الضرورية وذلك نظراً لما له من أهمية بالنسبة للمجتمع و للأسرة و للمعاق في حد ذاته.

وتؤثر الإعاقة السمعية بشكل ملحوظ على مظاهر سلوك الشخص المصاب بها كما يتأثر نموه التربوي والأكاديمي بها بالإضافة إلى حدوث مشكلات لغوية له، بجانب تأثير المظاهر الانفعالية للفقدان السمعي على الفرد والأسرة مع وجود مشاعر الأسى التي يشعر بها الآباء والعزلة الاجتماعية والتأثيرات السلبية على الإخوة، وهى مشكلات تحتاج إلى حل وتحتاج إلى برامج خاصة في الإرشاد للتعامل معها.

وهذا ما أدى إلى ظهور أسس ونظريات إهتمت بفئة المعاقين سمعيا وكيفية إدماجهم في المجتمع، حيث أصبح الإدماج المدرسي من أبسط أشكال الإدماج بصفة عامة. وهذا بمشاركة المعاق سمعيا مع أقرانه التلاميذ العاديين في الفصول العادية في كل الأنشطة أو بعضها، وهذا ما قد يتيح له بفرصة التعلم وتحقيق تواصل جيد مع محيطه وتعلم مهارات الحياة اليومية ومهارات السلوك الاجتماعي .

1. مفهوم الإعاقة السمعية :

لطالما كانت ولا زالت الإعاقة السمعية محور اهتمام العديد من الباحثين في عدة تخصصات علمية طبية، نفسية، لسانية تربوية وإجتماعية ، حيث تعددت التعاريف المتعلقة بالإعاقة السمعية وتنوعت حسب تصنيفاتها و باختلاف أنواعها لكن معظمها يتفق في محتواها ومضمونها .

و يضم لفظ المعوقون سمعيا كل من فئتي الصم وضعاف السمع حيث يمكن تصنيف هؤلاء المعوقين سمعيا وفقا لدرجة و نوع الإصابة و سن الإصابة و سبب الإصابة، ولقد وردت تعاريف ومفاهيم كثيرة حول الإعاقة السمعية أو الصمم ، حيث يعرفه المعجم الطبي بأنه انخفاض أو انعدام السمع وهو إعاقة شائعة ، راجعة إلى إصابة أحد أعضاء الجهاز السمعي. **(Domart ,1989,p.742)**، وتعني الإعاقة السمعية حسب مجدي عزيز إبراهيم وجود مشكلات تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه بالكامل أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من

الدرجات البسيطة و المتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجات الشديدة جدا والتي ينتج عنها صمم. (**إبراهيم،2002،ص.434)**

أما العزة فيرى أن مفهوم الإعاقة السمعية يشير إلى تباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعيف و البسيط ، فالشديد جدا ، و تصيب هذه الإعاقة الفرد خلال مراحل نموه المختلفة، وتحرمه من سماع الكلام المنطوق مع أوبدون استخدام المعينات السمعية وتشمل الأفراد ضعاف السمع والصم. **(العزة، 2002، ص.110)**

كما أنه يعرض عدة تعاريف للإعاقة السمعية من أهمها التعريف الوظيفي والذي يركز على مدى العجز السمعي في فهم اللغة المنطوقة و لذلك فهو يعبر أن هذه الإعاقة انحراف في السمع يحد من قدرة الفرد على التواصل السمعي اللفظي.**(العزة، 2002، ص.110)**

أما التعريف الطبي فيرى أصحابه أن الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تعتمد على شدة الفقدان السمعي عند الفرد و يقاس بالديسيبل .**(العزة، 2002، ص.111)**

في حين يشير التعريف التربوي إلى أن الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تؤثر على أداء الفرد التربوي.**(العزة، 2002، ص.110)**

أما المنظمة العالمية للصحة فعرفت الإعاقة السمعية على أنها القدرة السمعية الضعيفة التي لا تمكن الفرد المصاب بها من تعلم لغة محيطه و لا تسمح له بالمشاركة في النشاطات العادية التي يمارسها من هم في سنه ، و تمنعه من مواصلة التعليم العادي والاستفادة منه، وذلك نتيجة لغياب الحساسية السمعية. **(Busquet ,1978,p.33)**

ورغم موضوعية هذا التعريف إلا أنه لا يتوافق مع ما هو موجود في الوقت الحالي، فالإعاقة عموما والإعاقة السمعية خاصة لم تعد عائقا ولا حاجزا كبيرا أمام المعوقين لأنهم استطاعوا تجاوزها وأظهروا و أثبتوا قدراتهم وكفاءاتهم في شتى المجالات العلمية و العملية و ذلك من خلال عمليات دمجهم في المجتمع ،كما وردت تعاريف كثيرة ، حيث يستخدم مصطلح الإعاقة السمعية للدلالة على الأفراد الذين يعانون من مشاكل سمعية و في إطار هذا المصطلح العام يتم التمييز بين فئتين رئيسيتين هما : ضعاف السمع و الصم، إذ يفرق روندال بين الأصم و ضعيف السمع في قوله أنه يمكن أن نعرف الأصم على

أنه الشخص الذي لا تمكنه بقاياه السمعية (70 ديسيبل فما فوق) من فهم الكلام المسموع، سواء كان مجهزا بجهاز سمعي أم لا ، أما ضعيف السمع فهو الشخص الذي بقاياه السمعية (35 ديسيبل على الأكثر) تجعل فهمه للكلام المسموع صعبا لكن غير مستحيل و ذلك من خلال المجرى السمعي الطبيعي ، سواء باستعمال التجهيز السمعي أو بدونه.**(Rondal,1983,p.218)**

ويقسم مجدي عزيز إبراهيم ذو الإعاقة السمعية إلى فئتين هما : الصم و ضعاف السمع ويرى بأنه من الضروري وضع حدود فارقة للتمييز بين الفئتين في الأغراض التربوية و القانونية فإذا كان الأطباء والعاملون في مجال القانون والإدارة يؤكدون على درجة الفقدان السمعي كمعيار أساسي للتفريق بين الفئتين، فإن التربويون يهتمون بالأثر الناتج عن الإعاقة السمعية على تعلم الكلام.**(إبراهيم، 2002، ص.434)**

وحسب تعريف اللجنة التنفيذية لمؤتمر المديرين العاملين في مجال رعاية الصم بالولايات المتحدة الأمريكية ، فإن الأصم هو الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام السماعات أو بدونها حيث يصل الفقدان السمعي 70 ديسيبل فأكثر. أما ضعيف السمع فهو الفرد الذي يعاني من درجة فقدان سمعي تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط ، سواء باستخدام السماعات أو بدونها حيث يصل الفقدان السمعي إلى 35–69 ديسيبل. **(ابراهيم، 2002، ص.111)**

إذن تشمل الإعاقة السمعية كلا من الصمم و الضعف السمعي ، فالأصم هو الذي يعاني من فقدان أو قصور سمعي شديد جدا أي أنه لا يستطيع اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع باستخدام أو بدون استخدام المعينات السمعية ، أما الشخص الذي يعاني من الضعف السمعي فيكون فهمه للمثيرات اللغوية صعبا بسبب فقدانه الجزئي لحاسة السمع. وعلى هذا الأساس نصل إلى تصنيف الإعاقة السمعية تبعا لعدة معايير.

2. تصنيف الإعاقة السمعية وأسبابها :

1.2. تصنيفات الإعاقة السمعية:

يعتبر وجود جهاز سمعي سليم من أحد الشروط الأساسية لاكتساب اللغة و إنتاج الكلام فأي خلل أو إصابة في أحد أعضاء هذا الجهاز من شأنها أن تعوق الفرد عن التواصل مع غيره وتتخذ هده الإصابة أنواعا مختلفة و هذا حسب المعايير التصنيفية الآتية : موقع الإصابة، شدتها و درجتها، والعمر عند الإصابة و على هذا الأساس يمكننا تصنيف الإعاقة السمعية إلى:

أ- الإعاقة السمعية من حيث موقع الإصابة:

يقوم هذا التصنيف على تحديد الجزء المصاب من الجهاز السمعي لأنّ له علاقة مباشرة بفيزيولوجية السمع و تقسم الإعاقة السمعية وفقا لذلك إلى أربعة أنواع :

- الفقدان السمعي التوصيلي (الصمم الإرسالي) :

وينتج عن خلل في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى على نحو يحول دون وصول الموجات الصوتية بشكل طبيعي إلى الأذن الداخلية رغم سلامتها، وعليه يجد المصاب صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة بينما يواجه صعوبة أقل في سماع الأصوات المرتفعة لذلك لا يتجاوز الفقدان السمعي الناتج 60 ديسيبل وفي هذه الحالة لا تكون المشكلة في تفسير الأصوات وتحليلها وإنما في إيصالها إلى الأذن الداخلية ومناطق السمع العليا التي يمكنها تحليل و تفسير الأصوات.**(العزة، 2002 ، ص.436)**

- الفقدان السمعي الحس العصبي (الصمم الإدراكي) :

و ينتج عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي (المنطقة الواقعة مابين الأذن ومنطقة عنق المخ) مع سلامة الأذن الوسطى والخارجية، فعلى الرغم من أن موجات الصوت تصل إلى الأذن الداخلية فإن تحويلها إلى شحنات كهربائية داخل القوقعة قد لا يتم على نحو ملائم ، أو أن الخلل يقع في العصب السمعي فلا يتم نقلها إلى الدماغ بشكل تام)، ولا يؤثر الفقدان السمعي الحسي العصبي فقط على القدرة على سماع الأصوات بل و على فهمها أيضا فالأصوات المسموعة تتعرض إلى تشويه يحول دون فهمها

بمعنى لا تكون المشكلة في توصيل الصوت بل في عملية تحليله و تفسيره،و في معظم الأحيان يعاني المصاب من عجز في سماع النغمات العالية. و رغم أن الصعوبة السمعية الناتجة عن الفقدان السمعي الحسي عصبي تتراوح في الشدة بين الدرجة البسيطة والشديدة جدّا فإنه يمكن القول أن حالات الفقدان السمعي التي تتجاوز 70 ديسيبل هي في العادة حالات فقدان سمعي حسي عصبي كما أن درجة استفادة المصاب من السماعات أو تكبير الصوت تكون قليلة.(**العزة، 2002، ص. 436-437**)

– الفقدان السمعي المختلط : يجمع هذا الشكل بين الإعاقة السمعية التوصيلية والإعاقة السمعية الحس عصبية. (**العزة، 2002، ص.437**)

– الفقدان السمعي المركزي : يحدث في حالة وجود خلل يحول دون تحويل الصوت من جذع الدماغ إلى المنطقة السمعية في الدماغ أو عندما يصاب الجزء المسؤول عن السمع في الدماغ ويعود سبب هذه الإصابة إلى الأورام أو الجلطات الدماغية أو إلى عوامل ولادة أو مكتسبة.(**العزة، 2002، ص.439**)

ب- الإعاقة السمعية من حيث درجة الإصابة:

يصنف B.I.A.P (المكتب الدولي السمع و الصوت)، الإعاقة السمعية حسب درجتها أو شدتها إلى المجموعات الست التالية :

– سمع عادي أو قريب من العادي : تكون العتبة السمعية أقل من 20 ديسيبل ،الطفل في هذه الحالة ليس لديه صعوبة في إدراك الكلام لكن يمكن أن تكون لديه بعض الاضطرابات النطقية .

– عجز سمعي خفيف : العتبة السمعية تكون ما بين 20 و 40 ديسيبل ؛ هناك صعوبة في إدراك أصوات الكلام كما أن الصوت الضعيف أو البعيد يكون غير مسموع إضافة إلى أن الطفل لا ينتبه ، لكن التأهيل والتجهيز السمعي يساعدان الطفل على التعويض .

– عجز سمعي متوسط : تكون العتبة السمعية ما بين 40 إلى 70 ديسبيل يجب أن يكون الصوت قويا نوعا ما حتى يدركه الطفل بصفة مناسبة . في هذه الحالة عادة ما يظهر التأخر اللغوي والاضطرابات النطقية كنتيجة لهذا العجز .

– عجز سمعي حاد(صمم حاد) : العتبة السمعية في هذه الحالة تتراوح بين 70 و90 ديسبيل.لا يدرك الطفل إلا الصوت القوي فإذا كان الوسط العائلي منتبها فيمكن أن تنمو لدى الطفل لغة وإلا يصل إلى سن أربع أو خمس سنوات دون أن يتكلم أو يعرف الكلام . (**Launay,1972,p.p.240-241**)

– عجز سمعي عميق (صمم عميق) : تكون العتبة السمعية أكبر من 90 ديسبيل هذا العجز يتطلب إعادة تأهيل مناسبة و إلا أصبح الطفل أبكما . فهو في هذه الحالة لا يدرك إلا الصوت القوي جدا و القريب من أذنيه.

– الصمم الكلي :وهي حالات استثنائية أين يكون هناك غياب كلي و تام لحاسة السمع.

(**Launay,1972,p.p.240-241**)

ج- الإعاقة السمعية من حيث عمر الإصابة :

يعد التصنيف وفقا للسن الذي حدثت فيه الإصابة من المتغيرات المهمة في تحديد الآثار الناجمة عن الإعاقة السمعية و في تحديد التطبيقات التربوية المتعلقة بها، فالطفل الذي يصاب بالصمم منذ الولادة لا تتاح له فرصة التعويض لخبرة لغوية أو لخبرة الأصوات المختلفة في البيئة. أما الطفل الذي حدثت له الإصابة عند عمر سنتين أو ثلاث سنوات، يكون قد خبر الأصوات وتعلم الكلام وهذا ما يجعل إمكاناته واحتياجاته في مجال تعلم التواصل مختلفة عن الحالة الأولى ولا ينطبق ذلك على الإعاقة السمعية البسيطة.(**إبراهيم ،2002، ص.435)**

– الصمم ما قبل اللغوي : ويشير إلى حالات ضعف السمع التي تحدث منذ الولادة هو في مرحلة سابقة على تطور اللغة والكلام عند الطفل، و يعتقد أن العتبة الفارقة لهذا النمط من الصمم يحدث في سن ثلاث سنوات ، وفي هذه الحالة تتأثر قدرة الطفل على النطق و الكلام، لأنه لم يسمع اللغة المحكية بالشكل الذي يساعده على اكتسابها و تعلمها.

– الصمم بعد اللغوي : ويشير إلى حالات الصمم التي تحدث بعد اكتساب الطفل مهارة الكلام واللغة وفي هذه الحالة لا يتأثر النطق أو الكلام عند الطفل بشكل كبير.**(ابراهيم ،2002، ص.435)**

من خلال كل ما عرض آنفا يمكن استنتاج أنه يقصد بالإعاقة السمعية فقدان السمع جزئيا أو كليا بسبب وراثي أو مرضي، مما يحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه، أو يقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة ، هذا ما يؤثر بشكل ملحوظ على قدرة المصاب على استخدام حاسة السمع للتواصل مع الآخرين و لاكتساب وفهم كل ما يحيط به من مثيرات سمعية ،وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى درجات الشديدة جدا و التي ينتج عنها صمم و تأخر واضح في فهم وإنتاج اللغة.

2.2. العوامل المسببة للإعاقة السمعية:

يرتكز تشخيص حالات الفقدان السمعي أساسا على معرفة الأسباب المؤدية إلى هذه الإصابة حيث ترجع الإعاقة السمعية إلى مجموعة من العوامل المسببة بعضها وراثي أو جيني والبعض الآخر يرتبط بعوامل و مؤثرات مكتسبة. ويمكن بوجه عام تصنيف الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة السمعية إلى:أسباب جنينية وأسباب مكتسبة.

أ- الأسباب الجنينية:

تحدث حالات الإعاقة السمعية ذات الأصول الجنينية نتيجة لانتقال حالة من الحالات المرضية من الوالدين إلى الجنين عن طريق الوراثة ،و يتضمن هذا النوع من الصمم الوراثي فقدان السمع بدرجة حادة و يكون غير قابل للعلاج و كذلك فإن هذه الحالات تكون مزدوجة (أي تصيب الأذنين) و تتضمن عيوبا جسمية–عصبية في نفس الوقت تسبب تلف الخلايا الشعرية القوقعية الخاصة بالسمع أو إصابة العصب السمعي؛ويمكن تحديد بعض من هذه العيوب في:

1) الأطفال الذين يولدون بإعاقات سمعية نتيجة للتكوين الخاطئ لعظام الأذن الوسطى تكون نتيجة عوامل وراثية إلا أن حالات عدم التكوين الصحيح لعظام الأذن الوسطى يمكن علاجها بأساليب جراحية.

2) زملة أعراض تريتشر، وتتضمن أعراضها المتزامنة صغر حجم أذن الطفل واتساع الفم و خلل في تكوين الأسنان و إرتجاع خلقي للذقن و بعض العيوب الخلقية في عظام الوجه.

3) زملة أعراض واردنبرج، وتتضمن أعراضها المتزامنة وجود خصلة من الشعر الأبيض في مقدمة الرأس و تلون العينين بلونين مختلفين وبروز الأنف وخاصة من ناحية الوجنتين وتقوس الشفاه.**(عبده،2001،ص.111)**

كما توجد عوامل جنينية أخرى غير وراثية ولا جينية تحدث أثناء الحمل، وتتضمن تسمم الحمل، النزيف الذي يحدث قبل الولادة، والأمراض التي تصيب الأم أثناء الحمل كالحصبة الألمانية، والالتهابات التي تصيب الغدة النكفية والزهري، وتناول الأم الحامل لبعض العقاقير الطبية مما يؤثر على تكوين الجهاز السمعي عند الجنين. وهناك أيضا عوامل تحدث عند الولادة وتشمل الولادة التي تطول مدتها أو الولادة المتعثرة وعدم وصول الأكسجين إلى مخ الجنين.**(عبده،2001،ص110)**

ب- الأسباب المكتسبة :

الأسباب غير الجنينية التي يمكن أن تؤدي إلى الإعاقة السمعية كثيرة ومتنوعة وفيما يلي أكثرها شيوعا:

- استخدام العقاقير الطبية :

هناك بعض العقاقير التي قد يترتب على استخدامها وجود إعاقة في السمع سواء عند الجنين أو عند الطفل حديث الميلاد أوحتى عند الشخص الراشد. ومن أهم هذه العقاقير "meomycine"، و"kanomycine"، وكذلك فإن عقار "streptomycine"، وبعض العقاقير الأخرى من مجموعة "mycine"، قد تسبب إصابة الخلايا القوقعية في الأذن بالتلف ،على أن الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض في درجة تأثرهم بالعقاقير المختلفة. **(عبده،2001،ص.ص.112-113)**

- أمراض تصيب الأذن الداخلية :

هناك عدد كبير من الأمراض الفيروسية التي قد تسبب تلفا للأذن الداخلية ،ومن بين هذه الأمراض :الالتهاب السحائي والجذري الكاذب ،البكتيريا السبحية والبكتيريا العضوية، والتهابات الغدد النكفية والحصبة والأنفلونزا ،ففي مثل هذه الحالات يتسلل الفيروس عن طريق الثقب السمعي الداخلي الموجود بالجمجمة إلى النسيج العصبي المخي . **(عبده،2001،ص.ص.112-113)**

-أمراض تصيب الأذن الوسطى:

لعل من أهم الأمراض التي تصيب الأذن الوسطى الالتهاب السحائي المخي ،ففي هذه الحالة يتواجد سائل (صديد) في الأذن الوسطى بسبب انسداد قناة أستاكيوس مما يترتب عليه ضغط سلبي في الأذن الوسطى. ومن الأعراض الملحوظة في مثل هذه الحالات : إفراز(صديد) في الأذن الوسطى، وينتج ذلك عن إصابة الأذن الخارجية بثقب إما نتيجة مؤثر خارجي كآلة حادة ،أو نتيجة التهاب في الأذن الوسطى ،فيحدث مثل هذا الثقب الذي يسمح بنزول الصديد على أن الالتهاب السحائي المزمن من شأنه أن يتلف الأذن تماما .

وبالإضافة إلى الالتهاب السحائي توجد أنواع أخرى من الأمراض الالتهابية التي تؤثر على الأذن الوسطى والتي من بينها ورم الأذن الوسطى وهو عبارة عن تواجد أنسجة جلدية مكونة داخل الأذن الوسطى . وكذلك يمكن أن يتأثر سمع الطفل نتيجة لتراكم صماغ الأذن،أو نتيجة لتجمع أشياء غريبة في القناة السمعية .**(عبده،2001،ص.ص.112-113)**

3. سيكولوجية الإعاقة السمعية :

1.3. خصائص الطفل المعوق سمعيا :

أ/ الخصائص النفسية والاجتماعية:

لا يمثل المعوقون سمعيا فئة متجانسة فلكل فرد منهم خصائصه الفردية والشخصية التي ترجع عادة إلى اختلاف نوع ودرجة الإعاقة، وعمر الفرد عند الإصابة، و استجابة الوالدين والوسط الأسري، وطبيعة الخدمات والرعاية الأسرية والتربوية التي توفرت له، إضافة إلى عوامل أخرى.فبسبب صعوبات الاتصال اللفظي الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية يحاول المعوقون سمعيا تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي الجماعي ويميلون إلى مواقف التفاعل الفردية، كما يميل الذين يعانون من فقدان سمعي شديد إلى إقامة علاقاتهم الاجتماعية مع أمثالهم.

ويميل – في الغالب – الأطفال المعوقين سمعيا إلى العزلة نتيجة لإحساسهم بعدم المشاركة أو الإنتماء إلى الأطفال الآخرين، لذلك فإنهم يميلون إلى الألعاب الفردية التي لا تتطلب مشاركة مجموعة من التلاميذ وإلى الألعاب التي تتطلب مشاركة عدد محدود كتنس الطاولة وسباق الجري والجمباز، وتسهم هذه الخصائص في تقديم تفسير جزئي لظاهرة نجاح الصم في مختلف المجتمعات في تجميع أنفسهم في مجموعات وأندية خاصة بهم، بالإضافة إلى الميل إلى العزلة فيسير النضج الاجتماعي للأشخاص الصم بمعدل أبطأ منه لدى السامعين، ويقدر بعض الباحثين ذلك بحدود 15–20% من المستوى المتوقع، إذ تكون المشكلات المرتبطة بالاتصال اللفظي في أغلب الأحوال هي السبب في تأخر النضج الاجتماعي.(**إبراهيم،2002،ص.ص.455–456)**

ويرى العزة أن أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة والمتمثلة في تقديم الحماية الزائدة والإهمال والتجاهل والعقاب والرفض الاجتماعي واتجاهات هؤلاء الأطفال نحو أنفسهم واتجاهات الآخرين نحو الإعاقة، تلعب دورا في إحداث مشاكل اجتماعية لديهم إذا كانت هذه الاتجاهات سلبية والعكس صحيح.

فقد يعاني أفراد هذه الفئة من الخجل والانطواء والعزلة والإحباط و الفشل والاكتئاب والقلق والتهور وقلة توكيد الذات و العدوانية، ويتصفون بعدم قدرتهم على ضبط لذلك فهم بحاجة إلى التدريب على مهارات الاتصال، والتفاعل الإجتماعي في مواقف اجتماعية حقيقية. **(العزة،2002،ص.116)**

و افتقار الطفل المعاق سمعيا إلى الأداة اللغوية وعدم قدرته على التواصل الاجتماعي قد يقوده إلى بعض المشاكل النفسية والصعوبات الاجتماعية، وقد استخدمت الدراسات عدة مقاييس مختلفة للنضج الاجتماعي كمقياس "فانيلاند"، وتبين عن أداء الأشخاص المعاقين سمعيا منخفض على أداء العاديين، ومن ناحية أخرى يرى الباحثون أن الدراسات التي أجريت حول السمات الشخصية والاجتماعية للمعاقين سمعيا أظهرت أنهم يعانون من عدم الثبات أو عدم الاتزان الانفعالي، بالإضافة إلى العصاب وسوء التوافق الاجتماعي. أما دراسة "بينتنر" فبينت أن المعاق سمعيا أميل إلى الانطواء وأقل حبا للسيطرة، وكذلك أبحاث "سبرنجر" التي أيدت أن المعاق سمعيا عصابي، وأبحاث" برادوي التي أثبتت أن النضج الاجتماعي للطفل المعاق سمعيا يقل عن العادي بنسبة 20 %. (**عبيد، 2000،.ص.ص316–317)**

ب/ الخصائص اللغوية:

تعد سلامة حاسة السمع المعبر الحسي الرئيسي لنمو الكلام واللغة والاتصال اللفظي، كما يؤثر على التعلم وعلى الجوانب الأخرى للنضج والنمو عموما. ومن المعروف أن الإعاقة السمعية تؤثر على لغة الأطفال في جميع جوانب نموها، لذا كان الطفل الأصم أبكما في حالة ما لم تتوفر لديه فرص التدريب السمعي واللغوي الفعالة، ويرجع ذلك إلى عدم توفر التغذية الرجعية السمعية وعدم الحصول على تعزيزات لغوية كافية .

فلغة الأطفال المعاقين سمعيا تتصف بفقرها المدقع قياسا بلغة العاديين حيث تكون لديهم ذخيرة لغوية محدودة لها علاقة بالملموسات، وعادة ما تكون جملهم قصيرة ومعقدة، علاوة على بطئ الكلام واتصافه بالنبرة غير العادية،وتزداد المشكلات اللغوية بازدياد شدة الإعاقة السمعية.**(العزة،2002،ص.114)**

ومن أهم المشكلات اللغوية التي تبرز عند الأطفال الصم كونهم "يستخدمون الأفعال في أزمنة غير صحيحة ويخطئون في وضع الكلمات في جمل، وقد يحذفون حروف الجر والعطف، بالإضافة إلى أنهم يعانون من صعوبات في فهم معاني الكلمات، ولذلك يلاحظ لديهم البطء في تعلم القواعد اللغوية وتعلم القراءة. **(البيلاوي، 2002،ص.ص.55-56)**

ج/ الخصائص المعرفية والتحصيل التعليمي:

من بين أهم أهداف الإدماج المدرسي للمعاقين هو إبراز قدراتهم واستثمارها في المجال التعليمي، ولعل ما وجده العالم " كارول" دليل على دور الإدماج المدرسي وإيجابياته، حيث وجد أن التلاميذ المعوقين والمختلطين بزملاء آخرين أسوياء يحققون تقدما ملحوظا في مجال القراءة أكثر من زملائهم المعزولين، وفي دراسة أخرى قام بها العالمان "إيلين بوجين" و"ثورستون"، خرجا بنتائج مماثلة، إذ وجد أن الأطفال المعوقين المندمجين قد حققوا نموا أكاديميا أكثر من زملائهم الذين كانوا معزولين.**(موسوعة علم النفس والتربية، ب س،ص.142)**

إن ذكاء أفراد هذه الإعاقة لا يتأثر بها، وكذلك لا تتأثر قابليتهم للتعلم ما لم تكن لديهم مشكل في الدماغ، فالمفاهيم المتصلة باللغة تكون ضعيفة لديهم، وأن قصورهم في اختبارات الذكاء يعود للمشاكل اللغوية **(العزة،2002،ص.115)**، كونها معدة وموجهة للأفراد السالمين سمعيا وللذين يستعملون اللغة

اللفظية، لذا كانت نتائج الاختبارات عند الصم إيجابية فيما يخص الجانب الأدائي، وسلبية فيما يخص الجانب اللفظي، لذلك وجب تعديل وتكييف اختبارات الذكاء لتكون أكثر دقة في قياس نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة الخاصة.

ومن الملاحظ أنه غالبا ما يكون التحصيل المدرسي لأفراد هذه الفئة متدن على الرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم ويزداد تحصيلهم الأكاديمي ضعفا مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها خاصة في غياب فاعلية أساليب التدريس.(**العزة ،2002،ص.115**)

لذا لا يمكن إهمال العلاقة الموجودة بين التحصيل المدرسي والإعاقة السمعية والتي تتمثل في تأخر ذوي الإعاقة السمعية دراسيا عن أقرانهم سالمي السمع فترة مابين ثلاث إلى خمس سنوات.(**البيلاوي ،2002،ص.56**)؛ وحسب بن عيسى فالملاحظ وجود تأخر دراسي مقدر بسنة واحدة للأطفال الصم المدمجين وذلك مقارنة بالأطفال السالمين سمعيا، في حين يتجاوز الفارق أربع سنوات في المؤسسات المختصة. (**Benaissa, 1997/1998,p.175**)

وقد كشفت معظم الدراسات التي أجريت على القدرات العقلية عند الأطفال المصابين بالصمم عن أن هؤلاء لا يختلفون اختلافا جوهريا عن الأطفال الذين يسمعون، ومن هذه الدراسات دراسة روزنشتاين (1960) وهو يقر أن الأطفال المصابين بالصمم قادرون على الانخراط في السلوك المعرفي، ولكن ينبغي تعريضهم لخبرات لغوية أكبر.(**يونس،1985،ص.120**)، ولهذا كان من بين أهم أهداف الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا هو إعطاء فرص أكبر للمعاق سمعيا حتى يبرز قدراته المعرفية والتواصلية ويحقق ذاته في مجتمع السالمين .

2.3. التوافق النفسي للطفل المعاق سمعيا:

غالبا ما يعيش الطفل المعاق سمعيا نفسية صعبة، لانعدام المحيط الذي ينسجم معه نفسيا واجتماعيا، نتيجة افتقاره أداة الاتصال اللغوي التي تساعد على فهم الطفل لمحيطه وتجاوبه مع مختلف المثيرات وبالتالي لا يمكنه إيصال أفكاره والتعبير عن كل مشاعره مما قد يؤثر على توازنه النفسي أثناء مراحل نموه،حيث يتعرض لمشاكل وصعوبات للاتصال مع محيطه، وبالتالي يعرف بتمركزه حول ذاته وبشعوره بعدم الطمأنينة والقلق والعدوانية .

فحسب كولان فإن الطفل الأصم يكون شخصا حزينا أو على حافة الانهيار بسبب نقص الاتصال لديه وعدم اندماجه الطبيعي في عالم السالمين سمعيا(**Colin,1996,p.89**)، ولقد دلت الأبحاث حسب ما جاء به عبده، أن الأطفال الذين يعانون من الصمم منذ ولادتهم يظهرون انحرافا أكبر في النمو الانفعالي عن أولئك الذين يصابون بالصمم بعد فترة من النمو، ويظهر ذلك في الذكور أكثر منه في الإناث.**(عبده،2001،ص.123)**

يعاني الطفل المعاق عامة والطفل المعاق سمعيا خاصة من سوء توافق حياته، فهو يشعر أنه غير عادي وأنه مختلف عن الآخرين من إخوته وجيرانه وزملائه، فهو قد يعاني من سوء توافق ذاتي وأسري ودراسي واجتماعي، لأنه يشعر بأنه غير مقبول في هذه الأوساط بسبب عاهته، فينظر إليه نظرة سلبية قد تكون أخطر وقعة من العاهة نفسها، فالمعاق سمعيا بحاجة إلى الرعاية الوالدية والإجتماعية بالدرجة التي تمكنه من الحياة بشكل عادي، وتشعره بأهميته وبوجوده الإنساني في مجتمعه مما يساعده على حل مشاكله النفسية وتكيفه وتوافقه نفسيا واجتماعيا.

فالطفل المعاق سمعيا في محاولته التوافق مع العالم الذي يعيش فيه قد يتخذ تكيفه إحدى الصور التالية: إما أن يقبل أن يعيش كفرد ذي إعاقة وإما أن ينعزل عن أفراد المجتمع متجنبا أي تفاعل شخصيا و اجتماعي مع الآخرين فإذا اختار لنفسه الأسلوب الأول كان لزاما عليه أن يواجه المجتمع وهو محروم من الوسائل التي تيسر له الاتصال، ويحدث نتيجة لذلك أن يعيش على هامش الجماعة وفي تلك الحالة يواجه الكثير من مواقف الشعور بعدم الأمن عندما يحاول الاختلاط بالغير فهو في حيرة دائمة لأنه لا يعرف ما إذا كان كلامه مفهوما أوما يقال له قد فهمه على حقيقته أما إذا اختار الأسلوب الثاني –العزلة– فسوف يعيش طول حياته في فراغ لا يشعر بمتعة الحياة. **(البيلاوي،2002،ص.56)**

وهكذا يتضح أن الأمر ليس مجرد عدم القدرة على الكلام بسبب انقطاع التغذية الرجعية ولكن الواقع يشير إلى عكس ذلك، فالعجز عن الكلام ليس إلا اضعف الآثار التي يمكن أن تنتج عن الإعاقة السمعية، فالتعبير عن النفس وعن المشاعر والأفكار، والتواصل مع المحيط هي أساس عملية التفاعل الاجتماعي وما يتصل بها من بناء الشخصية وقيام العلاقات الاجتماعية، والتي هي كلها المسؤولة عن معاش اجتماعي ونفسي متوازن.

وفيما يخص شخصية الطفل الأصم ونتائج تطبيق الاختبارات الاسقاطية –والتي يصعب غالبا إجراؤها مع الصم لصعوبة التواصل اللغوي، وذلك بهدف الكشف عن الخصائص الشخصية للصم فلقد استخدم ليون (1934) استمارة الشخصية لثرستون ووجد أنهم يعانون من اضطراب في الشخصية بأكثر مما يعاني غير الصم، وهو نفس ما توصلت إليه برونشفيك (1936)؛ كذلك فإن ليفين (1960) قد وجدت من خلال استخدام مقياس الروشاخ على مجموعة مكونة من واحد و ثلاثين (31) طفلا أصم مقارنين بمائة طفل يسمعون، وجدت أن الأطفال الصم لديهم اضطرابات في الشخصية والتوافق النفسي والاجتماعي وفي التحصيل الدراسي. **(يونس،1991،ص.119)**

ويرى بعض الباحثين بخصوص دراسة شخصية المعوق سمعيا، أن أنسب وسيلة للكشف عن دوافعهم وصراعاتهم ومشكلاتهم النفسية عموما، هي ملاحظتهم وهم يمارسون حياتهم بتلقائية من خلال مختصين مدربين على مثل هذا النوع من العمل، كما أن ملئ استمارة تاريخ الحالة مما يفيد في تقديم بيانات لها أهميتها في دراسة خصائص شخصية الطفل الأصم.**(يونس،1991،ص.120)**

ويبقى تطبيق الاختبارات النفسية عموما الاسقاطية خصوصا على فئة الصم من أصعب الأمور على الباحث في مجال علم النفس لفقر هذه الوسائل لجانب يقيس فعلا الخصائص النفسية المكونة لشخصية الأصم رغم صعوبة تواصله اللفظي وهذا يعني أن لديه حياة نفسية داخلية، بحاجة إلى أن يعبر عنها ولو بطريقة اللغة الاشارية.

فقياس شخصية الأصم سواء كان طفلا أو راشدا، حسب عبد المنعم الحفني، عملية صعبة بسبب صعوبة التواصل والفهم ، ويرى أنه من العملي استخدام الاختبارات الاسقاطية وأنه يكاد يكون هناك إجماع على أن كل حالة صمم لها مواصفاتها الشخصية التي قد يظهرها الاختبار،غير أن القياس قد يتوخى الإحاطة بالمدى الذي يكون عليه تقبل الأصم لعاهته، وتأثيرها في شخصيته وتكوينها، واتجاهه وميوله وأسلوبه في التوافق بين الإعاقة والعالم من حوله، وطاقته على تحمل الإحباط، والقوة التي يكون عليها أناه، ومستوى القلق الذي يعاني منه ، والصورة التي رسمها لنفسه نتيجة العاهة التي لحقت سمعه، والصورة التي يتصور أنها له عند الناس، وتكيفه مع ذلك كله وتوافقه الحالي أو المرتجى، وانفعالاته وسلوكه مع والديه وإخوته وزملائه.

ويبدو أن الأصم يعاني كطفل من عزلة قد تفرضها عليه الظروف، ولم يفرضها على نفسه وقد تمنعه من الدخول في خبرات جديدة تثري شخصيته وتزيد معلوماته، ويؤكد علماء النفس أن موقف الطفل الأصم تحدده معاملة أبويه ومدرسيه له، فإذا كانوا من النوع الذي لا يظهر الضيق بعاهة الطفل ويدفعه إلى مواقف إيجابية تزيد من خبراته ومعلوماته ومفرداته اللغوية ، فإن الطفل يتجاوب بالتعلم بسرعة وتثرى شخصيته كأي من أقرانه ، وإذا كانوا من النمط الذي لا طاقة له على العطاء ، فإن الطفل الأصم سيشتد سخطه على حالته، ويثور على وضعه، ويتوجه بطاقته إلى العدوان، ويكره أبويه والمدرسين وزملائه، ويبرر فشله بالعاهة المصاب بها.**(الحفني،1996،ص.ص.458-460)**

وكحوصلة فإن مفهوم شخصية المعوق سمعيا ينتج عن نظرة المجتمع التي تختلف من بيئة إلى أخرى، لأن المفاهيم السائدة ، والأحكام والثقافة الاجتماعية هي المحددة لهذه النظرة التي غالبا ما تتميز بالسلبية والشفقة وتتجه نحو التهميش والإقصاء لهذه الفئة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر بسبب الاختلاف الحسي أو الحركي أو العقلي ونقص التفاعل الاجتماعي واختلاف بعض السلوكيات، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات حول تأثير ومضاعفات الإعاقة على مختلف جوانب النمو فالإعاقة سواء كانت جسمية أو حسية أو عقلية فلها انعكاسات سلبية واضحة على سلوك الفرد وتصرفاته.

3.3. الأنماط السلوكية للأطفال المعوقين سمعيا واحتياجاتهم:

تؤثر حالة الشخص الجسمية في توافقه الانفعالي والاجتماعي، ونتيجة لذلك يجد صعوبة في العلاقات الاجتماعية وفي العمل المدرسي، فبعد مراجعة الكتابات النفسية التي تناولت فقدان السمع انتهى "بركنيدج" و"فينست" إلى أنه "كثيرا ما يساء فهم الشخص الأصم أو ثقيل السمع، فقد يعتبر شخصا ذا قدرة عقلية منخفضة وبالتالي يتعرض للإهمال ويصبح منطويا وحيث أنه لا ينتبه، فقد يعتبر غير مبال، عنيد ومهمل وغير مؤدب والصفات التي تشيع نسبتها للأصم من قبل المعلمين الذين يقيمون بالتدريس له، أنه كسول عقليا وغير منتبه.**(عبده،2001،ص.124)**

وقد أوضحت الدراسات أن فقدان الاتصال ليس هو الخسارة الوحيدة للمعاق سمعيا حيث أن الصمم ينتج عنه أضرارا سيكولوجية أكثر شدة من الصعوبة في الاتصال، إذ يفرض فقدان الفرد لعضو من أعضاء حسه قيودا تخلف طبيعتها وقوتها وفقا لعضو الإحساس المتأثر، وأوضح قيود الإنسان الصمم

الذي يمنعه من سمع الكلمة المنطوقة وبالرغم من إمكانيات البعض للاعتماد على القراءة الشفاه، إلا أنها تلزم أن تكون المناقشة مرئية وموجهة ومباشرة.

ويلجأ المعوق طفلا كان أو بالغا إلى مقارنة نفسه بالآخرين و يكتشف أنه مختلفا عنهم وأنه يشعر بالعجز وقلة الحيلة في مواقف لا تشكل أية مشكلة بالنسبة للآخرين ولكنه يحس بالعجز لأنه معوق ولأنه غير قادر على تغيير وضع لا يرضى عنه أو القيام بعمل يريد أن يقوم به، هذا بالإضافة إلى أنه قد يشعر بالتعاسة لأنه لا يستطيع أن يقوم بدوره في الوسط الذي يتحرك فيه كما كان يجب أن يكون، كذلك كثيرا ما ينتابه الإحساس بالخجل لأن عاهته شوهت صورته الجسمية فيحاول إخفاءها و الابتعاد عن الآخرين أو الحقد عليهم، كل هذا يزعزع بناءه النفسي وقد يعرضه للمرض النفسي ويدفعه إلى أنماط مختلفة من السلوك اللاتوافقي أي أنماط السلوك المنتقدة في جماعته لأنها مرضية و غير سوية و أول ما يتأثر بهذا الوضع هو مفهومه عن ذاته فيحط من قدر نفسه و تتباعد المسافة بين ذاته الواقعية – جسمية كانت أم نفسية – و بين مفهومه عن ذات الآخرين، فالإعاقة لها أثران مشتركان : فقدان الذات وفقدان في العلاقات مع الآخرين.(**عبده،2001، ص.125)**

بمعنى أن الإعاقة تؤثر سلبا على صورة الذات ، فيبدو الشخص مختلفا بالنسبة لنفسه وبالنسبة لغيره من العاديين الذين لا يفهمون في أغلب الأحيان معنى الإعاقة ودلالتها.

وخلاصة القول أن مجموعة احتياجات المعاق سمعيا عديدة لا تقتصر فقط على الجانب النفسي والإجتماعي ، بل توجد منها التعليمية، والتدريبية، والتأهيلية، وهي كل متكاملة ولا يمكن فصل بعضها عن بعض إلا بغرض الدراسة كونها متداخلة و تكمل بعضها البعض، كما أنها تختلف من فرد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر.

4.3. طرق تواصل ذوي الإعاقات السمعية :

تشمل هذه الطرق تدريب الأطفال ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة على استخدام التواصل اللفظي، أواستخدام استراتيجيات التواصل اليدوي، بهدف التواصل مع الآخرين، حيث تتبع المدارس المختصة لتعليم المعاقين سمعيا عدة طرق وأساليب حتى تصل بالمعاق سمعيا إلى التأقلم مع محيطه

المدرسي والأسري، منها ما يصل إلى حد إدماجه مدرسيا مع العاديين في مدارس عادية ومن أهم هذه الطرق :

أ. الاتصال الشفهي (اللغة المنطوقة):

يؤسس على تعليم الأطفال ضعاف السمع أو الصم استخدام الكلام، كما هو الحال لمن لا يعانون إعاقة سمعية، وقد بدأت الطريقة اللفظية تكتسب اهتماما أكبر كوسيلة من وسائل الاتصال في تعليم المعاقين سمعيا في القرن التاسع عشر.

وهي طريقة لتعليم المعاقين سمعيا تجمع بين استخدام الكلام وبقايا السمع هذه الطريقة تحرم على التلاميذ المعاقين سمعيا استخدام لغة الإشارة وهجاء الأصابع في عملية التواصل لاعتقاد أصحاب هذه الطريقة بأن استخدام التلاميذ المعاقين سمعيا للتواصل اليدوي سوف يؤثر على نمو قدرتهم على الكلام، لذلك فهم يؤيدون استخدام قراءة الكلام والتدريب السمعي، وتتعدد البرامج في إطار الطريقة الشفوية ،فبعض البرامج تركز على استخدام البقايا السمعية والبعض الآخر يركز على حاسة البصر وقراءة الشفاه، وهناك من يجمع بينهما، وهناك طريقتان لتنمية مهارة قراءة الكلام لدى المعاقين سمعيا:

– الطريقة التركيبية: حيث يركز الطفل المعاق سمعيا على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركة شفاه الفرد المتكلم معه، وذلك في كل مقطع من مقاطع الكلام.**(عبد اللطيف ،2003،ص.144)**

– الطريقة التحليلية: في هذه الطريقة يركز الطفل المعاق سمعيا على كل حركة من حركات شفتي المتكلم معه ثم ينظمها ويرتبها بطريقة ما قد تكون خاصة به، ليدرك المعنى المقصود.**(عبد اللطيف،2003،ص.144)**

وتستدعي عملية تعلم الطفل نطق الكلام وفهمه إجراءات مختلفة لتعويض جزء من الفقدان السمعي والتغلب على العجز الناتج عنه، حيث يتم من خلال الطريقة تدريب البقايا السمعية عند الطفل، وهو ما يعرف بالتدريب السمعي، بالإضافة إلى ذلك، فإنها تتضمن تعليم الطفل قراءة الكلام، وتؤكد على ضرورة استخدام المعينات السمعية. **(إبراهيم،2002،ص.459)**

– التدريب السمعي: يقصد به تعليم الطفل المعاق سمعيا لتحقيق الاستفادة القصوى من البقايا السمعية المتوفرة لديه، وهو يشتمل على تدريب الطفل على الإحساس، والوعي بالأصوات، والتدريب على تمييز الأصوات المختلفة في البيئة وتمييز أصوات الكلام، وتظهر أهمية التدريب السمعي في تطوير قدرة الطفل على السمع، وتطوير نموه اللغوي.**(إبراهيم،2002،ص.459)**

– المعينات السمعية :

بصفة عامة المعين السمعي عبارة عن أداة تستخدم للمساعدة في السمع وهو جهاز صغير جدا مكبر للصوت يتركب من أجزاء إلكترونية أساسية وهي ميكروفون يعمل على إلتقاط الموجات الصوتية وتحويلها إلى طاقة كهربائية، ومكبر للصوت يقوم بزيادة شدة الصوت الذي يلتقطه الميكروفون، ومستقبل للصوت يقوم بتحويل الطاقة الكهربائية إلى صوت من جديد وإرساله إلى الأذن، إضافة إلى بطاريات لتزويد الأجزاء الكهربائية بالطاقة . **(بن صديق ،2006، ص.2)**

وتعرف المعينات السمعية على أنها تلك الأجهزة الإلكترونية الصغيرة التي تساعد الفرد الذي يعاني الإعاقة السمعية باختلاف أنواعها على التخلص نوعا ما من الفارق الموجود بينه وبين العاديين في عتبة السمع،وذلك بجمع الموجات الصوتية و تكبيرها لكي تساعد من يستخدمها في الإفادة من قدرته السمعية الى اقصى حد ممكن، وتساعدهم على تطوير قدراتهم اللغوية و الكلامية أو الحفاظ على أكبر قدر منها اذا كانت الاصابة بفقدان السمع في سن ما بعد اكتساب اللغة. وتتنوع أشكال وأنواع المعينات السمعية ما بين معينات يمكن ارتداؤها ولبسها بصفة فردية الى وحدات تستخدم بصفة جماعية لتدريب عدد من الأطفال في وقت واحد تدريبا سمعيا .

– قراءة الكلام:

وتعرف أحيانا بقراءة الشفاه، حيث يتم تعليم الطفل المعوق سمعيا على استخدام ملاحظاته البصرية لحركة الشفاه ومخارج الأصوات، بالإضافة إلى بقايا السمع من أجل فهم الكلام الموجه إليه. ولا تقتصر الطريقة اللفظية على تعليم الطفل فهم كلام الآخرين، إنما تعلم الكلام أيضا وعلاج عيوب النطق لذلك يعتبر التدريب على النطق مضمونا أساسيا من مضامين أي برنامج للمعوقين سمعيا يأخذ بالاتجاه اللفظي في الاتصال. **(إبراهيم،2002،ص.459)**

ب. الاتصال اليدوي (اللغة الإشارية):

وتشير الطريقة اليدوية في الاتصال إلى استخدام اليدين في التعبير بدلا من النطق اللفظي وتنقسم الطريقة اليدوية إلى الإشارة الكلية وأبجدية الأصابع، وغالبا ما يصطلح على الطريقة اليدوية في الاتصال بلغة الإشارة. **(إبراهيم،2002،ص. 463)**

و يشير آذار عبد اللطيف الى أن الإشارة هي نظام حسي بصري يدوي قائم على أساس الربط بين الإشارة والمعنى لابد أن تتضمن لغة الإشارة عدد كبير من الموضوعات النفسية والاجتماعية والعائلية والبيئية ،كونها الوسيلة الوحيدة التي تمكن المعاق سمعيا من التكيف مع ذاته، ومع أسرته ومجتمعه وبيئته.**(عبد اللطيف،2003،ص.150)**

ج. التواصل الكلي:

وهو عبارة عن استخدام أكثر من طريقة من الطرق السابقة معا في الاتصال مع الصم، كما تتضمن طريقة تنمية البقايا السمعية. وتعتبر طريقة التواصل الكلي من أكثر طرق الاتصال شيوعا في الوقت الحاضر. ويساعد استخدام اللفظ والإشارة معا أثناء الحديث مع الطفل الأصم، في التغلب على الثغرات التي قد تنجم عن استخدام أي منها بشكل منفرد.**(ابراهيم ،2002،ص.463)**

هذه الطرق في التواصل بين المعاقين سمعيا كل منها لها جانبان أحدهما إيجابي والثاني سلبي، فالجانب الإيجابي منها هو أنها تجعل المعاق سمعيا يلبي حاجياته ويعبر عن ما يدور حوله من خلالها، أفضل مما لو أنه لم يتعلم لغة يتواصل بها مع من هم حوله، كما تسهل عليه التعلم والتعبير والتواصل، أما الجانب السلبي منها هو أنه قد لا يستطيع أن يلم بها كلية إلى درجة اتقانها خاصة منها اللغة المنطوقة حيث أن الأمر مرهون بعوامل كسن الاصابة بالإعاقة وسن اكتشافها والتدخل لتأهيل المصاب بها و غيرها من العوامل التي تحكم اتقانها وتوظيفها بشكل فعال. وحتى اللغة الاشارية والتي هي غير موحدة في أرض الميدان، إذ يظهر أنها تجعله معزولا عن المجتمع عامة، وأقرانه العاديين، فهو لا يتواصل معهم لأنهم لا يفهمون هذه اللغة لكنها تدفعه للانتماء الى مجتمع الصم للتواصل معهم رغم بعض الاختلافات والتي قد تعود الى استخدام اللغة الإشارية بأشكال مختلفة باختلاف العوامل الثقافية والإجتماعية.

4. الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا :

يعتبر الإدماج المدرسي من المفاهيم التي شكلت محور اهتمام لدى العاملين في حقل تربية وتعليم ذوي الاعاقة السمعية وتأهيلهم لما جاءت به الفكرة من فرص الحصول على الاحترام والتقدير المجتمعي وحتى يتسنى له العيش حياة كريمة ، ومن هنا جاءت أهمية الإدماج بأنواعه. ولقد ظهرت فكرة الإدماج المدرسي والتي تمكن المدارس وكل المؤسسات التعليمية والتربوية من أن تقدم خدماتها لجميع الأطفال ولاسيما الأطفال المعاقين سمعيا، وهو موضوع من أكثر موضوعات التربية الخاصة إثارة للجدل وتعدادا من حيث وجهات النظر بين مؤيدين ومعارضين ومتحفظين.

1.4 ظهور فكرة الإدماج المدرسي:

لقد تفاقمت مشاكل ذوي الإعاقات في أغلب المجتمعات سواء كان ذلك في الدول النامية أو في الدول المتطورة، والسبب في ذلك هو تزايد أعداد المعوقين من جهة وقصور المجهودات الموجهة في حل المشاكل من جهة أخرى، ونتيجة لهذا أصبح مواجهتها ضرورة ملحة وحيوية في ضوء ذلك كانت عملية دمج المعاقين في المجتمع مطلبا حيويا لرعاية والتكفل إجرائيا لهذه الفئة، بعد أن كانوا فريسة لانعكاسات الظروف غير إنسانية التي تعرضوا لها عبر التاريخ في الكثير من المجتمعات.

وفيما مضى كان من الصعب تعليم الأطفال المعاقين في المدارس العادية، إذ كانت الإعاقة من الأسباب التي تدفع الكثير من الأولياء والمربيين إلى إلحاق هؤلاء الأطفال من بداية تعليمهم بالمدارس الخاصة."وفي السنوات الأخيرة اتجه بعض رجال التربية إلى الرأي بأن الطفل المعوق رغم ضرورة تعليمه فإن حسن تكييفه وتوافقه مع المجتمع يعتبر أمرا ضروريا للغاية أيضا، لهذا كان جل اهتمامهم يقوم على تنشئة الطفل اجتماعيا وإكسابه الروح الاجتماعية والإدماج في الجماعة عن طريق معايشته لزملاء وأصدقاء عاديين، ووجهة نظر رجال التربية في هذا الاتجاه هو أنه يجب أن تكون هناك نظرة شاملة لما يكتسبه الطفل المعوق من معرفة ذاته ومعرفته بالعالم المحيط به عندما ينشأ وينمو مع غيره من الأطفال العاديين، حيث يعتبر نفسه إنسانا عاديا وحيث يشعر بالأمن و الاطمئنان، خاصة إذا كان يعود كل يوم لمعايشة أبويه وإخوته، ويعتبر نفسه فردا طبيعيا في الأسرة، بينما الطفل المعاق الذي يلتحق بالمدرسة

الخاصة ويبتعد عن الأسرة طوال أيام الأسبوع أو أكثر من ذلك، تكون مشاعره وأحاسيسه مختلفة اختلافا كاملا'.**(الشربيني،1998، ص.465)**

فمن المسلمات التربوية التي تنص قوانين الأمم المتحدة عليها أن لكل طفل الحق في الحصول على تربية، لا فرق في ذلك بين سوي ومعاق وهذا ما نصت عليه المادة الثانية من اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن اليونيسيف والتي تؤكد على عدم التفريق بين الأطفال على أساس العرق، اللون، الجنس، اللغة، الديانة، الرأي، الأصل، العجز والإعاقة، أو لأي سبب أوموقف آخ، لأن جميع أطفال العالم دون استثناء، لديهم الحق في الحياة الطبيعية والنمو السليم، في التربية والتعليم، وفي العلاج وفي الحصول على لقب وجنسية. **(Unicef,1999,p.8)**

إن اتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص المعاقين لم تعمل على تبيين حقوق جديدة بل إنها اقترحت توضيح بعض الإلتزامات القانونية للدّول. وفي ظلّ هذا السياق، أشارت الإتفاقية أيضا إلى بعض الجوانب الهّامة المتصلة بإدماج واحتواء التلاميذ المعاقين. وفي مقدّمة الإتفاقية يشير النّص إلى أنّه من الواجب أن يتمتّع الأطفال المعاقون تمتّعا تاما بجميع حقوق الإنسان وبكافة الحريّات الأساسية على أساس مبدأ المساواة مع جميع الأطفال الآخرين. ومن بين التوصيات العامّة للمادة الثالثة، أوردت الإتفاقية جانين أساسيين: احترام تنميّة القدرات الخاصة بتطوير الطفل المعاق وكذا احترام حقوق الأطفال المعاقين بصفة تكفل لهم ضمان هويتهم. وتشير الفقرة الأولى والثانية من المادة السابعة أن الاتفاقية تشير إلى أنه يجب أن تتخذ جميع الدول الأعضاء الإجراءات اللازمة من أجل تمكين الأطفال المعاقين من التمتع بكافة الحقوق والحريّات الأساسية على أساس مبدأ المساواة مع الأطفال الآخرين.**(Pull,2010,p193)**

ولقد التقى في سلامنكا في عام 1994 أكثر من ثلاثمائة مشترك يمثلون اثنتين وتسعين حكومة وخمسا وعشرين منظمة دولية من أجل الإسهام في بلوغ هدف التعليم للجميع ببحث التحولات الأساسية في السياسة التي يقتضيها الترويج لنهج التعليم الجامع. وأعلن بيان سلامنكا في مادته الثانية ما يلي :

- أن لكل طفل حقا أساسيا في التعليم ويجب أن يعطى فرصة بلوغ مستوى مقبول من التعليم والمحافظة عليه .
- أن لكل طفل خصائصه الفريدة واهتمامته وقدراته واحتياجاته الخاصة في التعليم .

– أن نظم التعليم ينبغي أن تصمم والبرامج التعليمية ينبغي أن تطبق على نحو يراعى فيه التنوع في الخصائص والإحتياجات .

– أن ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة يجب أن تتاح لهم فرص الالتحاق بالمدارس العادية التي ينبغي أن تهيئ لهم تربية محورها الطفل وقادرة على تلبية تلك الاحتياجات .**(زكرى وآخرون،2003،ص.18)**

و لقد كان للتيارات التربوية والنفسية والطبية في أوربا وللتقدم العلمي في ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع والطب والقانون أثارا واضحة في تقدم موضوع التربية الخاصة في دول العالم، ويبدو اهتمام الدول المتقدمة والدول النامية بالإعاقات بظهور العديد من المدارس المختصة، والجمعيات والهيئات التي تعتني بالأشخاص المعاقين .

حيث توالت نشأة هذه المراكز والمدارس المختصة عبر مدة زمنية طويلة حسب توسع برامج التربية الخاصة وتطور مفهوم الإدماج، فمن التعليم المحصور داخل المؤسسات التعليمية المتخصصة (مراكز إقامة داخلية و نصف داخلية)، إلى انفتاح التربية الخاصة نحو العالم الخارجي بتواجدها في الأقسام الملحقة بالمدارس العادية وصولا إلى الإدماج المدرسي الكلي وأخيرا الدمج الاجتماعي على مستوى التمهين والعمل، وذلك بهدف زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال ذوي الاعاقات السمعية والسالمين في نفس الظروف الإجتماعية المدرسية بحيث تهيئ الظروف المناسبة لإنجاح فكرة الدمج بتوفير الجو الأكاديمي والإجتماعي الأقل تقيدا والأقل حصرا من المؤسسات المتخصصة ، وتأييدا لهذا ترى فليب أنه يتم العمل على إدماج المعاقين سمعيا في الحياة الاجتماعية العادية بداية من المدرسة التي لا تعتبر فقط مقرا للمعرفة، بل مبنى لالتقاء و تفاعل كل الأطفال**(phillip,1985,p.19)** ، فالمدرسة لا تهدف إلى تحصيل المعارف فقط بل تتعدى ذلك إلى خلق العلاقات الإنسانية و اكتساب السلوكات الحضرية والاتصالية .

2.4 مفهوم الإدماج المدرسي:

يعاني الطفل المعاق سمعيا العزلة عن باقي أفراد المجتمع بسبب صعوبات التواصل، لذا تعتبر تربيته وتعليمه في الوسط العادي ذات أهمية حيوية في حياته اعتبارا أنها السبيل لتحضيره للإدماج الاجتماعي مستقبلا ، لأن حصر كفالة الطفل المعوق سمعيا داخل المؤسسة المختصة قد يعزز تهميشه وإقصاءه من المجتمع، كما قد يحد من طاقاته و يصعب إدماجه من السالمين سمعيا في المراحل المقبلة.

في حين قد يسمح الإدماج المدرسي بمزاولة دراسة عادية كما يشجع كل من المعاق الأصم والسالم سمعيا على المشاركة الثنائية و الفعالة في الحياة المدرسية والاجتماعية وذلك منذ الصغر فتنمو وتتنوع طرق التواصل وتتطور المكتسبات المعرفية والسلوكية في ظل التعايش والتضامن والتمدن واحترام الآخرين في اختلافه، والتجانس الإجتماعي، والتي هي قيم وجب تكريسها وترقيتها من طرف المنظومة التربوية الاجتماعية برمتها، لأن مفهوم الإدماج يعبر عن عملية تكامل، أي إدخال جزء في الكل، مما يدعم هذه القيم و يسعى لتحقيقها كغاية اجتماعية لها أبعادها النفسية والتربوية على كل من فئات ذوي الحاجات الخاصة و فئات السالمين. وفقا لهذا المنطق ظهرت فكرة الدمج المدرسي التي شغلت حيزا كبيرا من اهتمامات الفاعلين الاجتماعيين والعاملين في الميدان كفالة المعاق سمعيا و عبرت عن آخر تصوراتهم للوصول إلى الإدماج الاجتماعي.

ويعرف الإدماج الاجتماعي في معجم العلوم الاجتماعية على أنه التكيف مع الأفراد والجماعات بكيفية تؤدي إلى تكوين مجتمع منظم يؤدي أنشطة مختلفة في إطار الرضا و تبني المثل العليا للجماعات. **(مذكور،1975، ص.117)**، فعن طريق الإدماج أو الدمج يتم التكيف النفسي والاجتماعي للفرد مع محيطه و مما يخدم عملية التكامل و الترابط في الوظائف والعلاقات بين الأفراد، حيث تعتبر مرحلة الإدماج الاجتماعي هدفا لبرامج التربية الخاصة ويقصد بذلك دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة الاجتماعية العادية .

وإذا كان التكفل بالطفل المعوق سمعيا هدفه الأساسي هو الإدماج الاجتماعي، فان أول خطوة أو مرحلة له هو الإدماج في المدرسة، لأنها ثاني بيت للطفل، وفي نفس الوقت مجتمعا مصغرا يجد فيه الطفل جميع أنواع المواقف والاتصالات والمكتسبات.

ويعرف الإدماج المدرسي على أنه استقبال الطفل المعوق حسيا والتكفل به في نفس الهياكل الموجهة لاستقبال الأطفال السالمين، وذلك في كل من الحضانة، رياض الأطفال، المدارس الأساسية، الثانويات، مراكز التكوين المهني.**(وزارة التشغيل والتضامن الوطني،2002، ص.4)** فتعليم وتربية الطفل المعوق عموما والأصم خاصة، ذا أهمية بالغة وحيوية في حياته اعتبارا أنها السبيل الأمثل لنجاح مساره الاجتماعي لما تمثله المدرسة بالنسبة للطفل وعائلته كونها وسط متنوع وضروري لتنشئته إجتماعيا.

وتعرف بوسكي الإدماج المدرسي على أنه وضع الطفل الأصم في مدرسة سالمين سمعيا سواء بطريقة مباشرة أو بعد قضاء مدة معينة في قسم خاص وذلك بهدف اكتساب المهارات الأساسية للاندماج (**Busquet,1978,p.247**)، فالطفل المعاق سمعيا يعيش في عزلة في المدرسة المختصة، ولا يستفيد من التفاعل والاحتكاك مع أقرأنه السالمين سمعيا، بل يبقى في قوقعة داخل مجتمع الصم حتى سن المراهقة أين يفرض عليه الخروج إلى المجتمع الحقيقي بحثا عن وسيلة لمواصلة الدراسة، أو للتمهين أو للعمل ، فغالبا ما يواجه مشاكل و صعوبات ناتجة عن هذا النوع من العزلة والإقصاء، مما يصعب عليه الوصول إلى ما يسمى بالإدماج الاجتماعي .

في حين يعمل الإدماج المدرسي على تدعيم و تشجيع استقبال وكفالة الطفل المعاق سمعيا في نفس الهياكل التربوية والتعليمية التي يقصدها الطفل السالم سمعيا، من أجل تحضير عملية الإدماج المهني والاجتماعي ، و إعطاء فرص اكبر للمعاقين سمعيا حتى يبرزوا قدراتهم ومن ثمة تأكيد ذاتهم في المدرسة و في المجتمع ، و هذا ما يؤكده جلين و الذي يرى بأنه وجب المحافظة و مضاعفة الاحتكاك بالسالمين سمعيا خلال كل المراحل الدراسية، فالطفل و بوجوده في وسط عادي سيتعود على مشاركة أقرانه نشاطاتهم المختلفة رغم إعاقته، وسيدرك ما الذي يفرقه عن الآخرين في نفس الوقت الذي يكشف فيه الوسائل و الطرق التي تقلص تلك الفوراق، ومن جهة أخرى فان مؤلفة الأطفال السالمين للأطفال لمعاقين تعودهم على بعضهم البعض وتعلمهم كيفية تجاوز الصعوبات وتقبل الاختلافات. **(Gilling,1996,p.p.2206-221)**

و بالتأكيد سيكون هناك فترات فشل و إحباط عندما يصبح الطفل في سن يسمح له بقياس مدى ما ينقصه ، لكنها قد تكون أقل وطأة وخطورة من الصدمة التي تترقب الطفل الأصم الذي نشأ وتمدرس في محيط محفوظ للتعليم المتخصص، فإن مفهوم الإدماج يتبلور في فكرة تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعيا خاصة و المعاقين عامة، في المدارس العادية دون عزلهم أوتهميشهم، مع تزويدهم بخدمات ووسائل التربية الخاصة مما يسمح لهم بمزاولة دراسة عادية و يشجعهم على المشاركة الفعالة في التعليم و في الحياة المدرسية والإجتماعية مع أقرانهم السالمين .

3.4 مبررات عملية الإدماج المدرسي:

منذ سنوات السبعينيات انتشرت فكرة الحق في الاختلاف وذلك في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفي فرنسا، فيما يخص التفهم الاجتماعي لفئة الصم، بعد أن رفض تعليم واستعمال لغتهم الأم (لغة الإشارات) في كل المدارس والأماكن العمومية في أواخر القرن التاسع عشر.(**Virole,1996, p239**)، و هي حاليا محل اختيار الوالدين للطريقة التربوية للابن المعاق سمعيا فلهم حق اختيار بين اللغة الاشارية أو اللغة المنطوقة أو الـ LPC وهذا في جل الدول الغربية . فلقد تغيرت النظرة إلى المعاقين سمعيا و إلى عالمهم كما تغير مفهوم السواء، فهم يقدرون على أنهم أفراد مختلفون عن الآخرين وأنه يجب احترام و تفهم هذا الاختلاف سواء من الجانب الاتصالي المتمثل في لغة الإشارات ، أو من الجانب النفسي الأكاديمي المهني و الاجتماعي بعد أن كانوا يقارنون بالسالمين في مختلف المجالات في ظل محدودية الطرق التربوية و الوسائل التعليمية و رفض الأولياء للإعاقة، فصنفوا في قائمة العاجزين والناقصين و المهمشين ، لكن تبقى تطبيقات هذه الأفكار نسبية باختلاف المجتمعات والأفراد والواقع المعاش .

و لقد ظهرت فكرة الإدماج المدرسي نتيجة لعدة مبررات أهمها:

- التغير الواضح في الاتجاهات الإجتماعية والتربوية نحو مفهوم الإعاقة وكفالة الطفل المعاق، من النظر إليه من منظار العجز إلى منظار القوة.
- ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.
- صدور القوانين والتشريعات على المستوى الدولي التي أصبحت تنص صراحة على حق الطفل المعوق في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بأقرانه العاديين، وفي أقل بيئات التربوية والاجتماعية تقيدا.
- تطور التكنولوجيات وتوفر الوسائل التعليمية والتربوية التي تتوافق مع متطلبات وحاجيات التلميذ المعاق وكذا توفر المختصين والمربيين والمؤطرين لعملية الدمج المدرسي.

ومن المعلوم أن تعليم المعاقين عندما بدأ بشكل رسمي في جميع دول العالم، كان يركز على برامج العزل والمدارس الداخلية ، ثم عندما تبينت الأثار السلبية لعزل الأفراد ذوي الحاجات الخاصة،

سواء على أنفسهم أو المجتمع ، بدأ يتبلور إتجاه جديد نحو دمج المعوقين في المدارس العادية وهو ما يعرف بمرحلة التكامل و الإندماج أي التكامل التام بين شرائح المجتمع المختلفة ، وتهيئة الظروف التعليمية والنفسية والاجتماعية لتمكين الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة من الإندماج في المجتمع بعد معاناة تاريخية طويلة من العزلة.**(زكرى،2003،ص.26)**

ومن الأسباب التي تدعو إلى دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية كما يشير إليها زكرى مايلي :

أ-الإعتبارات الأخلاقية :

وهي تتمثل في العدالة وحقوق الآباء في تعليم أطفالهم في المدارس العادية القريبة من السكن. كما تتمثل تلك الاعتبارات الخلقية في إلغاء عزل الطفل عن أقرانه، كما أن انتقال الطالب إلى مدرسة مختلفة (المدارس المستقلة للتربية الخاصة) لهو مؤشر واضح على أن الطفل ليس بمستوى التوقعات، وهذا من شأنه أن يفقده تقديره لذاته، ويعيق تحصيله. بالإضافة إلى ذلك فإن تطبيق فكرة الدمج يؤدي إلى توظيف الميزانية بشكل أكثر فاعلية قدر الإمكان، وذلك عن طريق إستخدام الأموال بشكل أكثر إنتاجية بما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة. **(زكرى،2003،ص.27)**

ب- القيمة التربوية :

لقد إتضح أن كلما قضى الطلاب المعوقين وقتا أطول في فصول المدارس العادية في الصغر ، كلما زاد تحصيلهم تربويا ومهنيا مع تقدمهم في العمل، كما أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب المعوقين بدرجة متوسطة وشديدة يمكن أن يحققوا مستويات أفضل من التحصيل والمخرجات التربوية في الوضع التربوي العام، حيث إنه من الصعب بل من المستحيل إنشاء معاهد مستقلة خاصة بكل إعاقة في كل مدينة أو قرية يوجد بها معاقون ، ولذا يكون دمج المعوقين في المدارس العادية الموجودة في كل مكان هو الحل العملي المتاح و الأكثر فعالية لخدمة المعوقين.**(زكرى،2003،ص.26)**

4.4 إيجابيات وسلبيات الإدماج المدرسي :

من مزايا الإدماج المدرسي وإيجابياته أو كما يسميه زكرى بالدمج التربوي :

– تعتبر المدارس العادية هي البيئة الطبيعية التي يمكن للأطفال جميعا أن ينمو فيها معا على حد سواء.

– الدمج التربوي يتيح للأطفال المعوقين فرصة البقاء في منازلهم مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية، الأمر الذي يمكن من أن يكونوا أعضاء عاملين في أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية، وخصوصا أن الحياة الأسرية على جانب كبير من الأهمية عاطفيا واجتماعيا واقتصاديا.

– أن الدمج التربوي يكسب المعوق المهارات الاجتماعية وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

– أن احتكاك المعوقين بأقرانهم العاديين في سن مبكرة يسهم في تحسين اتجاهات كل منهم نحو الآخر.

– أن الدمج التربوي يعمل على إيجاد بيئة واقعية يتعرض فيها الأطفال المعوقون إلى خبرات متنوعة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفهومات صحيحة واقعيا عن العالم الذي يعيشون فيه.

– الدمج التربوي يعمل على الحيلولة دون ظهور وصمات العار التي عادة ما تصاحب الفصول الخاصة أو المعاهد الخاصة.

– أثبتت العديد من الدراسات أن التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي يكون أفضل لدى الأطفال المدمجين من غيرهم والذين يدرسون في مدارس الخاصة. **(زكرى،2003،ص.ص.28–29)**

ومن أبرز سلبيات عملية الإدماج المدرسي أو من المصاعب التي تعترضه في الميدان ما أورده زكرى على النحو التالي :

– لابد من وجود نظام مساند قوي متماسك حتى يمكن الوفاء باحتياجات الطلاب المعوقين في المدارس العادية. **(زكرى، 2003،ص.29)**

– يتطلب الدمج توفير عدد كبير من المدرسين الاختصاصيين والمرشدين النفسيين المتخصصين في مجال الإعاقة للتعامل مع أعداد قليلة متناثرة من المعوقين في المدارس العادية.

– إن الاتجاهات السلبية التي قد تبدو من معلم الفصل العادي أو من الطلاب غير المعوقين قد تجعل عملية الدمج تجربة تعليمية سلبية بالنسبة إلى أطفال معوقين.

– الزيادة المستمرة لأعدادالتلاميذ بالفصول .

– عدم ملائمة المناهج والاختبارات ونقص المصادر التعليمية.

القصور في الإعداد والتدريب والخبرة في مجال إعداد المعلم المناسب.**(زكرى، 2003،ص.29)**

مما سبق يتضح أن إدماج المعاقين في المدارس العادية له إيجابياته وله سلبياته، وتبقى عملية الإدماج المدرسي متحفظة حسب كل حالة خاصة وهي ليست بالضرورة متطورة وناجحة، ويمكن أن تفشل في مرحلة ما، لذا ينبغي الاستعداد لهذا الفشل وأخذ الاحتياطات اللازمة وإيجاد الحلول المناسبة لعلاج أي خلل طارئ. **(وزارة التشغيل والتضامن الوطني 2002،ص.7)** لذا وجب التخطيط الدقيق والمحكم لإستراتيجية الإدماج حتى يكتمل المشروع ويمكن ضمان تنويع أشكال الدمج وإثراء محتوياته.

5.4 أهداف الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا :

من شأن عملية الإدماج المدرسي للطفل ذا الحاجات السمعية الخاصة أن تحقق مجموعة من الأهداف ذكرت في دليل الأقسام المدمجة الذي أشرفت على إعداده اللجنة التربوية الوزارية المشتركة المكلفة بإعداد الوثائق المرجعية و الأدلة المنهجية، و جاء ترتيبها كالتالي :

- حث الطفل المعوق سمعيا على ممارسة الاتصال و تعلم اللغة، بوضعه في وسط سالم سمعيا حيث يتوفر الحوار و تبادل الكلام.
- التكفل بالطفل المعوق سمعيا في سن مبكرة ، من خلال برامج لا تختلف عن برامج الطفل السليم سمعيا.
- الاحتفاظ بالطفل داخل محيط العائلي و محيطه العادي حتى يتفادى نظام الداخلية وذلك ابتداء من سن ست سنوات. **(وزارة التشغيل و التضامن الوطني،2002،ص. 5)**

- وضع حد لعزلة الطفل المعاق سمعيا و إعطائه فرصة الاستفادة من التربية و التعليم التي يتمتع بها جميع التلاميذ العاديين وفق شروط تحضيرهم للعيش سويا ، عن طريق التعليم و تقبل الفروق.
- إعداد الطفل الأصم للإدماج في الحياة المهنية.
- السماح للطفل الأصم بالنمو في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية و بالخصوص تلك التي تتعلق بسلوكياته و طريقة اتصاله.**(وزارة التشغيل و التضامن الوطني،2002،ص. 5)**

ومن المعروف أن أهم الأهداف التربوية لبرامج التربية الخاصة هو الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي للمعاق سمعيا، وذلك بتوفير الخبرات التعليمية التي تتمشى مع طبيعة إعاقة الأصم وحاجاته للتوافق مع البيئة، كما يمكن توفير الخبرات الاجتماعية التي تتمشى مع الإعاقة و مع حاجاته ومساعدته على تقبل ذاته و إعاقته السمعية ، و تحقيق اكبر قدر من التوافق مع نفسه.**(سليمان، 2001،ص. 113)**، لكن قد لا تتحقق هذه الأهداف النفسية و الاجتماعية إذا ما طبقت في إطار محدود ومعزول كالمؤسسة المتخصصة، كونها لا توفر بقدر كافي فرص التفاعل الاجتماعي مع السالمين سمعيا والذي يمثلون أغلبية المجتمع.

وتشير في هذا الصدد بن عيسى إلى أهداف إستراتيجية الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا من خلال النقاط التالية :

- تحفيز الطفل المعاق سمعيا على التواصل اللغوي، و على تطوير لغته.
- التحضير لإدماجه اجتماعيا و تحفيز نموه في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية و السلوكية.
- تحسيس المجتمع باحتياجات و مشاغل المعاق سمعيا .
- التعرف على ماهية الاختلاف واحترامه من طرف السالمين **(Benaissa, 1997-1998,p.156)**

وكخلاصة يمكن استنتاج مجموعة من الأهداف العامة التي يصبو إليها الإدماج المدرسي لذوي الإحتياجات السمعية الخاصة، والتي تجسد مجموعة الأبعاد النفسية والاجتماعية والتربوية التي يعكسها الإدماج المدرسي على كل من الطفل المعاق سمعيا وعلى المجتمع برمته. إذ يمكن للإدماج المدرسي أن يحقق عددا من الأهداف والغايات على عدة مستويات، فهو يحضر إلى الإدماج اجتماعيا في سن المراهقة والرشد، حيث يساعد تقبل المجتمع لذوي الاحتياجات السمعية الخاصة عموما على تكيفهم وتعايشهم مع السالمين، ذلك بتغيير الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة السمعية مما قد يؤدي الى انتشار

ثقافة الإدماج وتقبل اختلاف الأخر، فيكبر الطفل مستقلا بذاته ومعتمدا عليها، ومتطبعا اجتماعيا، كما يساعد الإدماج على تحدي المعاق سمعيا لإعاقته، بتوظيفه لحواسه الأخرى وتعلمه للغة المنطوقة واستعمالها موازاة مع لغة الإشارات، ولتحقيق هدف التواصل مع الآخرين. أما على المستوى الدراسي فيعطي الإدماج المدرسي فرصا أكبر لإبراز وتطوير قدرات الطفل المعاق سمعيا المعرفية والتواصلية والإجتماعية، و يضاف الى كل هذا تخفيف العبء المادي الذي تتحمله الدولة من خلال إنشاء المراكز والمدارس المختصة، و أيضا التخفيف من الصراعات النفسية التي يعيشها الأولياء بفتح المجال أمام ابنهم المعاق سمعيا بأن يعيش في وسط تربوي عادي كغيره من الأطفال .

6.4 مبادئ الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا:

منذ بداية الستينيات أصبحت كفالة المعاق سمعيا والمعاق عموما لا تتوقف عند حدود التهجئة وتعلم القراءة والكتابة بل تعدت ذلك إلى فرض كينونة هذا العاجز في وسط السالمين من خلال مشاركته الكلية في الحياة الاجتماعية والمدرسية بتعريف الإفراد العاديين ماهية الإعاقة وكيفية التعامل معها وتقبلها كاختلاف لا غير .

ومن هذا المنطلق خلقت مبادئ جديدة لمفهوم الإدماج، تشير إليها لبريجير في ثلاث نقاط وهي :

– تكافؤ فرص الدخول : وذلك في كل أماكن الحياة الاجتماعية .

– التطبيع نحو الحياة العادية : فالإدماج لا يعني أن المعاق سيصبح إنسان سويا وعاديا أي أن الإدماج لا يساوي السواء ولا يفرضه، بل يغير مفهومه و تطبيقه ، حيث سيعيش المعاق في إطار وفي ظروف عادية مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاته الخاصة .

– الإدماج : يؤدي هذا المبدأ في كل الميادين إلى :الإدماج الفيزيقي أو البدني، والإدماج الوظيفي (مشاركة كلية وفعلية في الجماعة)،الإدماج الاجتماعي (والذي يعمل على تقليص المسافة الاجتماعية بين المعاق والجماعة من خلال رفع تقدير الذات لدى المعاق و تحسيسه بالانتماء وتغيير الأحكام السلبية الموجهة إليه.) (laberger ,1985,p.473)

7.4 أنماط الإدماج المدرسي:

تتم عملية الإدماج للمعاق سمعيا في الوسط المدرسي العادي على نمطين هما الأكثر انتشارا واستعمالا، وهما الإدماج الجزئي والإدماج الكلي:

أ.الإدماج الكلي:

وهو التمدرس الكلي للطفل المعوق سمعيا في قسم السالمين، في حين تبقى مهمة الدعم البيداغوجي والأرطفوني خارج حصص الدراسة. **(وزارة التشغيل والتضامن الوطني، 2002، ص.8)**

ب. الإدماج الجزئي:

ويتمثل في مشاركة الأطفال المعوقين سمعيا في بعض نشاطات السالمين سمعيا والتي لا تحتاج إلى مستوى لغوي ثري (التربية البدنية ، الأشغال اليدوية الخرجات التربوية...الخ.) وأيضا في بعض المواد الدراسية كالتربية الرياضية وتتابع باقي المواد الدراسية بالقسم المدمج. **(وزارة التشغيل والتضامن الوطني، 2002، ص.8)** ، ويعد هذا النوع الأخير من أكثر أنماط الإدماج المدرسي انتشارا بين فئة المعاقين سمعيا ونجاحا في نفس الوقت.

8.4 واقع الإدماج المدرسي للمعاقين سمعيا في الجزائر:

تعد تجربة إدماج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بالمدارس العادية مع أقرانهم السالمين من أحدث التحولات التي شهدها مجال كفالة المعاقين بصفة عامة، وذلك بوصف الإعاقة السمعية قضية ترتبط بحقوق الإنسان، وقد أصبحت الأدبيات العالمية والمنظمات الدولية تؤكد على حق كل إنسان في التعليم وعلى تكافؤ الفرص التعليمية والتربوية للجميع، وجاء هذا محصلة لترعرع بذور الدمج التي نمت عبر الزمن بفضل الحركات الداعية للدفاع عن حقوق المعوقين والتشريعات والدراسات والبحوث العلمية والتجارب الميدانية والنضج المهني للعاملين في ميدان التربية الخاصة ، وتغيرت إلى حد ما، اتجاهات المجتمعات نحو الطرق المناسبة والإيجابية للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن المعروف أنه منذ السنة الدولية للمعاقين (1981) أصبحت التربية الخاصة محط اهتمام الدول والمنظمات الدولية المتخصصة كمنظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة اليونيسيف، ومن أهم الاتجاهات الحديثة التي نودي بها الدمج المدرسي و المهني لذوي الاحتياجات الخاصة مما وعى الأولياء والمنظمات والحكومات إلى أهمية وضرورة هذه الخطوة لتأمين طفولة سليمة قادرة على التفاعل الاجتماعي والإحساس بالانتماء للجماعة وتجنب الاضطرابات النفسية التي قد تؤدي إلى سلوك الانسحابية والانعزال والعدوانية مما يخلق مشاكل للمعاق على عدة مستويات .

و في الجزائر بدأت برامج التكفل بالأطفال المعاقين سمعيا في إطار المؤسسات المختصة (مدارس الأطفال المعاقين سمعيا) منذ الوجود الاستعماري في الجزائر فلها امتداد تاريخي يعود إلى نهاية القرن الماضي في سنة 1886 أين فتحت أول مدرسة خاصة بتعليم الأطفال المعاقين سمعيا بالجزائر العاصمة وحسب ما جاءت به بن عيسى فلقد بقيت هذه المدرسة الوحيدة على المستوى الوطني إلى غاية 1976 أين أنشأت مجموعة من المدارس والمراكز المختصة في باقي الوطن؛ فلقد مرت كفالة الأطفال المعوقين سمعيا بالجزائر بثلاث مراحل كبرى يمكن تلخيصها على الشكل الآتي:

أ. المرحلة الأولى: الكفالة داخل المركز المختص إلى غاية 1976:

سايرت كفالة الطفل المعاق سمعيا في هذه الحقبة الفلسفة السائدة آنذاك، بمعنى اعتبار الطفل الأصم طفلا معاقا وتلقينه تعليما عاما ثم تحضيره للحياة العملية التي عادة ما اقتصرت على تعلم مهن وحرف بسيطة.**(Benaissa,1997/1998,p.152)**

ب. المرحلة الثانية: من 1976 إلى 1980 : التعريب وإدخال الطريقة اللفظية النغمية (اللفظ المنغم).

بظهور قانون التعريب وبرامج تعديل المنظومة التربوية بالجزائر، اعتمدت اللغة العربية الفصحى والطريقة اللفظية المنغمة ومحاولة موازاة البرامج التربوية المطبقة في المدارس المختصة مع تلك الموجودة في المدارس العادية، كل هذا محاولة هادفة إلى الإدماج الاجتماعي لفئة ذوي الإعاقة السمعية، لكن النتائج كانت هزيلة مما وجه اهتمامات الباحثين والمسؤولين نحو البحث عن طرق حديثة كفيلة بتجسيد الإدماج على أرض الواقع. **(Benaissa,1997/1998,p.152)**

ج. المرحلة الثالثة: بعد 1980: التخطيط لسياسية إدماج الأطفال المعاقين سمعيا في الوسط العادي.

شهدت الجزائر تحولات هامة في اتجاهات التكفل بالأطفال المعاقين سمعيا في المرحلة الثالثة حيث اعتمدت فكرة تربية و تعليم الأطفال العاجزين سمعيا ضمن مؤسسات تربوية عادية وذلك مسايرة لما يحدث في بعض الدول الغربية بهدف التحضير للإدماج الاجتماعي مستقبلا، وشملت المحاولات الأولى لهذا المشروع النموذجي دور حضانة لبعض الشركات الوطنية الكبرى، إذا استفادت مجموعتان من ثمانية أطفال و تزايد عدد الأقسام المدمجة و عدد التلاميذ الصم المدمجين إلا أن التجربة لم تعمم – آنذاك– إلا على العاصمة و ضواحيها. **(Benaissa,1997/1998,p.152)**

و في نهاية التسعينات وتطبيقا لما ورد في القرار الوزاري المشترك بين وزارة العمل والحماية الاجتماعية و التكوين المهني –آنذاك– و وزارة التربية الوطنية المؤرخ في 1998/12/10 والذي وضع الإطار القانوني التنظيمي لفتح الأقسام المدمجة الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس (ناقصي السمع والمكفوفين) في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية، انتشرت فكرة مشروع الدمج المدرسي في مجموعة من ولايات الوطن بادرت مصالح النشاط الاجتماعي للمؤسسات المختصة لهذه الولايات بالشراكة مع قطاع التربية الوطنية بفتح أقسام مدمجة لصالح فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

خلاصة:

يتضح من كل ما سبق أن الإدماج المدرسي بني على فلسفة انسانية بالدرجة الأولى تكمن في مشاركة الجميع للتفاعل بين الأطفال المعاقين سمعيا والسالمين سمعيا وتقبل اختلافاتهم، لاسيما وأن فكرة الإدماج المدرسي قد ظهرت لتجسيد أهداف التربية الخاصة ،ولتحقق على أرض الواقع هدف الوصول إلى الإدماج الإجتماعي بعيدا عن التهميش والعزل والإقصاء، ولتفعل التعايش، والتقبل وتفهم الآخر من خلال التفاعلات المبكرة والتي عادة ما تتم في المدرسة التي توفر بدورها فرصا تعليمية مناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات السمعية وغيرهم من ذوي الإعاقات، في أقل البيئات التربوية تقييدا مع توفير عدد كافي من الشروط البشرية والمادية والتنظيمية لتطوير قدراتهم ومساعدتهم على بلوغ مستويات دراسية وأكاديمية عليا.

الفصل الرابع

التوافق الدراسي

تمهيد :

يسعى الفرد دائما إلى تحقيق توافقه داخل كافة مؤسسات المجتمع الذي يعيش فيه.وأهم مؤسسة يطمح للتوافق معها هي المؤسسة التعليمية كون هذه الأخيرة تعد ثاني بيئة من حيث الأهمية والأولوية بعد الأسرة و التي تساعد على تأسيس وتحقيق التوافق بأنواعه. ويعتبر التوافق الدراسي أحد مجالات التوافـق الاجتماعي، فهو يحتاج إلى عمليـة تغيير وتغير، كما يفرض توفير عدد من الشروط والآليات والمتابعة المستدامة، حيث أن العديد من الدول المتقدمة قد واجهت مشكلة التلاميذ غير المتوافقين دراسيا على أنها المشكلة الرئيسية في التعليم. وإذا كان مبدأ تكافؤ الفرص هو المعيار الذي تبنى عليه السياسات التربوية الحديثة فمن واجب القائمين على العملية التربوية الحرص على تمكين المتعلمين مهما اختلفت سماتهم وقدراتهم و ظروفهم من تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق الدراسي.

وتكملة لهذا التمهيد سيتم من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل ما يتعلق بالتوافق بصفة عامة والتوافق الدراسي على وجه الخصوص وتحديدا عند ذوي الإحتياجات السمعية الخاصة لما له من أهمية بالنسبة لموضوع الدراسة.

1.مفهوم التوافق :

تعددت مفاهيم التوافق حسب المدارس النفسية المختلفة رغم أنها لم تبتعد عن بعضها البعض كثيرا و أما المعجم الشامـل للمصطلحـات السيـكولوجية والتحليل النفسي يتم تعريف التوافق على أنه التوازن المنسق بين الكائن وما يحيط به، بحيث تعمل كل الوظائف التي تحافظ على استمرارية الكائن بشكل سوي، وهو حالة تعبر عن علاقة أكثر انسجاما بين الكائن العضوي و البيئة المحيطة به حيث يستطيع الوصول إلى إشباع معظم حاجاته والاستجابة بشكل مناسب لكل المتطلبات الفيزيقية والاجتماعية له. **(فهمي،1995،ص.40)**، كما يعرف التوافق على أنه الشعور النفسي بالرضا والإشباع الناتج عن حل صراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة به.**(عبد اللطيف،1990، ص.82)** فهذا التعريف يركز على العلاقة القائمة بين الفرد والمحيط ومدى قدرته في إحداث التوازن بين رغباته ومتطلبات المجتمع مما يجعله يشعر بالرضا .

ويشير مفهوم التوافق إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم مطالبه البيولوجية والاجتماعية، وعلى ذلك يتضمن التوافق كل التباينات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة.(**الشاذلي، 1999، ص.5**)، وإضافة إلى هذا التعريف يرى كارل روجرز أن التوافق هو قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما في ذلك ذاته، ثم العمل من بعد ذلك على تبينها في تنظيم شخصيته .(**الشاذلي، 1999، ص.110**)، ويشير هذا التعريف إلى أن التوافق يعتمد شكل أساسي على كيفية إدراك الفرد لذاته سواء كانت تلك الصورة واقعية وحقيقية أم غير ذلك، ومن ثمة فيمكن القول بأن الشخص المتوافق هو الإنسان القادر على إدراك الحقيقة بشكل جيد مما يجعله يتقبل الحقائق ذات العلاقة به حتى ولو كانت لا تعجبه. وقد يكون تعريف عبد الفتاح دويدار شارحا أيضا لماهية التوافق حيث يقول أن التوافق هو قدرة الفرد على تغيير سلوكه و عاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا، فإن عجز الفرد عن إقامة هذا الانسجام بينه وبين بيئته قيل انه سيء التوافق. (**دويدار، 1993، ص.524**)

ويتفق كل من كراو و كراو على أن التوافق يعبر عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة.(**غيث، 1997، ص.18**)، وهذا ما يمكن أن يقترب من تعريف التوافق في المجال الدراسي، كما توجد مفاهيم عدة تتداخل في مجال التوافق و يجب أن تتضح.

2.التوافق وبعض المفاهيم المرتبطة به :

يعتبر من المفاهيم التي حظيت بانتشار واسع بين علماء النفس والذين استخدموه بمعاني كثيرة ،فهناك من استخدمه للدلالة على حالة التقارب بين الطرفين الذي يسعى كل واحد منها إلى إضعاف الخلاف بينه وبين الطرف الثاني وتنمية عناصر الاتفاق، فهو عملية دينامكية ارتقائية، تتم عن وعي بأهمية التناغم بين أفراد المجتمع.

أ-التوافق والصحة النفسية :

يرى عباس محمود عوض أن هناك ارتباطا كبيرا قد يصل إلى حد الترادف بين التوافق و الصحة النفسية، و يرجع ذلك إلى أن الشخص الذي يتوافق توافقا جيدا لمواقف البيئة و العلاقات الشخصية ويعد ذلك دليلا لامتلاكه و تمتعه بصحة نفسية جيدة، كما أن القدرة على التشكيل والتعديل من قبل الفرد لمواجهة المتطلبات وإشباع الحاجات يمكن اعتبارها مقياسا للصحة النفسية، وهذا ما جعل بعض الباحثين يلجئون إلى استخدام مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق، وأحيانا مقاييس التوافق لقياس الصحة النفسية. **(عوض، 1994،ص.82)** وعلى هذا الأساس عادة ما يستخدم مصطلح التوافق للدلالة على الصحة النفسية و العكس صحيح.

ب-التوافق والتكيف والمواءمة:

تختلف كلمة توافق عن كلمة تكيف لكن هذين المصطلحين قد طالهما التداخل إلى حد المطابقة بينهما، حيث تدل كلمة تكيف حسب عبد الرحمن العيسوي إلى التحرك من جانب الكائن العضوي الذي يجاهد لكي يتكيف مع البيئة الطبيعية حتى يتفادى أضرارها ويقلل من تأثيرها على جسمه إلى الحد الأدنى، كما تختلف عن كلمة الملائمة أو الموائمة أي العملية التي يغيرها الكائن الحي نفسه حتى يصبح في وئام وسلام مع البيئة ، أي الابتعاد عن الفردية أو الجزئية المتميزة للدخول في الطابع الذي يغلب على الطبيعة، ويقول محمد عاطف غيث وآخرون أن التوافق بالمعنى العام يعني العملية التي يلجأ لها الكائن العضوي أو الشخصية ليتمكن من الدخول في علاقة توازن أو انسجام مع البيئة ، والحالة المقابلة هي عدم التوافق التي تشير إلى فقدان تلك العملية أو الإخفاق في توفير هذه الشرط. **(العيسوي ،1992 ، ص.20)**

وتوضح سهير كامل أحمد أن الكائن و بيئته متغيران و لذلك يتطلب كل تغيير مناسب الإبقاء على استقرار العلاقة بينهما و هذا التغيير المناسب هو التكيف أو المواءمة والعلاقة المستمرة بينهما هي التوافق.و كثيرا ما يستخدم اللفظان – تكيف و توافق- كما لو كانا مترادفين،ولكن الكلمة الأولى تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق و الثانية إلى حالة التوافق التي يبلغها الكائن. **(أحمد،1999،ص.26)** وهذا لا يعني أن استخدام مصطلح التكيف موضع التوافق في كل الأحوال بل التوافق مفهوم أعم وأشمل من التكيف، ويظهر ذلك من خلال ما جاء في مرجع عباس محمود عوض والذي يؤكد على أن التوافق

يستدعي الإرادة الفردية، و إذا كان التكيف يتضمن عملية تغيير فهو يدخل في إطار التوافق لأن الإنسان يتكيف من أجل أن يتوافق وليس العكس، فالتوافق إذن يحتاج إلى عمليتي تغيير وتغير. **(عوض،1994،ص104)**

وعليه فإن التوافق هو ثمرة التكيف والمواءمة، وسوء التوافق هو فشل أو عدم القابلية وملائمة ما هو نفسي بما هو اجتماعي ،كما أنه عدم قدرة الفرد على تخطي عقبات البيئة أو التغلب على صعوبات الموقف ،وإذا قدرنا أن كل لحظة في حياة الإنسان تمر به فهي تصنعه لمواجهة كل موقف أو مشكلة ما، فندرك أن مدى حياة الإنسان كلها توافقات موقفية .

و يفضل عموما استخدام لفظ –التكيف– للدلالة على التكيف البيولوجي أو الفيزيولوجي للكائن الحي أي التكيف للبيئة، بينما يقتصر لفظ –التوافق– للدلالة على التكيف الإجتماعي، إذن يمكننا القول أن الإنسان يتكيف بيولوجيا و يتوافق نفسيا واجتماعيا.

3. نظريات التوافق :

لقد ظهرت عدة نظريات تناولت بالدراسة موضوع التوافق محاولة تفسيره كل حسب تأسيسها النظري فمن بينها نجد :

3-1 النظرية البيولوجية الطبية :

يرى أصحاب هذه النظرية أن التوافق يصاحبه دائما عوامل عضوية وأن جميع أشكال فشل الفرد في شتى أعماله وخاصة في توافقه تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المخ ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها خلال الحياة ، عن طريق الإصابات و الجروح و العدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد.**(عوض،1994،ص.87)**، وتحمل معها هذه النظرية جزءا مهما من تفسير عملية التوافق كونها مرتبطة بالجانب البيوفيزيولوجي للفرد.

3- 2 النظرية النفسية :

3-2-1 نظرية التحليل النفسي :

حيث اعتقد فرويد أن التوافق الشخصي غالبا ما يكون لاشعوريا ، أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته ، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع متطلبات الهو بوسائل مقبولة اجتماعيا، كما يرى فرويد أن العصاب و الذهان عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق، ويقر أيضا بأن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في قوة الأنا والقدرة على العمل والقدرة على الحب. أما يونغ فقد أعتقد أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة ومؤكدا على ضرورة تكامل العمليات الأساسية الأربع و هي الإحساس، الإدراك، المشاعر والتفكير. أما فروم فكان يرى أن الشخصية المتوافقة هي التي يكون لها تنظيم موجه في الحياة ،وأن تكون مستقبلة للآخرين ومتفتحة عليهم، ولديها القدرة على التحمل و الثقة، ولقد أكد على قدرة الذات في التعبير عن حب الآخرين دون قلق عما قد يعقب ذلك . أما إيركسون فأكد أن الشخصية المتوافقة لابد أن تتمتع بما يلي : الثقة ، الاستقلالية ، التوجه نحو الهدف، التنافس ، الإحساس الواضح بالهوية ، القدرة على الألفة ،كما أقر بأن مواءمة الذات للظروف المتغيرة يعد دليلا على النضج و يمكن وصفه على أنه تعريف للتوافق.(**عوض،1994، ص.ص87-88**)

3-2-2 النظرية السلوكية :

يرى أصحابها أن أنماط التوافق أساليب مكتسبة و متعلمة، وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد فنجد السلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، والتي تقابل بالتعزيز أو التدعيم . أما واطسون وسكنير فرأوا أن عملية التوافق الشخصي لا يمكنها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة. لكن كل من باندورا و ماهوني ، اللذان هما من السلوكيين المعرفيين رفضا تفسير تشكيل طبيعية الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية. كما أوضح كل منيولمان و كراسنر أن الأفراد عندها يجدون أن علاقاتهم مع الآخرين غير جيدة أو لا تعود عليهم بالإثابة ، فإنهم قد ينسلخون عنهم، وتجدهم يبدون اهتماما أقلا عن قبل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية، وينتج عن ذلك أن يأخذ هذا السلوك شكلا شاذا أو غير متوافقا. **(عوض،1994،ص.88)**

3-2-3 نظريات علم النفس الإنساني :

وترى هذه النظرية أن سلوكيات الأفراد مرتبطة بالذات إذ أن الفرد الذي يفهم ذاته سوف يتوافق في حياته وهذا الأخير يحدث نتيجة ترقية الفرد لاحتياجاته وفق إمكانياته الخاصة و مدى قدرته على تحديد سلوكاته.

حيث أشار روجرز أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المنسقة مع مفهومهم عن ذواتهم، و يقرر أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي، و ينتج عن ذلك استحالة تنظيم هذه الخبرات أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك و تتبعثر نظرا لافتقاد الفرد لقبوله لذاته، و هذا من شانه أن يولد مزيدا من التوتر وسوء التوافق، و يقر روجرز أن معايير التوافق تكمن فيما يلي: الإحساس بالحرية، الانفتاح على الخبرة، والثقة بالمشاعر الذاتية.

أما ماسلو فأكد على أهمية تحقيق الذات لتحقيق التوافق السوي ووضع عدة معايير من أجل تحقيق التوافق فيما بينها: قبول الذات، التلقائية، التمركز حول المشكلات لحلها، نقص الاعتماد على الآخرين،التمركز حول الذات، الاستقلال الذاتي، استمرار تجديد الإعجاب بالأشياء وتقديرها، الإدراك الفعال للواقع، الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية القوية، الشعور باللاعداوة اتجاه الإنسان.

أما هيوم الذي يعد من الأوائل الذين اهتموا بموضوع التوافق، و وضع مقياس اشتهر باسمه، رأى أن مجالات التوافق للراشد تنحصر في مدى توافقه الصحي و الانفعالي و العملي،ففي نظر هؤلاء التوافق قائم على منهاج واقعي الهدف منه التقليل من التوتر الذي يتعرض له الفرد. **(عوض،1994،ص.89)**

3-3 النظرية الاجتماعية:

حيث يرى روادها أن هناك علاقة وطيدة بين الثقافة وأنماط التوافق، حيث يوضحون أن الطبقات الإجتماعية في المجتمع تؤثر على التوافق، فأفراد الطبقات الإجتماعية الدنيا يصوغون مشاكلهم بطابع فيزيقي، كما أظهروا ميلا قليلا لعلاج المعوقات النفسية، إلا أن أبناء الطبقات الاجتماعية العليا والراقية يصوغون مشاكلهم بطابع نفسي، كما أظهروا ميلا أقل لمعالجة المعوقات الجسمية الفيزيقية. **(عوض،1994،ص.93)**

وبما أن الإنسان ما هو إلا محصلة تفاعل بين بيولوجيته و نفسيته و مجتمعه لأنه عبارة عن وحدة جسمية، نفسية، واجتماعية لذلك نلاحظ أن البناء البيولوجي يؤثر في الشخصية وفي عملية التوافق، كما تؤثر فيها الظروف الاجتماعية التي عاشها الفرد، لما لذلك من أهمية في حياته، فالأجدر أن توضع النظريات الثلاثة في الاعتبار مع محاولة التوفيق بينهما بصورة متكاملة، و بالتالي يتضح من كل ما سبق من النظريات أنها بذلت من أجل النظر في تفسير المتغيرات أو الظاهرة التي قد بني عليها علم النفس بأسره، ألا وهي ظاهرة التوافق، فالنظرة الصائبة للأمور تقتضي النظرة التكاملية لتلك النظريات ووجهات النظر المختلفة، بمعنى أن نخضع تفسير التوافق أو سوءه إلى النظريات البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

4.أهمية دراسة التوافق:

لدراسة التوافق فوائد تطبيقية عديدة تبدو تحديدا في الميادين الآتية :

أ-ميدان التربية:

يمثل التوافق الجيد مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى ، بل ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح ، فالتلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي ويعبرون عن توتراتهم النفسية بطرق متعددة كاستجابات التردد والقلق أو بمسالك العنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس وكراهية المدرسة والهروب منها واضطرابات سلوكية مثل اللجلجة والتلعثم والخجل والانسحاب وبالطبع تنعكس كل تلك المشكلات في انخفاض التحصيل الذي هو جوهر عملية التعليم.**(الشاذلي،2001،ص.58)**

ب-ميدان الصحة النفسية:

إن سوء التوافق يمثل واحدا من الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى الاضطراب النفسي بأشكاله المختلفة وهي مجموعة الأسباب التي نطلق عليها الأسباب المرسبة، من هنا فإن دراسة الشخصية قبل المرض ومدى توافق الفرد مع أسرته وزملائه ومجتمعه تمثل نقطة هامة من نقاط الفحص النفسي والطبي

للوصول إلى تشخيص الحالة المرضية، وبالتالي فإننا نتوقع أن الأشخاص سيئو التوافق أكثر من غيرهم عرضة للتوتر والقلق والاضطراب النفسي.(**عبد الغني،2002،ص.89**)

وعلى هذا الأساس يعتبر التوافق وسيلة و غاية في نفس الوقت بالنسبة لأي فرد يسعى لتحقيق التوازن و الصحة النفسية السوية، كما أن الوصول إلى مستوى معين من التوافق يعد أيضا هدفا أساسيا لأي أخصائي في المجال التربوي والنفسي يصبو إلى مساعدة حالاته والتكفل بها بشكل فعال.

5.أنواع التوافق:

5-1) التوافق البيولوجي:

يشترك فيه كل من لورنس و شوبين في القول أن الكائنات الحية تميل إلى تغير من أوجه نشاطها في استجاباتها للظروف المتغيرة في بيئاتها، وذلك أن تغيير الظروف ينبغي أن يقابله تغيير وتعديل في السلوك، بمعنى أنه ينبغي على الكائن الحي أن يجد طرقا جديدة لإشباع حاجاته و رغباته، وإلا كان الموت حليفه.(**أحمد،1999،ص.27**) إذن يجمع البيولوجيون على أن التوافق هو عملية تتسم بالمرونة في مواجهة الظروف البيئية المتغيرة، كما أنه عملية ديناميكية مستمرة الحدوث يتوافق فيها الكائن الحي مع البيئة التي يعيش فيها، وبهذا الشكل تقترب وجهة نظر هذا الفريق من مفهوم التكيف لا التوافق.

5-2)التوافق النفسي:

هذا النوع من التوافق يقوم على التركيز على الجانب السيكولوجي للفرد، حيث يتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها مع إشباع حاجاته ودوافعه الداخلية، الأولية والفطرية والعضوية والفيسيولوحية والثانوية المكتسبة.(**زهران،1995، ص.27**)

أما أشرف محمد عبد الغني فيرى هذا النوع من التوافق يسعى إلى الموائمة أو تحقيق التلاؤم أوالانسجام بين الفرد ونفسه، وتحقيق السعادة وإشباع الحاجات الأولية والثانوية والمكتسبة، وذلك للشعور بالحرية والانتماء والتحرر من الميل والعزلة والانطواء.(**عبد الغني، 2002، ص.126**)

و ترى سهير كامل أحمد في هذا السياق أن الشخصية السوية أو حسنة التوافق هي التي تستطيع أن تقابل العقبات والصراعات بطريقة بناءة، تحقق له إشباع حاجاته ولا تعوق قدرته على الإنتاج، أما سميث فيرى أن توافق الفرد يعني توفر قدر من الرضا القائم على أساس واقعي، كما يؤدي إلى التقليل من الصراعات النفسية كالاحباط، القلق، التوتر... الذي قد يتعرض له الفرد.(**أحمد،1999،ص.39**)

و مما سبق نستنتج أن التوافق الشخصي هو محاولة الفرد لإشباع دوافعه الذاتية وتحقيق الرضا النفسي وذلك لبناء توازن نفسي وانفعالي سليم، الذي بدوره يؤدي إلى الراحة النفسية وبالتالي يصبح الفرد ذو كفاءة عالية في ربط علاقته مع بيئته.

5-3) التوافق الإجتماعي:

اختلفت الآراء في تحديد البعد الاجتماعي للتوافق فحامد عبد السلام زهران يرى أن التوافق الاجتماعي يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، وامتثاله لقواعد الضبط الاجتماعي، و تقبله للتغير والتفاعل الاجتماعي السليم. ومن مؤشرات حسن التوافق الاجتماعي حسب رأيه حسن تقدير الآخرين للفرد، أو عدم نفور الفرد أو كراهيته لهم، أو الحكم على نفسه بالفشل و عدم التخلص من القيام بالأعمال وعدم استغلال الآخرين لضعفه. أما الشخص السلبي أوالسيئ التوافق فنجده متطرفا في سلبياته، بحيث يتقبل ما يقال عنه دون نقاشهم، أو ما يعرضه عليه الآخرين من مواقف، فقد يشعر بأنه من المستحيل أن يصلح من شخصيته أو بيئته.(**زهران،1995،ص 37**)

فالتوافق الاجتماعي من خلال ما ورد هو تلك العملية التي يحقق بها الفرد حالة من التوازن مع محيطه الخارجي ويظهر هذا الاتزان من خلال تقبله الآخرين مع أفراد أسرته و مدرسته و مجتمعه ككل، وبالتالي فهو هنا يحقق حاجاته من خلال مسايرة معايير مجتمعه و مواصفات ثقافته.

5-4) التوافق الدراسي:

تناول هذا النوع من التوافق هو موضوع الدراسة الحالية وعلى هذا الأساس سيتم التركيز عليه من الناحية النظرية قبل الميدانية و ذلك من خلال التطرق إلى عدد من العناصر ذات العلاقة المباشرة به. ويمكن القول في هذا الصدد أن التربية الحديثة قد حددت المدرسة بأن لها دور أساسي لنمو الطفل

الجسدي والوجداني والنفسي والاجتماعي السوي، باعتبارها ثاني بيت للطفل فتعمل على تحقيق توازنه حيث يكتسب فيها خبراته وينهل منها معارفه ويبني قيمه واتجاهاته وأنماط سلوكه ، لذا يجب أن يكون المناخ المدرسي مشبعا بتقدير حاجات التلميذ لتحقيق توافقه الدراسي.

أ. **مفهوم التوافق الدراسي:**

تعددت التعاريف التي أعطيت للتوافق الدراسي وسوف يتم إيجاز بعضا منها تمهيدا للولوج في صلب الموضوع.

يرى عباس محمود عوض أن التوافق الدراسي هو حالة تبدو في العملية الدينامكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد دراسية والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية، مكوناته الأساسية .**(الشاذلي،1999،ص.55)**

ويمكن استخلاص من هذا التعريف أن التوافق الدراسي كغيره من العمليات النفسية والاجتماعية والتي تمتاز بالحركية ، نظرا لطبيعة الظاهرة الإنسانية وطبيعة الاستجابة للمواقف الجديدة ، كما يعرفه عبد المطلب أمين القريطي التوافق الدراسي على أنه يتضمن حسن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية، كعلاقاته بالمعلمين، والزملاء، والمناخ الدراسي، ونمط الإدارة، والنظم الإمتحانية والمقررات ،والمناهج الدراسية.**(القريطي،1998،ص.61)**

ويرى محمد جاسم محمد أن التوافق الدراسي يتمثل في نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها ونجاح العلاقة بين المعلم والطالب، وفي تهيئة النمو السوي معرفيا ،اجتماعيا وانفعاليا مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تتطور عند بعض الطلاب، والسلوك التوافقي دليل على التلاؤم والانسجام بين التلميذ ونفسه، أو بينه وبين مدرسته.**(محمد،2009،ص.480)**

ونستنتج مما سبق أن التوافق الدراسي هو عملية مستمرة يقوم بها التلميذ المتمدرس قصد استيعاب مواد الدراسة و النجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها.

والتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم حسب عبد الغني هو قدرة مركبة تتوقف على نوعين من العوامل هي: اجتماعية وعقلية، فهو إذن يتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية، أما المكونات الأساسية

للبيئة الدراسية فتتشكل من الأساتذة القائمين على العملية التربوية، والزملاء وهم أقران التلميذ والمنهج المتمثل في الطريقة التي تدرس بها المواد الدراسية ومضمون دروسها، والإدارة والنظام والوقت والمذاكرة وكذا أوجه النشاط الاجتماعية كما أن قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم بينه وبين أساتذته وزملائه يساعد على توافقه الذاتي وسماته الشخصية والانفعالية والتي يمكنه من عقد صلات مثمرة بينه و بينهم، والشراكة في النشاط الاجتماعي والثقافي للحياة الدراسية مما يحقق توافقه الدراسي.**(عبد الغني، 2002، ص. 129)**

ويظهر مما ورد آنفا أن التوافق الدراسي يتحقق عن طريق تفاعل بين الجانب العقلي متمثلا في الاستعدادات والقدرات العقلية من جهة و الجانب الاجتماعي المتمثل في التعايش مع البيئة الاجتماعية كالمدرسة والأساتذة والزملاء، و للوصول إلى هذا التوافق لابد من تحقيق نوع من التوازن ما بين المقررات المدرسية و رغبات التلميذ وطموحاته، فالتوافق الدراسي عبارة عن ميكانزمات التفاعل بين قدرات التلميذ، المقررات الدراسية، طموحاته ، والتفاعل الاجتماعي ضمن المحيط المدرسي .

ب. مظاهر التوافق الدراسي :

ب-1 مظاهر حسن التوافق الدراسي :

تتضح هذه الميزة من خلال سلوك الفرد والأساليب التي تصدر منه ، وذلك بالوصول إلى الهدف، وغياب التوترات النفسية ولهذا يقول أشرف محمد عبد الغني الفرد السوي هو الذي يجد بدائل للسلوك الذي يفشل فيه ، ومن دلائل المرونة أن الفرد يمكن أن ينصرف عن الموقف كليا، وإذا وجد الفرد المشكلة أو الهدف أعلى من صعوباته وبالتالي فهو يستطيع تحقيق توازنه.**(جبل، 2000،ص. 77)**

ب-1-1 الأهداف الواقعية :

إن الشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يرسم أسسا وأهدافا يسعى إليها بكل ما يملك من قدرة و التي تكون مناسبة لإمكانياته وقدراته ، وهذا ما أكده فوزي محمد جبل في قوله أن الشخص الذي يضع أهدافا تقل بكثير عن إمكانياته واستعداداته، فهو شخص غير سوي لديه طموحات كبيرة ويقلل من ذاته ، مما يجعله غير مفيد للجماعة، بالتالي نجده غير مقبول في الجماعة.**(جبل،2000،ص. 77)** ، فالفرد المتوافق هو الذي يضع أهدافا تتامشى مع قدراته وإمكانياته.

ب-1-2 الكفاية في العمل :

تسعى المدرسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها الكفاءة المدرسية وهي تقوم بذلك من خلال مجموعة من المتطلبات التي تطرحها على التلميذ لاستغلال جميع طاقاته وقدراته لتحقيق تحصيل دراسي جيد. و لكل فرد منا طاقة أو قدرة إنتاجية ، فكيفية استغلاله لهذه الطاقة تبرز في تحقيق الراحة النفسية من عدمها ، فالمراهق الذي يتمكن من معرفة استغلال إمكانياته بشكل جيد يساعده في الشعور بالرضى زيادة الثقة عدمها فالمراهق الذي يتمكن من معرفة استغلال إمكانياته بشكل جيد يساعده في الشعور بالرضى وزيادة الثقة بنفسه، ورفع معنوياته وبالتالي يكون تحصيله جيدا أما المراهق الفاشل نجده يعاني من اضطرابات نفسية وذلك لعدم استغلال قدراته بالشكل الذي يحقق له اتزانه.**(فهمي، 1978، ص.41)**

ب-1-3 العلاقات الاجتماعية:

من دلائل التوافق الحسن للفرد هو اندماجه مع الجماعة والتواصل والعمل أي إن العلاقة بينه وبين الآخرين تكون ذات صلة وثيقة بهم، يتفاعل معهم، ويتحمل المسؤولية الاجتماعية ، ويحقق التعاون البناء ، كما أنه يحظى بحب الناس وحبهم له، لأن الابتعاد والانطواء عنهم يدل على عدم التوافق السليم.**(جبل،2000،ص.177)** وتظهر في تكوين علاقات ايجابية و ذات معنى، وتنمية مهارات التفاعل والتواصل وتظهر أيضا في المقدرة على تكوين علاقات وعقد صداقات مع الآخرين والتفاعل معهم للانتماء إلى جماعة الزملاء في المدرسة والاندماج معهم.

ب-1-4 المشاركة في الأعمال :

تظهر في التعاون والعمل الجماعي في مذاكرة أو مشروع أو عمل مشترك تفكر فيه جماعة من التلاميذ وتخطط له ويبحثون عن وسائل العمل ومواد الأداء، ثم يشتركون في تنفيذه ويتحملون نجاحه أو فشله، كي يتعلموا التضحية في سبيل العمل المشترك وتحمل المسؤولية. **(الدسوقي،1974،ص.336)** حيث يشارك التلميذ في مختلف النشاطات التربوية والثقافية التي تنظمها المدرسة كما يحضر بصفة عادية .

لعل هذه بعض المظاهر التي تشير إلى تمتع التلميذ بتوافق دراسي إلى حين أن تكتمل عناصر هذا الفصل و تضاف لها مؤشرات أخرى قد تعتمد لبناء أدوات الدراسة الميدانية.

و إضافة إلى ما سبق يحتاج الأمر إلى سرد أيضا بعض مؤشرات سوء التوافق الدراسي.

ب- 2 مظاهر سوء التوافق الدراسي:

إن التلميذ قد يتأثر في مساره الدراسي، مما يجعل توافقه سيئا الذي يظهر في عدة مظاهر من بينها:

ب-2-1 عدم الانتباه: هو عدم القدرة على توزيع الفعاليات النفسية على مواضيعها في الزمان والمكان فهذا التلميذ يجد صعوبة كبيرة في الانتباه فنجد المعلم يعاني من قلة انتباه التلاميذ في القسم الذي بدوره يؤدي إلى فشلهم الدراسي، ونجد من وراء عدم انتباه التلميذ أسبابا أسرية بشكل خاص، كون هذه الأخيرة لها تأثير كبيرا في عدم اهتمام التلميذ بالدراسة وصعوبة المتابعة فيها وتشتت أفكاره.

ب-2-2 الانطواء: تعتبر ظاهرة الانطواء لدى الأطباء النفسانيين من أخطر مظاهر سوء التوافق، كونهم يرون أن الفرد المنطوي هو الشخص الغير القادر على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، ولا يندمج معهم في الأعمال الجماعية أو في أي نشاط آخر، فنجده يلتزم الصمت ولا يدخل في مناقشات وحوارات معهم كما يلاحظ وجود اضطرابات أخرى كالخجل...

ب-2-3 عدم القيام بالواجبات المدرسية: تعد الفروض والواجبات المقدمة في المدرسة عمل تربوي فعال في تعلم التلاميذ ولكن نظرة التلميذ لها على أنها فرض لابد من انجازه وذلك لعدم فهمه لقيمتها وأهدافها العلمية وبالتالي يجب على التلميذ المشاركة في تحديد أعماله المدرسية بغية فهم أهميتها والغرض منها، فتكليف التلميذ بانجاز الواجبات المدرسية يحرمه من اللعب والراحة وينال توبيخ لعدم انجازه لها.**(فهمي،ب ت، ص.ص. 230-234)**

ب-2-4 عدم المشاركة في القسم:

تظهر في انطواء التلميذ وعدم انسجامه معلمه في النشاطات المدرسية داخل القسم، وذلك راجع إلى إحساس التلميذ بالضعف أو شعوره بالنقص لوجود مشاكل أو صراعات نفسية جسمية تجله متحيز عن أقرانه وغير قادرا على المشاركة الجماعية،كما نجده بتهرب من الحوارات والمواقف الجديدة مكتفيا بالملاحظة والاستماع فقط.**(زيدان،1981، ص.165)**

ج. أساليب التوافق الدراسي:

إن الفرد يواجهه في حياته عقبات يقتضي منه مقاومتها ومواجهتها حتى يصل في نهاية الأمر إلى التوافق أو عدم التوافق فكل هذا يتوقف على الأساليب التي يعتمد عليها الفرد في تخطيه هذه العقبات لذا نجد أن للتوافق أساليب عديدة لمواجهة صعوبات الحياة فمن بين هذه الأساليب التوافقية نذكر:

– أسلوب البديل ذو قيمة ايجابية:

هذا الأسلوب يكون توافق التلميذ منطقيا أكثر منه في السابق، حيث نجد الطالب في هذا الأسلوب بقد يغرس كل طاقته الفكرية عند شعوره الفشل في جانب ما مما يولد دوافع في بذل تلك الطاقة الوفيرة في جانبا آخر كأن يتحول من القسم الذي يدرس فيه، لتلتحق بقسم آخر، أو قد نجده يترك التعليم ويبحث عن مهنة أو حرفة تناسب طاقته الفكرية والجسمية .

– الأسلوب البديل ذو قيمة سلبية:

هذا الصنف من الأساليب ينصرف الطالب ويتراجع كليا عن المشاكل ويتهرب من واقعه الدراسي بحيث يعيش في عالم من الوهم والخيال بعيدا عن الواقع أي أنه أسلوب نكوصي في التوافق فقد تنتهي به إلى ظهور مرض عقلي لديه.(**المليجي، 1971، ص.389**)، ففي هذا الأسلوب نجد الطالب يعتمد على أساليب غير سليمة كالغش أو التلاعب بكشف النقاط أو تداعيه للمرض ... و غيرها.

د. عوائق التوافق الدراسي:

قد يعجز الإنسان من تحقيق أهدافه، ويمنع من إشباع حاجاته ورغباته لعدة عوائق، منها ما يرجع إلى الإنسان نفسه، و بعضها الآخر خارجي يرجع إلى البيئة التي يعيش فيها، ومن أهم هذه العوائق حسب أشرف عبد الغني:

1- العوائق الجسمية: و نقصد بها بعض العاهات والتشوهات الجسمية وضعف الحواس، التي تحول بين الفرد وذاته، فضعف نبضات القلب أوالبنية الجسمية قد يعيق مشاركة الطالب في النشاطات الرياضية والترفيهية والمدرسية .

2- العوائق النفسية: يملك التلميذ مؤثرات داخلية في نفسيته لها مكانة خاصة في عملية توافقه الدراسي، إذ نجد البحوث النفسية والسيكولوجية تؤكد أن طاقة التلميذ وتفوقه تنسجم مع قدراته على التوافق اتجاه نفسه ومع غيره. وبالتالي فالتلميذ الذي ليس له ذكاء عالي أو يعاني من ضعف في القدرات العقلية والمهارات النفسحركية فنجده يرغب في التفوق لكن ذكاءه المحدود يعيق سير حياته الدراسية، أو كالالتحاق بكلية الهندسة الذي قد يعيقه ضعفه في مادة الرياضيات.

3- العوائق الإجتماعية: والمتمثلة في القيود والمعايير التي يفرضها المجتمع، والتي بدورها تعيق الشخص في تحقيق بعض أهدافه ورغباته الخاصة، كمنع الأولياء أبناءهم من الالتحاق بالدراسة التي يرغبون فيها.

4- العوائق المادية والاقتصادية: فالتلميذ الذي يعيش في حالة اقتصادية متدنية، أو مروره بها كنقص المواد المادية والوسائل المستعملة يكون عائقا أمامه، وبالتالي فالتلميذ هنا نجده ينسحب من التعليم، وذلك لتطلب هذا الأخير الكثير من الإمكانيات المادية.**(عبد الغني،2002،ص.ص137-138)**

5- العوائق البيئية: فالعوائق البيئية نجدها تنتج عن تغيرات فاعليات الأنشطة، المتمثلة في الظروف والأحداث الطارئة كفقدان شخص عزيز أو التحاق الشخص بمهنة لا يحبها مرغما على ذلك، مما ينتج لديه صراعات نفسية أو كبقائه في بيئة اجتماعية مدة أطول أو وجود عوائق أخرى تنشأ من كثرة تغيير المدرسة.(**المليجي،1971، ص.ص 368-387**)، فالعوائق تختلف باختلاف الأفراد والبيئة التي يعيشون فيها، والاختلاف في ذلك يؤدي إلى الاختلاف في الأساليب المعتمدة للتوافق و للحفاظ عليه.

6. عوامل التوافق الدراسي :

6-1 الزملاء :

لا تبقى علاقات الطفل منحصرة في البيت أو في المدرسة بل يبدأ في انشاء علاقات خارج هذه الأطر الاجتماعية في الشارع أو في نوادي اللعب. ومن خلال هذه العلاقات الجدية يبدأ يبحث عن التكيف مع الزملاء عن طريق المنافسة ومحاولة التفوق، وبالتالي الحصول على مكانة اجتماعية بين زملائه أو جماعة الاقران، وهذه الجماعة هي فعلا جماعة تقترب فيها الفئة العمرية وتتحد عندهم الاهتمامات ومن بينها الاهتمامات المدرسية في معالجة مسائل دراسية والسعي إلى أن يكون انجازهم مختلفا مما يساعد على التوافق المدرسي. إذن الجماعة بصفة عامة تعطي للفرد والطالب بصفة خاصة فرصة تحقيق بعض العمليات الاجتماعية مثل التعاون والمنافسة والحصول على احترام الآخرين. **(فهمي،1987، ص.50)**

6-2 المدرسة :

المدرسة هي أحد اهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية حيث لم يعد الطفل يستخدم فقط العلاقات التي انشاها في البيت وإنما توسعت دائرة علاقاته مع اطراف جديدة خاصة مع التلاميذ والأساتذة مما سينعكس عليه في المجال الاجتماعي حيث سيكتسب عادات الاجتماعية جديدة كما سيتميز بقيم فكرية وثقافية ايضا جديدة وهذا سيساعده على التوافق وبخاصة التوافق الدراسي حتى تنمى لديه الشعور بالمسؤولية تجاه بالمجتمع **(الأسمري، 1996،ص.2)**

وتؤكد العديد من الدراسات في هذا الشأن على أهمية العلاقة بين المدرس والطلبة ذلك لأنهم تصادفهم العديد من المشكلات النفسية وبالتالي هم بحاجة إلى من يساعدهم على تجاوزها فهم يميلون الى أن يتصف المدرس بالأب أو المرشد ويهتم بمستقبلهم.(**فهمي ،1987، ص.50)**

والحديث عن أهمية المدرسة في التوافق الدراسي كمنظومة في حد ذاتها يقود إلى الحديث بالضرورة عن المعلم، نظرا للعديد من العوامل التي تؤهله لذلك، أهمها المميزات الشخصية والتكوين البيداغوجي والعلمي، كل هذه المميزات تجعل منه قائدا تربويا يؤثر في التلاميذ ويقصد بهم المقصد التربوي أوما يسمى بالهدف التربوي.**(الأسمري،1996، ص1)**

ومن بين ما يمكن أن يقوم به المعلم في المساعدة على التوافق الدراسي بعض السلوكات الهامة ومنها مساعدة التلاميذ على التعبير عن مشكلاتهم بصراحة والتعبير عن افكارهم، كما يستطيع أن يبني معهم علاقات اجتماعية منسجمة عن طريق تبني قيم أخلاقية وإنسانية، يستطيع التلميذ أن يدرك لاحقا بأنها قيم تربوية تساعد على توافقه الدراسي .

6- 3 النشاط المدرسي :

يقصد بالنشاط المدرسي كل تلك النشاطات والأعمال التي يقوم بها التلاميذ داخل حجرات الدراسة وربما يركز على الانشطة التي هي خارج الصف الدراسي والتي كثيرا ما يصطلح على تسميتها بالنشاطات اللاصفية. ومن أهم ما تحققه هذه الانشطة أنها تثير الدافعية عند التلاميذ وتبيّن رغباتهم وتحررهم من الجو الرسمي مما يبعث فيهم الاستعداد من جديد ومن مميزاته أنه ربما يقوم فيه التلاميذ بأعمال تطبيقية بعيدة عن الجانب النظري في مختلف الجوانب العلمية أو الثقافية أو الرياضية. **(السدحان،2004)**

انطلاقا مما تقدم تجدر الإشارة إلى أنه يجب وأثناء الحديث عن أهمية المعلم أو المدرسة بصفة عامة يجب التطرق إلى العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى سوء التوافق الدراسي، فالعديد من المؤلفات في هذا المجال تشير إلى العوامل وإن كانت كثيرة من الناحية الكمية حتى يصعب حصرها، لكنها من الناحية النوعية يمكن حصرها في عاملين اثنين أحدهما يتعلق بالتلميذ نفسه والثاني يقحم عوامل خارجية.

فالعوامل التي تتعلق بالتلميذ والتي تؤدي إلى سوء التوافق المدرسي قد تشمل ضعف الذكاء الذي يجعله لا يتكيف مع بعض المواقف التربوية والتعليمية وربما لم يكتسب بعض العادات الفكرية أو المنهجية التي تجعله يتكيف لاحقا والتي قد تساهم في جعله يتابع دروسه .(**المليجي ،1971، ص.397**)

هذا ربما ما تعلق بالجانب النفسي أما الجانب الحسي والجسماني فلقد انتبه العديد من المهتمين إلى هذا الجانب لأهميته في التوافق الدراسي أيضا كقصور بعض الحواس أو تميّزه ببعض العاهات، أما ما يتعلق بالعوامل الخارجية لسوء التوافق الدراسي فلعل أهمها الأسرة التي تنشئ الطفل تنشئة وفق نمط اجتماعي ما، فاذا حدث أي خلل في البنية أو في الوظيفة لهذه المؤسسة الإجتماعية أثر ذلك على أداء وظيفتها. فالأسرة التي تعيش تصدعا أو خلافات مستمرة بين الأبوين يؤثر ذلك سلبا على الأطفال في

نواحي عديدة ومنها توافقهم الدراسي حيث لا يستطيع الطفل أن يتخلص من التفكير في المشاكل العائلية والتي يمكن أن تلاحقه حتى في حجرة الدراسة، وبالتالي تنال من توافقه وتحصيله الدراسي وربما حتى في علاقاته مع بقية التلاميذ والمعلم، وربما أدت به إلى الخروج و النفور من المدرسة كبيئة تعليمية ولكن الأهم من ذلك كبيئة اجتماعية وتربوية تقدم له خدمات قد لا يجدها عند مؤسسة اجتماعية أخرى.

خلاصة :

و كخلاصة يمكن القول أن التلميذ كل متكامل فالجانب النفسي يؤثر في الإجتماعي كما أن النفسي يؤثر في الجانب الدراسي على غرار الجانب الاجتماعي، فالتوافق الدراسي من الأهداف الأساسية التي على المؤسسة التعليمية السعي لتحقيقها نظرا لأهميته كونه مطلبا مهما بالنسبة لكل التلاميذ مهما كانت حالتهم الجسمية أو النفسية أو الإجتماعية، فمن خلاله يحقق التلميذ حالة من التعايش والتوازن بينه وبين محيطه الدراسي من مدرسين و زملاء ومواد دراسية ومناهج وإدارة، وذلك في إطار تفاعلي ينم عن نضج عقلي ومعرفي واجتماعي مما يسهل عملية الإدماج والاحساس بالإنتماء إلى الوسط التربوي سواء تعلق الأمر بالتلاميذ الأسوياء أو بأقرانهم من ذوي الإحتياجات عموما أو من ذوي الاعاقة السمعية خاصة.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

حاولت الباحثة في هذا الفصل إتباع الإجراءات المنهجية المطلوبة من أجل الوصول إلى نتائج ذات مصداقية والإلتزام بها، وسيتم عرض في هذا الفصل الخطوات المنهجية التي تم اتباعها بدءا بالمنهج ووصف مجتمع وعينة البحث وخصائصها، و كذا تحديد أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية و الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها .

فبعد الحصول على الموافقة الرسمية الصادرة من وزارة التربية ومديرياتها الثلاث على مستوى العاصمة أين تتواجد جل الأقسام المدمجة، اضافة إلى الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة ومن مديريات النشاط الإجتماعي لكل من ولايات العاصمة والأغواط والجلفة وباتنة. وبعد الحصول أيضا على أسماء وعناوين المؤسسات التعليمية العادية (الإبتدائيات والمتوسطات المدمجة) والمتخصصة (مدارس الأطفال المعاقين سمعيا)، تم البدء في تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية ثم أدوات الدراسة الأساسية ، حيث أجاب الأطفال المعاقون سمعيا على اختبار الذكاء المصور، أما باقي الاختبارات الخاصة بكل طفل معاق سمعيا (وهي مقاييس تقديرية) فقد أجاب عنها معلموهم الذين توفر فيهم شرط الخبرة المهنية لأكثر من سنتين تدريس في مجال الإعاقة السمعية.

1- المنهج:

إن المنهج هو الذي يحدد موضوعية البحث العلمي، ولكل موضوع منهج معين يصلح لتناول الدراسات فيه، والهدف من استعمال المنهج السببي المقارن في هذه الدراسة – والذي يصنف في بعض الأحيان مع البحوث الوصفية لأنها تصف الحالة الراهنة للمتغيرات– هو جمع كل المعلومات والبيانات حول عينة البحث والمقارنة بين الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين مدرسيا وغير المدمجين لمحاولة الإطلاع على مدى فعالية عملية الإدماج المدرسي للتلاميذ المعاقين سمعيا في الجزائر وتأثيرها على التوافق الدراسي لهم، وذلك لما له من علاقة بطبيعة تناول الإشكالية والفرضيات.

ويعرف أبو علام البحث السببي المقارن بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، ولذلك تكون نقطة البدء الأساسية في المنهج السببي المقارن هو التعرف على المعلول ثم السعي إلى تحديد الأسباب المحتملة له.**(أبوعلام،2006، ص. 227)**

وتحاول الباحثة معرفة أثر ودور الإدماج المدرسي في تحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ المعاقين سمعيا في مختلف المستويات الدراسية الثلاثة (رابعة ابتدائي،خامسة ابتدائي،أولى متوسط)، وذلك من خلال مقارنة نتائج هؤلاء الأطفال المتمدرسين بالمدارس العادية وأقرانهم المتمدرسين بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا. لذا تم اعتماد المنهج السببي المقارن من أجل تحديد طبيعة الفروق بين المجموعتين تبعا لمتغير الإدماج المدرسي وتفاعله مع المتغيرات الوسيطة (المستوى الدراسي، درجة الإعاقة السمعية، التجهيز السمعي، طريقة التواصل) و امكانية تأثيرها على متغير التوافق الدراسي.

وكذا البحث عن فروق قد تظهر بين أفراد عينة الدراسة فيما يخص أحد أهم مؤشرات التوافق الدراسي التي تبنتها الباحثة والمتمثلة في المهارات الأكاديمية الأساسية (قراءة، كتابة، رياضيات)، وهذا لتدعيم البحث بمعطيات وبيانات حول مستوى التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين، والاطلاع بعين الواقع على احتمالية معاناتهم من أعراض صعوبات التعلم في البيئة المدرسية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي.

2- عينة الدراسة :

تعد العينة ضرورية لإجراء البحوث الميدانية، حيث من المفروض أن تمثل المجتمع الأصلي قدر الإمكان وتحمل جل مميزاته وصفاته. ويمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع الأطفال أو بالأحرى التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي وبالمتوسطات، وجميع التلاميذ المعاقين سمعيا الملتحقين بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا خلال العام الدراسي (2015-2016) في كل من الجزائر العاصمة، الأغواط، الجلفة، وباتنة.

وتتمثل عينة هذه الدراسة في الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين في المؤسسات التربوية العادية، إضافة إلى أقرانهم المعاقين سمعيا غير المدمجين مدرسيا أي الذين يزاولون دراستهم بالمؤسسات المتخصصة أي مدارس الأطفال المعاقين سمعيا ، وعددهم مئتان وأربعة وعشرون (224) طفلا معاقا سمعيا.

ونظرا إلى أن أدوات الدراسة الأساسية من نوع المقاييس التقديرية والتي يجيب عنها المعلمون، وحتى تضمن الباحثة الدقة فقد اختارت المدرسين الذين تتوفر لديهم خبرة ومعرفة في تدريس ورعاية الأطفال المعاقين سمعيا لمدة تجاوزت السنتين وعددهم أربعون معلما.

وللمعلم دور في تقدير سلوك ومشكلات التلميذ المعاق سمعيا وهو دور محوري في تتبع المسار التربوي والتعليمي للمتعلم وضلوعه في تيسير العملية التعليمية ومعايشته لمختلف المواقف المدرسية مع تلاميذه المعاقين سمعيا، وأيضا باعتبار المعلم أقرب شخص إلى التلميذ في البيئة المدرسية، وأكثر ادراكا ورصدا لما يعايشه هؤلاء الأطفال في المدرسة، سواءا كانت مدرسة عادية أو متخصصة.

حيث ستكون عينة الأطفال المعاقين سمعيا غير عشوائية إنما قصدية نظرا لأن موضوع البحث يستوجب اختيار العينة وفق شروط محددة تفي بغرض البحث. وعلى هذا الأساس وجب تحديد متغيرات البحث إجرائيا لحصر العينة وتعريفها تعريفا واضحا ودقيقا، وهي ما يتعلق بالإستفادة من الإدماج المدرسي من عدمه، المستوى الدراسي ، درجة الإعاقة السمعية، نوع التجهيز السمعي، وطريقة التواصل. وفيما يلي جدول يوضح عينة الدراسة موزعة وفقا لمتغيرات الدراسة :

جدول رقم (01) يوضح عينة الدراسة موزعة وفقا لمتغيرات الدراسة

	المستوى الدراسي			درجة الاعاقة السمعية				نوع التجهيز السمعي			طريقة التواصل			المجموع
	رابع ابتدائي	خامس ابتدائي	أولى متوسط	خفيفة	متوسطة	حادة	عميقة	معينات سمعية	زرع قوقعي	دون تجهيز	لغة اشارة	لغة منطوقة	كلاهما	113
مدمج	32	46	35	3	31	21	58	51	61	1	2	51	60	
غير مدمج	10	62	39	2	18	31	60	27	2	82	71	0	40	111
المجموع	42	108	74	5	49	52	118	78	63	83	73	51	100	
المجموع الكلي	224													

3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

أ. الحدود المكانية :

تمت الدراسة الميدانية على مستوى ولايات الجزائر العاصمة، الأغواط، باتنة، والجلفة، حيث تواجدت عينة الأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين على مستوى مدارس الأطفال المعاقين سمعيا لكل من ولاية الأغواط، الجلفة و باتنة، اضافة إلى مدارس الأطفال المعاقين سمعيا الثلاث المتواجدة بالعاصمة (تليملي، براقي، الرويبة –المحمدية سابقا –)،والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (02) يوضح عينة الأطفال غير المدمجين مدرسيا موزعة حسب مدارس الأطفال المعاقين سمعيا

المنطقة	المدرسة	مستوى وعدد التلاميذ غير المدمجين		
		رابعة ابتدائي	خامسة ابتدائي	أولى متوسط
الأغواط	الأغواط	3	7	7
	ملحقة افلو	3	0	0
العاصمة	كريم بالقاسم(تليملي	4	0	6
	براقي	0	9	0
	الرويبة (المحمدية)	7	3	0
باتنة	باتنة	0	26	0
الجلفة	الجلفة	0	17	18
المجموع	**111**			

كما تمت الدراسة الميدانية أيضا على مستوى بعض المدارس الإبتدائية والمتوسطات المتواجدة بالعاصمة والتي تضم أقساما مدمجة للأطفال المعاقين سمعيا بالاضافة الى قسم مدمج على مستوى ولاية الأغواط .(انظر الجدول رقم (3)

وعدد هذه المؤسسات التعليمية العادية منها والمتخصصة اجمالا تسع (9) مدارس ابتدائية، وخمس (5) متوسطات و سبع (7) مدارس للأطفال المعاقين سمعيا وذلك للموسم الدراسي (2016/2015).

جدول رقم (03) يوضح عينة الاطفال المعاقين سمعيا المدمجين مدرسيا موزعة حسب المدارس والمتوسطات

المنطقة	المدرسة	المستوى و عدد التلاميذ المدمجين		
		رابعة ابتدائي	خامسة ابتدائي	أولى متوسط
الأغواط	مدرسة عويسي الطيب	5	4	0
الجزائر	مدرسة مالكي1	0	6	0
	مدرسة مالكي2	0	6	0
	مدرسة عبد الرحمن زغنون	7	0	0
	مدرسة عمر ربيع	0	12	0
	مدرسة مصطفى بن بولعيد	6	0	0
	مدرسة بابا عروج	4	9	0
	مدرسة ازمور السعيد	6	0	0
	مدرسة سعيدي احمد2	0	10	0
	متوسطة جميل الزهاوي	0	0	4
	متوسطة أم حبيبة	0	0	5
	متوسطة علي مكي	0	0	10
	متوسطة عماد الدين البرزالي	0	0	9
	متوسطة محمد شعنان	0	0	8
المجموع	113			

ب . الحدود الزمنية :

تم اجراء هذه الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة ما بين ديسمبر 2015 إلى غاية أفريل 2016 ، مع اقتطاع فترة العطلة الشتوية والربيعية ، وذلك في حدود السنة الدراسية 2015- 2016.

4- أدوات الدراسة:

في اطار خطة الدراسة الميدانية وبالاعتماد على الجانب النظري للمتغيرات محل الدراسة، وبغرض اختبار الفرضيات اختارت الباحثة الأدوات التالية:

4- 1 استمارة البيانات الأولية:

قامت الباحثة باعداد استمارة لجمع البيانات والمعلومات عن كل طفل معاق سمعيا، واحتوت عددا من الأسئلة تمحورت في محاور حول البيانات الشخصية وبيانات حول المؤسسة التعليمية والمستوى الدراسي والسن ودرجة الإعاقة السمعية ونوع التجهيز السمعي وطريقة التواصل المعتمدة.

إضافة إلى معلومات حول امكانية معاناة الطفل من إعاقات أخرى، وإحتمال أن يكون من الأطفال الذين فشلت عملية إدماجهم المدرسي، أوأن يكون من المعيدين، وهذا لغرض استبعادهم من عينة الدراسة.

(انظر الملحق رقم 6)

4- 2 إختبار الذكاء المصور:

استعانت الباحثة بهذا الإختبار لتحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال المعاقين سمعيا حرصا وتأكيدا على أن لا يكونوا من ذوي التخلف العقلي ولو البسيط، ولقد توصلت الباحثة إلى حصر كل أفراد عينة الدراسة في حدود نسبة الذكاء مابين (90) و (140) وهي نسب تستبعد فيها التأخر العقلي.(انظر الملحق رقم 10 و11). ولقد وقع عليه الاختيار نظرا لتوفره من جهة ولسهولة تطبيقه مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من جهة أخرى لأنه اختبار غير لفظي.

ويهدف هذا الإختبار الذي أعده أحمد زكي صالح إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها، ويعتبر هذا الاختبار من النوع غير اللفظي الجمعي، فهو غير لفظي لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار، أما أداء الأفراد فلا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة في اللغة، حيث أن أسئلة الإختبار عبارة عن صور يطلب من المفحوص أن يدرك العلاقة بينها، والاختبار جمعي لأنه يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد أو جماعة منهم في وقت واحد بواسطة فاحص واحد. والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها بناء هذا الإختبار هي فكرة التصنيف، أي ينظر الى الأشكال الخمسة الموجودة في كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينها، وينتقي أحد الأشكال من حيث أنه المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى. **(صالح،1987،ص.ص. 3-4)**

تصحيح الإختبار وحساب نسبة الذكاء:

بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة ، يتم سحب كراسة الإختبار منه ثم يحسب الصواب بدرجة ولا يحسب الخطأ أو السؤال المتروك، ثم تجمع الإجابات الصحيحة ويبحث الفاحص عن الدرجة الخام التي نالها المفحوص في العمود المناسب لعمره الزمني وتتم قراءة نسبة الذكاء المقابلة على قائمة المعيار الثلاثي للاختبار. **(صالح،1987،ص.ص.6-7)**

الخصائص السيكومترية للاختبار:

لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75) و (-0.85)، وتأكد أيضاً صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.**(حماد، 2008،ص.3)**

4- 3 مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، والكتابة، والرياضيات :

وقع اختيار الباحثة على مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة والرياضيات التي أعدها فتحي الزيات وكيفها على البيئة الجزائرية زهير عمراني، نظرا لتوفرها وامكانية تطبيقها على البيئة الجزائرية، وتحديدا على المعلمين بدل الأطفال المعاقين سمعيا تفاديا للوقوع في مشكل التواصل معهم باللغة الاشارية خاصة غير المدمجين منهم مما قد يدخل عامل الذاتية، و أيضا لربح الوقت.

و بعد الاطلاع عليها ومراجعتها كون مظاهر صعوبات التعلم وأعراضها المعروفة في أدبياتها تكاد تكون هي ذاتها لدى ذوي الإعاقة السمعية أوما يعرف بمشكلات التعلم لدى الباحثين في مجال تربية و تعليم ذوي الإعاقة السمعية، و الفرق الوحيد هو أن السبب في الحالة الثانية معروف ألا و هو الفقدان السمعي وما ينتج عنه من مشاكل وصعوبات. كما أنه لم يتوفر – في حدود اطلاع الباحثة – أداة لقياس صعوبات ومشكلات القراءة ولا الكتابة ولا الرياضيات لدى ذوي الاعاقة السمعية. لذا تم اختيار هذه المقاييس التي تعتمد على التقدير الذاتي للمعلمين والتي أخذت من بطارية الزيات المكيفة على البيئة الجزائرية من طرف عمراني، وهي مقاييس قابلة للتطبيق على ذوي الإعاقة السمعية خصوصا لأنهم يتابعون نفس المناهج والبرامج الدراسية التي يزاولها أقرانهم السالمون سمعيا.

و هي بطارية شاملة لكل الصعوبات النمائية والأكاديمية التي قد تعترض المسار التعليمي للتلميذ، وهي معدّة ومقننة على بيئات عربية مختلفة (مصر، الكويت، والبحرين)، وتم إعدادها من طرف الزيات ؛ حيث تمثل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم، أو الأب، أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدّة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، والمتعلقة بصعوبات التعلم النمائية المتمثلة في صعوبات: الإنتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبات: القراءة، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي بأنماطها الثمانية.

وقد تم إنشاء هذه البطارية على البيئة العربية من طرف فتحي الزيات سنة 2007، وأصدرت أول طبعة لها سنة 2008، وكان المنطلق الأساسي الذي أقام عليه توجهه في إعداد هذه البطارية هو التوجه القائم على التشخيص الفردي بمعرفة الأشخاص الأكثر معرفة وقربا ومتابعة واهتماما بسلوك التلميذ موضوع التقدير عبر مختلف المواقف والظروف، وهم المعلمون والآباء. وهي قابلة للتطبيق بدءا من الصف الثالث إبتدائي حتى الصف التاسع (الثالث إعدادي أو المتوسط)، وهي من النوع محكي المرجع.(**عمراني ،2014-2015،ص. 315)**

– تكييف و تقنين البطارية على البيئة التربوية و الثقافية الجزائرية:

تم تكييف البطارية على البيئة التربوية الثقافية الجزائرية من طرف عمراني زهير حيث قام باجراء بعض التعديلات و التغييرات على اختبارات البطارية التي تم اقتباس المحور الثاني منها من طرف الباحثة والذي يخدم موضوع الدراسة الحالية والخاص بمقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة و الكتابة والرياضيات.

حيث إستخدم عمراني طريقتي الصدق والثبات للتحقق من دقة تكييف وتقنين البطارية ومواءمتها للبيئة التربوية والثقافية الجزائرية، أين لجأ إلى إجراء تغييرات وتعديلات على بنود وفقرات كل إختبار من إختبارات البطارية الأصلية، ثم تحقق من صدق البطارية بمقاييسها الفرعية بعد التكييف. فتحصل على معاملات تتراوح مابين(0.84) و(0.96) ،وهو مايدل على أن البطارية تتمتع بصدق المحتوى بعد تكييفها؛ كما تحصل عمراني على معاملات ارتباط بين نتائج الاختبار والنتائج الفصلية للتلاميذ والتي كانت مرتفعة وتعبر عن الصدق التلازمي للاختبارات والتي تراوحت مابين(0.88- و 0.94). **(عمراني،2014-2015،ص. 375)**

كما قام الباحث بحساب معامل الثبات لنتائج الاختبارات باستعمال طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ فتحصل على قيم مرتفعة لمعامل الثبات تراوحت مابين 0.8 و 0.98 وهو مؤشر على ثبات الإختبار. **(عمراني،2014-2015،ص. 379)**

ومنه توصل عمراني إلى أن جميع إختبارات بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم تتمتع بالصدق والثبات بعد تكييفها على البيئة التربوية والثقافية الجزائرية.

4- 4 مقياس تقدير التوافق الدراسي:

استخدمت الباحثة مقياس تقدير التوافق الدراسي المقتبس من قائمة تقدير التوافق للأطفال العاديين وذوي الاعاقة السمعية التي أعدها عبد الوهاب كامل، وتم تطبيقها في صورتها العربية على عينة من الأطفال الصم عام 1985 بجمهورية مصر العربية، كما أن هذه القائمة ترجمت واقتبست من مقياس

الرتب لسلوك الطفل "CBRS" من تأليف راسل ن.كاسل، وقد نشرته هيئة الخدمات النفسية والغربية ، واستخدمه عبد الوهاب كامل وطبقه على البيئة المصرية.

وتعتبر القائمة أداة موضوعيه تعتمد بالدرجة الأولى على موضوعية الملاحظ ودرجة معرفته بالطفل. وجدير بالذكر أنها قائمة تتيح تقدير المعلومات الكمية والكيفية عن التوافق في خمس مجالات سلوكية وهي: التوافق الذاتي، المنزلي، الاجتماعي، المدرسي، والجسمي. وتطبق هذه القائمة على أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 24 و 156 شهر أي ما يعادل ست سنوات و ثلاثة عشر سنة.(**كامل،2007، ص.ص. 1-5)**

5- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات في الدراسة الحالية :

وللاطمئنان على مدى صلاحية المقاييس للتطبيق في هذه الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية قامت الباحثة بدراسة استطلاعية طبقت على عينة مكونة من ست وأربعين طفلا معاقا سمعيا لحساب الصدق والثبات.

أولا: إختبار الذكاء المصور :

أ- حساب صدق اختبار الذكاء المصور للأطفال المعاقين سمعيا :

أ-1- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق هذا الإختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الإختبار الأعلى والأدنى،أي ما يقابلها 12 درجة عليا و12 درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الإختبار صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا الإختبار غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (04) يتضح بأن هذا الإختبار صادق حيث بلغت قيمته (13.54) وهي دالة عند درجة الحرية (22) ومستوى الدلالة (0.01 =α)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (04) : يوضح صدق المقارنة الطرفية لإختبار الذكاء المصور

مجموعات المقارنات	العينة	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T) المحسوبة	قيمة (p)
المجموعة العليا	12	27%	41.25	1.95	22	13.54	0.00
المجموعة الدنيا	12	27%	24.16	3.90			

تم حساب صدق هذا الإختبار باستخدام طريقة الصدق التمييزي بين المجموعتين الطرفيتين ، ثم تم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) ، وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (04) يتضح بأن هذا الإختبار صادق حيث بلغت قيمته (13.54) وهي دالة عند درجة الحرية (22) ومستوى الدلالة (0.01 =α) .

ب- حساب الثبات لاختبار الذكاء المصور للأطفال المعاقين سمعيا:

- حساب ثبات التجزئة النصفية لإختبار الذكاء المصور للأطفال المعاقين سمعيا :

كما تم حساب ثبات هذا الإختبار عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات الإختبار إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,47) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا الإختبار الكلي (0,64) وهي لا تختلف عن قيمة معامل جاتمان والتي بلغت (0.63) وبالتالي يمكن القول بأن هذا الإختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (05) :

الجدول رقم (05) : يوضح ثبات التجزئة النصفية لإختبار الذكاء المصور

الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية قبل التصحيح	معامل ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح
الذكاء المصور	**0.47**	0.64

- حساب ثبات ألفا كرونباخ :

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها أو ما يعبر عنه بالتناسق الداخلي عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,76) وهذه القيمة تؤكد على ثبات هذا الإختبار كما هو موضح في الجدول رقم (06) :

الجدول رقم (06): يوضح ثبات إختبار الذكاء المصور بطريقة الفا كرونباخ

الاختبار	معامل ثبات "ألفا كروبناخ" (Alpha cronbach)
الذكاء المصور	0.76

ثانيا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة:

أ- صدق الإتساق الداخلي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة عند الأطفال المعاقين سمعيا :

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للإختبار بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية له ، أغلبها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (20) عبارةً، وقد كانت في

أرقام الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10،11، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20 ، 21، 22) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,85) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للإختبار و(0,42) كأدنى إرتباط كان بين الفقرة (21) والدرجة الكلية للإختبار ، أما الفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) نجد فقرة واحدة ذات الرقم (12) والذي بلغ ارتباطها (0,32) ، في حين نجد أن هناك فقرتان فقط وهي ذات الأرقام (13، 23) غير دالتان إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة صادق مع الاشارة إلى إمكانية حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
الفقرة 1	معامل الارتباط	.623**	الفقرة9	معامل الارتباط	.740**	الفقرة17	معامل الارتباط	.535**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 2	معامل الارتباط	.813**	الفقرة10	معامل الارتباط	.859**	الفقرة 18	معامل الارتباط	.760**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 3	معامل الارتباط	.441**	الفقرة 11	معامل الارتباط	.735**	الفقرة 19	معامل الارتباط	.487**
	مستوى الدلالة	.002		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.001
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 4	معامل	.729**	الفقرة	معامل	.324*	الفقرة 20	معامل	.460**

	الارتباط			الارتباط	12		الارتباط	
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة		.028	مستوى الدلالة	.001
	حجم العينة	46		حجم العينة		46	حجم العينة	46
الفقرة 5	معامل الارتباط	.733**	الفقرة13	معامل الارتباط		-.087	معامل الارتباط	.424**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة		.563	مستوى الدلالة	.003
	حجم العينة	46		حجم العينة		46	حجم العينة	46
الفقرة 6	معامل الارتباط	.797**	الفقرة 14	معامل الارتباط		.752**	معامل الارتباط	.467**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة		.000	مستوى الدلالة	.001
	حجم العينة	46		حجم العينة		46	حجم العينة	46
الفقرة 7	معامل الارتباط	.745**	الفقرة15	معامل الارتباط		.808**	معامل الارتباط	.174
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة		.000	مستوى الدلالة	.247
	حجم العينة	46		حجم العينة		46	حجم العينة	46
الفقرة 8	معامل الارتباط	.796**	الفقرة16	معامل الارتباط		.739**	**الإرتباط دال عند (0.01)	
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة		.000	*الإرتباط دال عند (0.05)	
	حجم العينة	46		حجم العينة		46		

ب – صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الإختبار الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها 12 درجة عليا و12 درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الإختبار صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا الإختبار غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (08) يتضح بأن هذا الإختبار صادق حيث بلغت قيمته (14.40) وهي دالة عند درجة الحرية (22) ومستوى الدلالة (α= 0.01)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (08) : يوضح صدق المقارنة الطرفية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

مجموعات المقارنات	العينة	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T) المحسوبة	قيمة (p)
المجموعة العليا	12	%27	71.50	8.98	22	14.40	0.00
المجموعة الدنيا	12	%27	30.08	4.29			

ب – ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للأطفال المعاقين سمعيا :

ب–1– التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات هذا الإختبار عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات الإختبار إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,47) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا الإختبار الكلي (0,64) وهي لا تختلف عن قيمة معامل جاتمان والتي بلغت (0.63)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية قبل التصحيح	معامل ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة	0.71	0.83

– ألفا كرونباخ:

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها أو ما يعبر عنه بالتناسق الداخلي عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,92) وهذه القيمة مرتفعة جدا ، مما تؤكد على أن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بطريقة ألفا كرونباخ

الاختبار	معامل ثبات "ألفا كرونباخ" (Alpha cronbach)
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة	**0.92**

ثالثا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

أ– صدق الاتساق الداخلي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للأطفال المعاقين سمعيا :

تم حساب صدق هذا الإختبار عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للإختبار بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية له

، أغلبها دالة إحصائيا دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (19) فقرة ، وقد كانت في أرقام الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20) ، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,88) كأعلى إرتباط كان بين الفقرة (16) والدرجة الكلية للإختبار و(0,53) كأدنى إرتباط كان بين الفقرة (02) والدرجة الكلية للإختبار، في حين نجد أن هناك فقرة واحدة فقط ذات الرقم (08) غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
الفقرة 1	معامل الارتباط	.670**	الفقرة8	معامل الارتباط	.056	الفقرة 15	معامل الارتباط	.841**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.711		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 2	معامل الارتباط	.530**	الفقرة9	معامل الارتباط	.874**	الفقرة 16	معامل الارتباط	.889**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 3	معامل الارتباط	.726**	الفقرة 10	معامل الارتباط	.914**	الفقرة 17	معامل الارتباط	.800**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46.		حجم العينة	46
الفقرة 4	معامل الارتباط	.760**	الفقرة 11	معامل الارتباط	.733**	الفقرة 18	معامل الارتباط	.837**

	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000	مستوى الدلالة		.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46	حجم العينة		46
الفقرة 5	معامل الارتباط	.845**	الفقرة 12	معامل الارتباط	.769**	معامل الارتباط	الفقرة 19	.832**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000	مستوى الدلالة		.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46	حجم العينة		46
الفقرة 6	معامل الارتباط	.866**	الفقرة 13	معامل الارتباط	.859**	معامل الارتباط	الفقرة 20	.786**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000	مستوى الدلالة		.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46	حجم العينة		46
الفقرة 7	معامل الارتباط	.639**	الفقرة 14	معامل الارتباط	.867**	الارتباط دال عند (α=0.01)**		
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000			
	حجم العينة	46		حجم العينة	46			

ب- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق هذا الإختبار كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الإختبار الأعلى والأدنى،أي ما يقابلها 12 درجة عليا و12 درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الإختبار صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

– إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا الإختبار غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم () يتضح بأن هذا الإختبار صادق حيث بلغت قيمته (12.78) وهي دالة عند درجة الحرية (22) ومستوى الدلالة (α= 0.01)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (12) : يوضح صدق المقارنة الطرفية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة

مجموعات المقارنات	العينة	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T) المحسوبة	قيمة (p)
المجموعة العليا	12	%27	65.66	12.26	22	12.78	0.00
المجموعة الدنيا	12	%27	13.58	6.98			

– ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للأطفال المعاقين سمعيا :

أ– التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات هذا الإختبار عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,86) وبتعويضه في معادلة تصحيح جاتمان والتي بلغت (0.93) وبالتالي يمكن القول بأن هذا الإختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يوضح ثبات إختبار صعوبات الكتابة بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية قبل التصحيح	معامل ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة	0.86	0.93

– ألفا كرونباخ:

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها أو ما يعبر عنه بالتناسق الداخلي عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,96) وهذه القيمة مرتفعة جدا، مما تؤكد على أن هذا الإختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (14) :

الجدول رقم (14) : يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة بطريقة ألفا كرونباخ

الاختبار	معامل ثبات "ألفا كروبناخ" (Alpha cronbach)
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة	0.96

رابعا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات:

أ– صدق الإتساق الداخلي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات للأطفال المعاقين سمعيا:

تم حساب صدق هذا الإختبار عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للإختبار بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية له، كلها دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (22) فقرة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,86) كأعلى إرتباط كان بين الفقرة (07) والدرجة الدرجة الكلية للإختبار و(0,42) كأدنى إرتباط كان بين الفقرة (13) والدرجة الكلية للإختبار، و يمكن القول بأن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الفقرات والدرجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
الفقرة 1	معامل الارتباط	.616**	الفقرة 9	معامل الارتباط	.807**	الفقرة 17	معامل الارتباط	.492**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.001
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 2	معامل الارتباط	.827**	الفقرة 10	معامل الارتباط	.798**	الفقرة 18	معامل الارتباط	.691**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 3	معامل الارتباط	.732**	الفقرة 11	معامل الارتباط	.738**	الفقرة 19	معامل الارتباط	.794**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 4	معامل الارتباط	.742**	الفقرة 12	معامل الارتباط	.535**	الفقرة 20	معامل الارتباط	.663**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46

الفقرة 5	معامل الارتباط	.836**	الفقرة 13	معامل الارتباط	.424**	الفقرة 21	معامل الارتباط	.733**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.003		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 6	معامل الارتباط	.733**	الفقرة 14	معامل الارتباط	.592**	الفقرة 22	معامل الارتباط	.672**
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	46		حجم العينة	46		حجم العينة	46
الفقرة 7	معامل الارتباط	.865**	الفقرة15	معامل الارتباط	.467**			
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.001			
	حجم العينة	46		حجم العينة	46			
الفقرة 8	معامل الارتباط	.859**	الفقرة 16	معامل الارتباط	.487**	الارتباط دال عند (α=0.01)**		
	مستوى الدلالة	.000		مستوى الدلالة	.001			
	حجم العينة	46		حجم العينة	46			

ب- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق هذا الإختبار كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الإختبار الأعلى والأدنى،أي ما يقابلها 12 درجة عليا و12 درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الإختبار صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

– إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا الإختبار غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم () يتضح بأن هذا الإختبار صادق حيث بلغت قيمته (16.54) وهي دالة عند درجة الحرية (22) ومستوى الدلالة (α= 0.01)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (16) : يوضح صدق المقارنة الطرفية لإختبار صعوبات الرياضيات

مجموعات المقارنات	العينة	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T) المحسوبة	قيمة (p)
المجموعة العليا	12	%27	73.58	6.18	22	16.54	0.00
المجموعة الدنيا	12	%27	28.33	7.17			

– ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات:

أ– التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات هذا الإختبار عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,66) وبتعويضه في معادلة تصحيح جاتمان والتي بلغت (0.79) وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية قبل التصحيح	معامل ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات	0.66	0.79

ب- ألفا كرونباخ:

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها أو ما يعبر عنه بالتناسق الداخلي عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,94) وهذه القيمة مرتفعة جدا ، مما تؤكد على أن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (18) :

الجدول رقم (18) : يوضح ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات بطريقة الفا كرونباخ

الاختبار	معامل ثبات "ألفا كروبناخ" (Alpha cronbach)
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات	0.94

خامسا: مقياس تقدير التوافق الدراسي

أ- صدق الإتساق الداخلي لمقياس تقدير التوافق الدراسي عند الأطفال المعاقين سمعيا :

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ككل ، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) فقرات هي (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) حيث تراوحت

قيم الارتباط فيها ما بين (0.588-0.831) ، أما الفقرة التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) هي الفقرة رقم 03 ، حيث بلغ قيمة إرتباطها (0.352) ، وعموما يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق الإتساق الداخلي بين فقراته والدرجة الكلية للمقياس .

الجدول رقم (19) يوضح مصفوفة الارتباطات بين كل فقرة مع درجتها الكلية

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
الفقرة 1	معامل الارتباط بيرسون	.747**	معامل الارتباط بيرسون	**الفقرة 06**	.753**
	مستوى الدلالة الإحصائية	.000	مستوى الدلالة الإحصائية		.000
	حجم العينة	46	حجم العينة		46
الفقرة 2	معامل الارتباط بيرسون	.802**	معامل الارتباط بيرسون	**الفقرة 07**	.656**
	مستوى الدلالة الإحصائية	.000	مستوى الدلالة الإحصائية		.000
	حجم العينة	46	حجم العينة		46
الفقرة 3	معامل الارتباط بيرسون	.352*	معامل الارتباط بيرسون	**الفقرة 08**	.719**
	مستوى الدلالة الإحصائية	.012	مستوى الدلالة الإحصائية		.000
	حجم العينة	46	حجم العينة		46
الفقرة 4	معامل الارتباط بيرسون	.830**	معامل الارتباط بيرسون	**الفقرة 09**	.676**
	مستوى الدلالة الإحصائية	.000	مستوى الدلالة الإحصائية		.000
	حجم العينة	46	حجم العينة		46
الفقرة 5	معامل الارتباط بيرسون	.588**	معامل الارتباط بيرسون	**الفقرة 10**	.831**
	مستوى الدلالة الإحصائية	.000	مستوى الدلالة الإحصائية		.000
	حجم العينة	46	حجم العينة		46
الارتباط دال عند (α=0.05)*.					
الارتباط دال عند (α=0.01).**					

ب- الصدق المرتبط بمحك :

الجدول رقم (20) : يوضح معامل ارتباط بين مقياس التوافق الدراسي والمحك

المتغيرات		التحصيل الدراسي (المعدل)
التوافق الدراسي	قيمة (ر)	0.580**
	مستوى الدلالة	0.001

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر الى قيمة معامل الإرتباط بيرسون والتي بلغت (0.58) وهي قيمة موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01) عند درجة حرية (45) ، وهذا يشير الى أن مقياس التوافق الدراسي صادق لإرتباطه بالمحك وهو التحصيل الدراسي .

ج- الصدق التمييزي :

الجدول رقم (21) يوضح الصدق التمييزي لمتوسطي المجموعتين المتعارضتين (العاديين والمعاقين سمعيا)

المجموعتين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	المعاقين سمعيا	25	35.85	10.66	-10.97	48	0.000	دال إحصائيا
	العاديين	25	58.66	2.09				

كما تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام طريقة الصدق التمييزي بين مجموعتين متعارضتين ، ثم تم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test})، وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (21) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (-10.97) وهي دالة عند درجة الحرية (48) ومستوى الدلالة (α= 0.01).

- الثبات :

أ- ثبات ألفا كرونباخ:

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها أو ما يعبر عنه بالتناسق الداخلي عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,87) وهذه القيمة مرتفعة جدا ، مما تؤكد على أن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، كما هو موضح في الجدول رقم (22) :

جدول رقم (22): معامل ثبات مقياس تقدير التوافق الدراسي بطريقة ألفا لكرونباخ

	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المقياس ككل	10	0.87

ب- ثبات التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات هذا الإختبار عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات الإختبار إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,68) وبتعويضه في معادلة تصحيح جاتمان والتي بلغت (0.80) وبالتالي يمكن القول بأن هذا الإختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يوضح معامل الإرتباط لمقياس تقدير التوافق الدراسي بطريقة التجزئة النصفية

معامل الإرتباط	معادلة الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.68	0.80	دال إحصائيا

بعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة في البيئة الجزائرية وعلى الأطفال المعاقين سمعيا يمكن تطبيقها بكل اطمئنان والإستفادة من نتائجها والوثوق فيها.

6- الأساليب الاحصائية:

للإجابة عن أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها ، تم تبويب البيانات و ترميزها وادخالها إلى الحاسوب ثم عولجت البيانات احصائيا بالاعتماد على البرنامج الإحصائي في نسخته العشرين spss v 20 .

أولا: فيما يتعلق بالخصائص السيكومترية لأدوات القياس : تم إستخدام المعادلات الآتية :

- معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) ومعادلة جتمان (Gettman) لحساب معامل ثبات أدوات القياس على أفراد العينة الإستطلاعية.
- معامل الإرتباط بيرسون (Person) لحساب ثبات التجزئة النصفية ، وتم استخدامه أيضا في صدق الإتساق الداخلي في ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقاييس.
- إختبار ت (t-test) للفروق لحساب الصدق المقارنة الطرفية بين مجموعتين طرفيتين .

ثانيا: فيما يتعلق بنتائج الفرضيات تم إستخدام المعادلات التالية :

- الإختبار التائي **(t-test)** لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي عينتين والتي تنقسم الى فئتين خاصة متغير الإدماج المدرسي (مدمج – غير مدمج) .
- إختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات بإختلاف بعض المتغيرات (المستوى الدراسي، درجة الإعاقة السمعية ، نوع التجهيز السمعي، وطريقة التواصل).
- إختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova) لمعرفة التفاعل بين متغير الإدماج المدرسي وكل من المستوى الدراسي، درجة الإعاقة السمعية ، نوع التجهيز السمعي ، وطريقة التواصل) و أثره على مستوى التوافق الدراسي .

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

و مناقشتها

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى منهجية البحث واجراءات الدراسة الميدانية وأدواتها انتهت الباحثة إلى عملية مهمة في الجانب الميداني من الدراسة، بحيث سوف يتم تناول في هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات والعمل على تفسيرها، وذلك بعد أن تم تطبيق أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار الذكاء المصور، مقياس تقدير التوافق الدراسي، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات.

وسيتم عرض النتائج تبعا لتسلسل فرضيات الدراسة وللمقارنات بين عينة الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين مدرسيا.

وستقدم الباحثة مجموعة من التفسيرات وتعمل على مناقشتها في ضوء ما جاء ضمن الإطار النظري وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة حول متغيري الإدماج المدرسي للمعاق سمعيا والتوافق الدراسي مع ضرورة التأكيد عن الابتعاد عن التعميم وعن التفسيرات المطلقة ومحاولة مناقشة النتائج بموضوعية وحيادية.

1. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس تقدير التوافق الدراسي تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي.

و للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (24).

الجدول رقم (24) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس تقدير التوافق الدراسي.

درجات التلاميذ على مقياس تقدير التوافق الدراسي		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التوافق الدراسي	مدمجين	5.434	.021	113	44.13	12.73	.592	215.47	.555	غير دال عند 0,05
	غير مدمجين			111	43.03	14.90				

من خلال ما ورد في الجدول رقم (24) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت في مقياس التوافق الدراسي (5.43) ، وهذه القيمة دالة إحصائيا مما يسمح لنا باستخدام إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في مقياس التوافق الدراسي (0.59)، نلاحظ أن القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس تقدير التوافق الدراسي ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

يوضح الجدول أعلاه تقاربا واضحا لقيم المتوسط الحسابي لنتائج الأطفال المعاقين سمعيا على مقياس تقدير التوافق الدراسي، حيث كانت نتيجة المدمجين منهم (44,13) وبانحراف معياري يساوي (12,73) ويقابلها بالنسبة لغير المدمجين نتيجة مقدرة ب (43,03) وبانحراف معياري قيمته (14,90).

يبين هذا الجدول دلالة الفروق لمتوسطات نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس التوافق الدراسي، حيث دلت النتائج من خلال القراءة الاحصائية لهذا الجدول بأنه ليس هناك أي فروق بين هاتين الفئتين من التلاميذ وأنهما فئتان متوافقتان دراسيا، كل في بيئته المدرسية.

وعلى غير المتوقع جاءت هذه النتائج لتثير قضية هامة لها علاقة بفرضيات الدراسة بل لها علاقة بمحور اهتمام الدراسة التي تبحث عن أهمية الادماج المدرسي ودوره بعامة ومدى تأثيره على التوافق الدراسي لدى ذوي الإعاقة السمعية. ومعنى ذلك أن مسألة الادماج المدرسي لم تؤثر على توافق هؤلاء التلاميذ العاجزين سمعيا، وأن كلتا العينتين متوافقتين دراسيا في حدود بيئتهما التربوية والمدرسية، وفي حدود هذه الدراسة.

و في السياق ذاته وجبت الإشارة أيضا إلى أن الأدب النظري للإعاقة السمعية وتحديدا فيما يتعلق بخصائصها النفسية والاجتماعية قد سجل أن المعاقين سمعيا يختلفون عن العاديين أوما يعرف بالسالمين من حيث التوافق الاجتماعي والنفسي إذ أنهم أقل توافقا وأكثر مشاكل على مستوى الصحة النفسية والجوانب الإنفعالية عموما، و يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الإنعكاسات السلبية للإعاقة السمعية على شخصية ومعاش الفرد المصاب.

لكن بالعودة إلى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوافق النفسي والإجتماعي لدى المعاق سمعيا كدراسة الطائي (2006) ودراسة الفرح (2004) و دراسة خصيفان (2000)، والتي أفادت بأن المعاقين سمعيا يعانون من مشكلات التوافق الإجتماعي والإنفعالي، في حين أثبتت دراسات أخرى كدراسة عبدات (2010) ودراسة السعايدة (2010) ودراسة موتيلال وموسلمان (1994) أن التوافق والسلوك التوافقي مرتبطان ارتباطا وثيقا بدرجة وشدة الإعاقة السمعية، بالعمر، بزمن الإصابة، وبنمط التواصل، وهي اجمالا دراسات طبقت على الصم و ضعاف السمع في البيئة المدرسية غير المدمجة.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا المقام هو ما مدى فاعلية الإدماج المدرسي وما مدى تأثيره على التوافق الدراسي خاصة وأن النتائج الحالية لم تظهر أي فروق دالة احصائيا بين الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين في حدود هذه الدراسة؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال ومن خلال التأمل في نتائج بعض الدراسات يمكن القول بأن الادماج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية له تأثير على بعض الخصائص النفسية والإجتماعية للصم و ضعاف السمع بدليل النتائج التي أسفرت عنها بعض الدراسات كدراسة رفعت وتوفليس (2000) ودراسة موتيلال وموسلمان (1994) ودراسة براهيمي (2006) ودراسة مجقون حمداش (2009) ودراسة ركاب (2006)

والتي أقرت جميعها وفي حدودها المكانية والزمانية والأداتية أن للإدماج المدرسي أثر على مختلف السمات والخصائص النفس اجتماعية المتناولة بالدراسة بما فيها التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي.

إن نتيجة الفرضية الأولى تبين هذا التشابه الواضح في مستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً المدمجين وغير المدمجين و الذي قد يعود إلى عوامل أخرى تتداخل فيما بينها قد يكون لها تأثير على التوافق الدراسي، وفي نفس الصدد يمكن الإدلاء بأن هذه النتيجة قد تكون لها علاقة بمتغيرات تم ظبطها عند تناول هذا الموضوع بالدراسة أي درجة الاعاقة السمعية والمستوى الدراسي ونوع التجهيز السمعي وطريقة التواصل ، و هي عوامل معروفة بتأثيراتها المتباينة من دراسة الى أخرى. كما قد تعود نفس النتيجة الى عوامل أخرى لم يتم التعامل معها كمتغيرات أو بالأحرى لم يتم ضبطها ولم يتم عزلها كالمستوى التعليمي للأولياء الذي قد يستنتج منه درجة اهتمامهم أو اهمالهم بدراسة ابنهم وبتوافقه دراسيا، كما يمكن اضافة عامل المستوى الإجتماعي والإقتصادي للأسرة أيضا نظرا لأهميته.

ويأتي دور المعلم أو بالأحرى القائمون والمشرفون على تدريس وتعليم الأطفال العاجزين سمعيا والذين قد لا يملك عدد منهم – سواءا في الأقسام المدمجة أو في مدارس المعاقين سمعيا – شهادات ومؤهلات علمية متخصصة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة السمعية، فضلا عن الصعوبات التي قد تواجههم لاستعمال اللغة الاشارية لايصال المعلومة والتواصل مع التلاميذ و كذا المهارة في استخدام اللغة المنطوقة عند التعامل مع الصم والوعي بأهمية اعتمادهم على القراءة على الشفاه. يضاف إلى هذا كله مدى توفر الوسائل التعليمية والتوضيحية المساعدة على التعلم والتعليم، وأيضا امكانية برمجة العدد الكافي من حصص الدعم الأرطفوني والبيداغوجي في ظل كثرة المواد التعليمية وكثافة البرامج الدراسية وضخامة الحجم الساعي المخصص لها.

ولكي نحلل هذه النتيجة ومدلولاتها يجب التنويه بأن قضية الإدماج المدرسي والتربوي لذوي الإعاقة السمعية في الجزائر اختلف في مدلولها المهتمون بهذا الموضوع ، وإن كانوا كثيرون من ناحية العدد لكنهم في الواقع ومن الناحية النوعية على رأيين، فمنهم من يعتقد أن فكرة الادماج المدرسي يجب أن تبقي على المعاقين سمعيا في مراكز ومدارس متخصصة بهم لكي يحققوا ذواتهم ويكتسبون مهارات أكاديمية أساسية تؤهلهم للمرور إلى الادماج المهني عن طريق تمكنهم من الحصول على مهنة يمكن أن تؤدي بهم لاحقا إلى الادماج الاجتماعي، وهو هدف بعيد ولكنه منشود في حد ذاته.

هذا من جهة ومن جهة أخرى ربما استند انصار هذا الرأي – الذي يدعو الى ابقاء المعاقين سمعيا في بيئة مدرسية معزولة – بأن يخصص لهم برامج خاصة ومعلمون أعدوا خصيصا لتبليغ هذا البرنامج بلغة خاصة، ولم يكن ذلك ليتأتى كما لو تم ادماجهم في مدارس مع تلاميذ عاديين أو على الاقل لا يستخدمون نفس طريقة التواصل والتدريس. وبالتالي هذا التفسير قد يشرح تلك النتيجة المتوصل اليها في الجدول أعلاه والتي تفيد بانه لا توجد فروق بين المدمجين وغير المدمجين في التوافق الدراسي، وكأنه كان من المنتظر أن تكون هذه الصورة النمطية عند فئة عريضة من المهتمين والدارسين إلا أن بيانات هذا الجدول لم تثبت هذه الفكرة وأظهرت نتائجه مساواة المدمجين وغير المدمجين في التوافق الدراسي .

واذا كان هذا هو رأي فريق من المؤيدين لتحقيق فكرة الادماج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية والذي ذهب إلى ضرورة ابقاؤهم في مدارسهم المتخصصة لتحقيق أهداف فلسفة الادماج، فهناك فريق آخر ذهب إلى عكس ما ذهب إليه الفريق الأول ويؤكد على ضرورة ادماجهم مدرسيا مع أقرانهم العاديين وذلك لتحقيق الأهداف الكبرى من سياسة الدمج على الأقل بدءا بالتوافق الدراسي وانتهاءا بالادماج الإجتماعي .فحسب هؤلاء لا فائدة ترجى من ابقائهم لوحدهم منعزلين عن أجواء المدرسة العادية وعن بقية فئات المجتع الذي يطمحون إلى أن يكونوا فئات فاعلة فيه ومشاركة في بناءه في المستقبل.

وكما يذكر عربيات و الزيودي (2008) أن تكيف المعوق سمعيا أو عدم تكيفه ما هو إلا انعكاس للتنشئة الإجتماعية واستجابة للمحيطين به ومدى تقبلهم له.**(عربيات، والزيودي،2008،ص. 210)**، فان لم يكن هذا التفاعل في المدرسة ومع جماعة الأقران لتنمية العديد من القدرات إلى مهارات عن طريق الإحتكاك المتواصل ومعايشة عديد المواقف والخبرات يوميا وبشكل مستمر فقد لا يستطيع الطفل أن يزاول دراسته بشكل عادي وأن يكون متوافق دراسيا مهما كانت الفلسفة التربوية التي يتمدرس في اطارها. وهذا ما تعبر عنه ماجدة عبيد بقولها أن انتقال الطفل المعاق سمعيا من الأسرة إلى المدرسة يؤدي إلى أن يواجه بعض الصعوبات في التوافق مع زملائه ومع المناخ المدرسي ككل، مما ينعكس بدوره على ظهور وتكرار المشكلات السلوكية.**(عبيد،2010 ،ص.483)**

إن طرح هذين الرأيين يفسر النتيجة المتوصل إليها في الجدول أعلاه وإن كانت النتيجة امبريقية ميدانية وتم التوصل إليها من خلال تفريغ النتائج فان لها ما يبررها من خلال تلك الخلفية النظرية التي دعم بها تحليل هذه النتيجة وهي أن فكرة أوفلسفة الإدماج المدرسي انقسم حولها المهتمون بهذه القضية

ولهذه الفئة على وجه الخصوص وكان ذلك على حد زعم الرأي الأول والثاني، وكلا الرأيين يخدم النتيجة التي وردت في الجدول سواءا كان مدافعا عن الادماج المدرسي في مدارس متخصصة أو تدريسهم في مدارس عادية مع نظرائهم العاديين من التلاميذ.

وإذا عدنا إلى فرضية الدراسة الأولى فنجد أنها لم تتحقق في حدود القراءة الإحصائية والتفسيرية لهذا الجدول، فعلى الأقل لقد لفتت الانتباه بأنه ليس هناك فروقا دالة احصائيا بين المدمجين وغير المدمجين من ذوي الإعاقة السمعية من ناحية توافقهم الدراسي في حدود العينة المدروسة في الجزائر؛ وهذا مهم لأنه يعطي نظرة عن واقع حال هذه الفئة خاصة نمط تمدرسها من جهة، ومن جهة أخرى يلقي بالضوء على كيفية التخطيط للتعامل معها مستقبلا حيث يمكن أن تأخذ العديد من العوامل بعين الاعتبار في قضية تمدرس هذه الفئة كادخال التكنولوجيا ورسكلة المؤطرين وعملية التحسيس كوسائط ستزيد من امكانية إدماج هذه الفئة في المدرسة العادية أو في المدرسة المتخصصة ولاحقا في البيئة الاجتماعية بصفة عامة.

2 .عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي.

و للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (25) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة.

درجات التلاميذ على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
صعوبات القراءة	مدمجين	.035	.852	113	34.58	16.92	-3.20	222	.002	**دال عند 0,01**
	غير مدمجين			111	41.81	16.78				

من خلال الجدول رقم (25) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (0.03)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا مما يسمح لنا باستخدام إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (3.20-)، نلاحظ أن القيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين نتائج المدمجين وغير المدمجين من الأطفال المعاقين سمعيا في صعوبات القراءة لصالح غير المدمجين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بعد القراءة الإحصائية نلاحظ أن هناك فروقا واضحة بين كلتا المجموعتين فيما يخص صعوبات القراءة لصالح غير المدمجين، أي أنهم يعانون من صعوبات قرائية. وفعلا يمكن القول أن هذه النتيجة تعبر عن معاناة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية غير المدمجين بالمدارس العادية من صعوبات في تعلم مهارات القراءة والتي توصف – حسب ما جاء في دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات

القراءة والكتابة والرياضيات كما سبق وأن تمت الاشارة إليه في الفصل السابق– بالصعوبة المتوسطة أين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المدمجين(41.81) مقابل (34.58) للمدمجين والذي يمثل مستوى صعوبة قراءة من الدرجة الخفيفة، ويمكن تفسير ذلك مبدئيا وكما درج في عديد من البحوث ارتباط اكتساب وتطوير مهارة القراءة بالمهارات اللغوية التي يفتقدها المعاقون سمعيا بدرجات متفاوتة، حيث يتفق عدد من الباحثين في هذا الصدد على أن الضعف القرائي لدى ذوي الإعاقة السمعية يعتبر أحد العوامل الرئيسية للفشل الدراسي.

وتعتبر القراءة أهم مهارة أكاديمية تبنى على أساس اكتسابها باقي المهارات والكفاءات التعليمية الأخرى، كما يتفق عدد من المنشغلين بحقل العملية التربوية والتعليمية بأن تحلي التلميذ بمستوى جيد في القراءة ما هو إلا مؤشر على نجاحه مستقبلا وعلى نجاح عملية الإدماج في حد ذاتها، باعتبارها لغة بديلة للغة المنطوقة من جهة، ومن جهة أخرى على أنه لا يعاني من مشاكل تعليمية لأنه يتقن القراءة فقد تكون ذات أثر ايجابي على معاشه وتوافقه المدرسي.

ومن المعلوم لدى المهتمين بالميدان التعليمي والتربوي مدى التأثير الكبير لمادة القراءة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الوسط المدرسي وخارجه وذلك لأن هذه المادة وسيلة لتحقيق مختلف الأهداف التي يرمي إليها المشرفون على قطاع التربية والتعليم، خاصة وأن المرحلة الابتدائية هي فترة مهمة جدا في حياة التلميذ وذلك بمعالجة مختلف الانشغالات والمشاكل التي يمر بها في حياته المدرسية والإجتماعية و من ثمة تحقيق توافقه الدراسي.

وهذا ما يتفق مع معظم ما جاء في الأدب النظري حول القراءة عند المعاقين سمعياً والذي يشير إلى انخفاض مستوى القراءة عموما عند الصم و ذوي الإعاقة السمعية . كما جاء في دراسة كباجة وكراز (2006) أن المواد الدراسية الأكثر صعوبة بالنسبة للصم هي اللغة العربية واللغة الإنجليزية أي الأجنبية. فالمعاقون سمعيا يعانون من مشكلات وصعوبات حسب ما جاء في دراسة محمد جعفر ثابت (2002) والتي أقرت نتائجها بحصول الطلاب العاديّن على درجات أعلى من الطلاب ضعيفي السمع في اختبار القراءة والذين هم من نفس المستوى الدراسي، وتوصل الزريقات (2011) في دراسته حول تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا إلى أنهم يمتلكون في المجمل مهارات قراءة ضعيفة.

ولقد جاءت نتائج دراسة روحي عبدات (2008) مناقضة و معاكسة لنتائج الدراسة الحالية، حيث أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات القراءة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في التعليم العام في المستويين الأول والثالث من التعليم الأساسي و لصالح الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، فيما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين طلبة المستوى الدراسي الثاني من التعليم الأساسي.

ولا يمكن تفسير هذا الإختلاف إلا باختلاف الأدوات التي وظفت للتحقق من صحة الفرضيات، حيث اعتمد عبدات على ثلاثة مقاييس للقراءة أعدها لكل مستوى دراسي وطبقت بشكل مباشر على الأطفال وتم تقييم أداء كل طفل في حينه من طرف المعلم، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على تقديرات المعلمين لتلاميذهم من ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة حول صعوبات تعلم هذه المهارة ومدى ظهور أعراضها؛ والذين قد تتباين آراؤهم و تقديراتهم حسب عدة عوامل، منها ما له علاقة بالمستوى التعليمي والتخصص الأكاديمي للمعلم، و كذا قناعاته واتجاهاته نحو دمج أو عزل فئة المعاقين سمعيا، فقد يكون من المؤيدين أو من المعارضين، هذا من جهة ومن جهة أخرى منها ما يرتبط بحافز المعلم تعليم ذوي الإعاقة السمعية سواءا كان ماديا أو معنويا، خاصة وأن عدد من الذين يزاولون هذه المهنة لم يستفيدوا بعد من مناصب عمل دائمة.

ضف إلى ذلك فالنتيجة المتوصل لها قد تكون عاكسة فعلا لواقع وتأثير الإدماج المدرسي على الحياة المدرسية للمعاق سمعيا وعلى مهاراته الأكاديمية ، إذ كانت نتائج المدمجين أحسن وأقل من نتائج غير المدمجين فيما يتعلق بصعوبات القراءة، ما يدفع للقول بأن أسلوب تدريس مادة القراءة قد يكون له دور في هذه النتيجة، كون معلمي الأقسام المدمجة لديهم فرصة التكوين المستمر ضمن الفريق التربوي التابع للمدرسة أو للمؤسسة التعليمية العادية، أين يستفيدون من حضور ندوات علمية حول تعليمية المواد و حول التقويم والتقييم وغيرها مما يحتاجه المعلم خلال مشواره المهني، فيضاف هذا التكوين الى الرصيد المعرفي للمعلمين وللقائمين على العملية التربوية لذوي الإعاقة السمعية. وبالمقابل تقل فرص هذا النوع من التكوين أومن الرسكلة بالنسبة لمعلمي المؤسسات المختصة من معلمين ومربين مختصين أومن يقوم مقامهم في مدارس الأطفال المعاقين سمعيا، مما قد يؤثر على طرائق التدريس عامة وتدريس مادة القراءة بخاصة. والسبب يعود لأن المفتشين التربويين في قطاع التضامن يتواجدون على مستوى الوزارة فقط وعددهم محدود جدا – عكس قطاع التربية – مما يجعل مهامهم مقتصرة على التفتيش بغرض تثبيت

وترقية العاملين التربويين في القطاع وعبر كل ولايات الوطن، ولا يمكنهم من القيام بكل المهام المنوطة بهم من تكوين ورسكلة وتفتيش.

هناك عامل آخر يمكن أن يكون له دور فيما يتعلق بهذه النتيجة، وهو دور الأخصائي الأرطفوني في اكساب الطفل المعاق سمعيا مهارة القراءة ؛ كيف ذلك؟ يعتبر المختص الأرطفوني أحد أهم أعمدة عملية كفالة الطفل المعاق سمعيا، وعمله يهدف أساسا إلى تطوير اللغة الشفهية واللغة المكتوبة لأنهما وسيلتي تواصل وتعلم غاية في الأهمية بالنسبة للأصم و لضعيف السمع على حد السواء. و يكاد لا يخلو أي قسم مدمج من تواجد الأخصائي الأرطفوني بشكل مباشر ومستمر لأنه يعد أحد أعضاء فريق التدريس، أين توكل له غالبا مهام تدريس مواد أساسية كالقراءة خاصة في المرحلة الابتدائية وأيضا بغرض المتابعة الفردية لحالة كل تلميذ معاق سمعيا على حدى، هذا الأمر يعود بالفائدة –على الأرجح – على نوعية التحصيل في مادة القراءة بالنسبة للتلاميذ المدمجين.

أما استفادة المعاقين سمعيا غير المدمجين من حصص الكفالة الأرطفونية التي ترمي لاكسابهم مهارات التحدث والقراءة وغيرها، فهو أمر يخضع لبرنامج عمل الأخصائي الأرطفوني وعملية التنسيق مع الزملاء من معلمين ومربين و غيرهم من الأخصائيين. هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو أيضا رهن تعداد المعاقين سمعيا بالمدرسة المختصة (مدرسة الاطفال المعاقين سمعيا) والذين يحتاجون لهذا النوع من الكفالة بشكل مبكر ومكثف، ومنه فقد لا تتوفر فرص التدخل الأرطفوني لكل طفل بالشكل وبالوتيرة اللازمة، لأن الأخصائي الأرطفوني غير متواجد بالقسم بشكل دائم، وعمله وجهده يتوزع خلال كل الوقت على برمجة حصص فردية وأحيانا جماعية لفائدة كل أطفال المدرسة المختصة.

وهناك عامل آخر مهم وجبت الإشارة إليه ويعتبر شرطا أساسيا لقبول أي طفل للانضمام لقسم مدمج وهو شرط استفادته من مرحلة التحضير قبل المدرسي في سن مبكر أين يتم العمل معه بكثافة وبخاصة على المستوى اللغوي (مرحلة التربية السمعية والتنطيق) ولمدة لا تقل عن عامين مع تلقينه واكسابه مبادىء وأساسيات المهارات الأكاديمية القاعدية (قراءة، كتابة، حساب)، أما الطفل غير المدمج فغالبا ما يتأخر دخوله إلى مدرسة المعاقين سمعيا لأسباب تتعلق في أغلب الأحيان بعدم تقبل الأولياء للإعاقة السمعية وانكارها، مما يأخر اكتساباته الأولية، وهذا ما قد يفسر أيضا الفرق بين نتائج المدمجين وغير المدمجين على مقياس صعوبات القراءة .

3. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (26) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة.

درجات التلاميذ على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
صعوبات الكتابة	مدمجين	.159	.691	113	21.96	16.42	-1.74	222	.082	غير دال عند 0,05
	غير مدمجين			111	25.94	17.65				

من خلال الجدول رقم (26) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت في اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة قيمة (0.15)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا مما يسمح لنا باستخدام إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في مقياس صعوبات الكتابة (1.74-)، نلاحظ أن القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين التلاميذ المدمجين وغير المدمجين في صعوبات الكتابة عند المعاقين سمعيا، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

أشارت البيانات والنتائج الاحصائية الى عدم وجود صعوبة في مهارة الكتابة لدى التلاميذ المدمجين و غير المدمجين على حد السواء ما يظهر جليا في قيمة المتوسط الحسابي للمدمجين وهي (21.96)

والمتوسط الحسابي لغير المدمجين والذي وصل إلى (25.94)، الأمر الذي يفسر أنه لم تظهر فروق بين الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وأقرانهم المتمدرسين بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا فيما يخص صعوبات الكتابة، بمعنى أنهم لا يعانون من أي مشاكل في كتاباتهم أو بالأحرى في شكل كتاباتهم ، فيبدو أن اكتساب وتوظيف عملية الكتابة بالنسبة للطفل المعاق سمعيا أسهل من عملية القراءة في حدود هذه النتائج.

ورغم أنه لم يتوفر للباحثة – في حدود اطلاعها – دراسات حول صعوبات الكتابة لدى المعاقين سمعيا إلا أنها استنجدت بما توفر لها من بحوث تناولت موضوع التعبير الكتابي لدى الصم وضعاف السمع، حيث أشار الحايك والزريقات في دراستهما حول تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، إلى أنهم يمتلكون مهارات تعبير كتابية ضعيفة .(**الحايك، الزريقات،2013،ص. 907)**

وفي نفس السياق اتفق الحايك والزريقات مع نتائج الدراسات التي وظفاها في دراستهما بأن الصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم في الكتابة ليست مجرد تأخر في المهارات اللغوية فقط بل في الإستراتيجيات المتبعة في عملية الكتابة، بالإضافة إلى أنهم يتمثلون بالشكل فقط دون المضمون مع كتابات الطلبة العاديين. .(**الحايك، الزريقات،2013، ص. 923)**

وأسفرت نتائج الدراسة التي قام بها الزريقات مع الحايك إلى أن الإستراتيجيات المتبعة في عملية الكتابة متشابهة من حيث الشكل مع الطلبة ذوي السمع الطبيعي ومتواضعة ومختلفة من حيث المضمون، بالإضافة إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا بشكل عام يمتلكون مهارات تعبير كتابي ضعيفة مقارنة بالطلبة العاديين، وأن التأخر في مستوى اللغة المكتوبة يتأثر ويزداد بدرجة الفقدان السمعي **(الحايك، الزريقات،2013، ص 909)** ؛ هذا ما يوحي بأن نتيجة الفرضية الثالثة للبحث الحالي تتطابق إلى حد كبير ما جاءت به نتائج دراسات الزريقات.

فبالعودة إلى مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة المستخدم في هذه الدراسة والذي يتكون من عشرين بندا صب أغلبهم في شكل الكتابة وليس في مضمونها، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة تتطابق مع ما جاء حول تماثل الانتاجات الكتابية للمعاقين سمعيا مع العاديين والذين غالبا ما لا يبدو عليهم صعوبات أو مشكلات في هذا النوع من المهارات الدراسية. في حين يعاني التلاميذ عموما– ماهو

أمر ظاهر للعيان سواءا بالنسبة للمختصين أوغيرهم من الأولياء والمشرفين على العملية التربوية –نفورا وتدنيا لمستوى مهاراتهم في التعبير الكتابي .

كما أن مادة الكتابة والخط قد تأخذ نصيبا وفيرا من اهتمامات المعلمين ومن وقتهم مثلها مثل انشغالهم بتدريس مادتي القراءة والحساب، لأنها مهارات أساسية وقاعدية يحتاج كل متعلم إتقانها قبل خروجه من المرحلة الإبتدائية. و حتى وإن بقيت بعض أعراض صعوبات الكتابة ملازمة للتلميذ فقد لا تؤثر بشكل كبير على تحصيله الدراسي لاسيما وإن كانت تمس شكل الخط أو طريقة مسكه للقلم أوتنظيم المسافات أوصعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة. وبما أن الفرق غير موجود – في حدود هذه الدراسة – وكذا صعوبة الكتابة في حد ذاتها عند العينتين من المعاقين سمعيا بدليل قيمة المتوسطات الحسابية لنتائج العينتين والتي لم تتجاوز (26) ، فيمكن القول بأن سواءا تتلمذ الطفل الأصم في مدرسة عادية أو بمدرسة مختصة (مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا) فقد لا يؤثر ذلك على مهاراته في الكتابة، لأنه يمكن تفسير ذلك بالاهتمام الذي يوليه القائمون والمشرفون على تعليم وتدريس ذوي الإعاقة السمعية لمادة الكتابة ليس كمادة تدرس وفقط بل يعنى بها لأنها لغة الأصم الثانية بعد لغته الأم ألا وهي لغة الإشارات أو ما يعرف بأبجدية الأصابع، حيث يمكن باستخدام الكتابة التواصل مع غيره من السامعين، وهذا كان ولا زال هدفا أساسيا في عملية تأهيل الصم مدمجين كانوا أو غير مدمجين، إذ ينصب التركيز على محدودية تعليم اللغة الشفهية والكتابية لدى الأطفال المعاقين سمعيا .

ووجب التنويه هنا إلى أن الإعاقة السمعية لم تؤثر في حدود هذه الدراسة الحالية على مهارة الكتابة كما كان متوقعا مثلها مثل مهارة القراءة – رغم أن الكتابة والقراءة ماهما إلا وجهان لعملة واحدة– فلم تظهر تأثيراتها السلبية. وقد يكون السبب هو نوعية الأسئلة محتوى مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة التي تضمنت بنودا عديدة حول الجانب الشكلي للكتابة على حساب المضمون. كما يفسر كل هذا بأنه من المعروف أن الصم لا يعانون من مشاكل على مستوى مهارات الحركية الدقيقة، ورغم بعض التأخر على مستوى بعض العمليات المعرفية إلا أنهم أكثر اتقانا لهذا النوع من المهارات مما قد ييسر عليهم استخدام القلم للرسم أو التخطيط في سن مبكر لاشباع فضولهم الاستكشافي مثلهم مثل أي طفل عادي، ويؤهلهم لاكتساب الخط والكتابة بسهولة. و يرجح أن اكتسابهم لأبجدية الاصابع في سن مبكر كان أرضية لهم لاكتساب الحروف المكتوبة وتوظيفها كتابيا لتمرير الرسائل والتواصل فيما بينهم ومع غيرهم من السالمين سمعيا.

4. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس صعوبات الرياضيات تعزى الى متغير الإدماج المدرسي .

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (27) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين على مقياس صعوبات الرياضيات.

درجات التلاميذ على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
صعوبات الرياضيات	مدمجين	.004	.950	113	31.29	15.84	-5.04	222	.000	دال عند 0,01
	غير مدمجين			111	42.13	16.30				

من خلال الجدول رقم (27) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت في صعوبات الرياضيات (0.004) ، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا مما يسمح لنا باستخدام إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في صعوبات الرياضيات (5.04-)، نلاحظ أن القيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين في صعوبات الرياضيات لصالح التلاميذ غير المدمجين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

الملاحظ بعد قراءة الجدول أعلاه أن النتيجة جاءت مؤيدة للفرضية الرابعة بوجود فروق بين العيتنين، فالمتوسط الحسابي لدرجات الأطفال المعاقين سمعيا الذين استفادوا من الإدماج المدرسي على مقياس صعوبات الرياضيات أقل من المتوسط الحسابي لأقرانهم الذين يتمدرسون في مدارس المعاقين سمعيا، ما يعني أن هناك فروق لصالح تلاميذ مدارس المعاقين سمعيا، وما يعني أيضا أنهم يواجهون مشكلات وصعوبات في مهارة أو في مادة الرياضيات توصف حسب ما جاء في الجدول ، بالصعوبة من المستوى المتوسط، ويقابلها صعوبة من النوع الخفيف لزملائهم المدمجين.

و قبل الخوض في التحليل وجبت الإشارة إلى ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الرياضيات عند الصم وضعاف السمع في حدود اطلاع الباحثة مما صعب الأمر للتعمق في مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بنتائج الفرضية الرابعة.

أشارت الكثير من الدراسات إلى تدني وانخفاض المستوى الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالسالمين سمعيا، والذي يتجلى في مشاكل وتأخر التحصيل الدراسي ولاسيما التحصيل القرائي والحسابي (الرياضي) والذي يعد بدوره حجر الزاوية فيما يخص المكتسبات القاعدية لأي تعلم أكاديمي.

ومما يوحي أيضا بأن الصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم في المهارات الأكاديمية لا تعبر فقط عن مجرد تأخر في الجانب اللغوي وما ينجر عنه من تأثيرات على العمليات والاستراتيجيات المعرفية، بل قد يرتبط الأمر أيضا وقد يؤثر على الجانب النفسي والأجتماعي ومستوى التوافق المدرسي، فما مستوى المهارات الأكاديمية ومدى اكتسابها وتوظيفها إلا واجهة عاكسة للمعاش وللتوافق المدرسي لهؤلاء التلاميذ.

و كما يذكر مجدي إبراهيم أن المعاقين سمعيا يعانون من انخفاض في مستوى تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بأقرانهم السامعين، ويتجلى بصورة واضحة في الانخفاض الحاد في القدرة على القراءة التي تؤثر بدورها في التحصيل المعرفي في المجالات الأخرى، كالعلوم والإجتماعيات والرياضيات وغيرها.**(إبراهيم، 2002،ص 463)**

فما يمكن استنتاجه أن مشكلات اللغة والقراءة عند ذوي الاعاقة السمعية هي جذور وأساس للمشكلات والصعوبات الأخرى لا سيما في مجال الرياضيات والحساب والعد سواءً على المستوى الدراسي والنفسي والاجتماعي.

بطبيعة الحال توجد عدة أسباب لتدني مستوى التلاميذ المعاقين سمعيا وحتى العاديين في مادة الرياضيات أو لكثرة مشاكلهم مع الارقام والأعداد والعمليات الحسابية، ولعل السبب الأول هو طبيعة المادة في حد ذاتها، لكونها علما تجريديا غير محسوس يعالج رموزا عددية في ذاتها، وفي علاقاتها المنطقية بغيرها من الرموز، حيث تشمل القدرة على العد وإجراء العمليات الحسابية والقياسات والزمن والهندسة والأوزان والأحجام والنقد والعملات. يضاف إلى ما سبق ذكره ضعف الميول والإتجاه نحو مادة الرياضيات نظرا للثقافة المنتشرة حول صعوبة تعلمها، وكثافة محتوى المنهاج والكتاب المدرسي والمدة الزمنية المخصصة لتدريس مواضيعها ومحاورها الأساسية ولعله مشكل يتقاسمه كل من السالمين والمعاقين سمعيا.

وتأتي الإعاقة السمعية لتشكل بدورها عائقا لاكتساب واستيعاب الرياضيات كتأثيرها على باقي المكتسبات التعليمية القاعدية، وما ينجر عنها من تأخر على المستوى المعرفي الذي يميز هذا النوع من الصعوبات على مستوى التفكير التجريدي وبناء المفاهيم الرياضية.

وفي هذا الصدد يصرح آذار عبد اللطيف بأن الأبحاث أكدت على عدم وجود علاقة مباشرة بين الإعاقة السمعية والذكاء، ويدل على هذا قابلية الطفل المعوق سمعيا للتعلم والتفكير التجريدي كما هو الحال لدى العاديين ، ما لم يرافق إعاقته تلف دماغي. ويتمثل أثر الإعاقة السمعية على النمو المعرفي في أن بعض الباحثين يرون أن لغة الإشارة التي يعتمدها المعاق سميعا هي لغة حقيقية، بينما يرى البعض أن النمو اللغوي يعتمد على اللغة، وبما أن اللغة هي الأكثر ضعفا من بين مظاهر النمو المختلفة لدى المعاقين سمعيا، فهم يعتقدون أن النمو المعرفي يتأثر بالضرورة.**(عبداللطيف،2003، ص91).** فالصعوبات التي يتلاقاها الصم لتعلم الرياضيات والحساب قد لا يكون مردها إلى مستوى الذكاء العام بحد ذاته (بخاصة في ظل النظرية المعاصرة والرائدة حول الذكاءات المتعددة)، بل من الممكن أن ترجع إلى عوامل تربوية أو إلى دافعية المعاق سمعيا للتعلم.

و يرى عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ أن هناك دراسات بينت بأن الأطفال في مدارس الصم متأخرين بحوالي ثلاث سنوات أو خمس عن أقرانهم، و أن مقدار ذلك التأخر يزداد مع السن أي الأطفال الكبار من الصم يكونون أكثر تأخرا عن الأطفال الصغار، ودعمت البحوث الحديثة تلك النتائج وأجمعت على أن أكبر تأخر إنما يحدث في فهم معاني الفقرات والكلمات وأقل تأخر يكون في الحساب والهجاء.

(عبد الغفار،الشيخ، 1985، ص. ص. 166-167)، ويوافقهما بطرس حافظ بطرس بقوله أن التخلف الدراسي للصم يختلف من منهاج دراسي الى آخر، فتخلف الصم في مادة القراءة والتعبير يفوق تخلفهم في الرياضيات والجغرافيا والعلوم لعدم اعتماد المواد الأخيرة على اللغة.**(بطرس،2009، ص.377)**

وفعلا هذا ما يقرأ عند المقارنة بين بيانات جدول الفرضية الثانية وجدول الفرضية الرابعة، إذ يفوق المتوسط الحسابي لصعوبات القراءة نظيره لصعوبات الحساب لدى فئة المدمجين، لكن يتجاوز المتوسط الحسابي لصعوبات الحساب متوسط صعوبات القراءة لدى غير المدمجين.

علما أنه بالنسبة لكلتا الفرضيتين – كما سبقت الإشارة إليه– تبقى الفروق لصالح غير المدمجين في صعوبات القراءة والحساب، أي أن مستوى صعوباتهم القرائية والحسابية أكبر من مستوى صعوبات أترابهم غير المدمجين. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون بعض المعلمين في المدارس المختصة غير مؤهلين أكاديميا ووظيفيا خاصة في تدريس الرياضيات لذوي الإعاقة السمعية، وهذا بسبب نقص المؤطرين المتخصصين في تدريس ذوي الإعاقة السمعية (الذين يتكونون على مستوى المراكز الوطنية المختصة) و أيضا لشح مناصب العمل ولجوء الهيئات الوصية إلى عقود الادماج (عقود ما قبل التشغيل سابقا) لتوظيف حاملي الشهادات بشكل مؤقت.

وتعود النتيجة لصالح المعاقين سمعيا المدمجين بسبب الإهتمام الكبير الذي يوليه معلمو الأقسام المدمجة للمواد الأساسية خاصة الرياضيات والقراءة (اللغة العربية في المرحلة الاكمالية) والاستفادة من حصص الدعم البيداغوجي والأرطفوني المتواصلة، نظرا لأن التلاميذ الصم المدمجين يخضعون لامتحانات فصلية موحدة مع السالمين سمعيا بنفس المؤسسة التربوية وفي نفس الوقت، فكان حرصهم نابعا من الوصول إلى نتائج دراسية قريبة أومساوية لنتائج التلاميذ السالمين سمعيا باعتبارهم مرجعية في هذا الشأن لاسيما وأن المناهج والأهداف والكتب هي ذاتها، لذا كانت النتائج إلى حد ما مرضية، كون صعوباتهم من النوع الخفيف مقارنة بغير المدمجين.

فحرص القائمين على الأقسام المدمجة لإنجاح الإدماج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية كسياسة تربوية حديثة ووقوفهم على تسيير وتفتيش الأقسام الخاصة بتعيين عدد من المنسقين الذين يتابعون شؤون التلاميذ المدمجين ومعلميهم وينسقون بين مديريات النشاط الاجتماعي ومديريات التربية، هو محرك قوي و داعم لهذه النتائج الحالية.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد لأن فئة الاطفال المعاقين سمعيا المدمجين عينة الدراسة قد تمركزوا بالأقسام الخاصة بالعاصمة (تسع حالات فقط تواجدوا بالأغواط) أين تتواجد الهيئات الوصية المركزية (وزارة التضامن الوطني ووزارة التربية) وبالتالي استفادة المعلمين والمنسقين من دورات التكوين والتفتيش.

ولا يجب اغفال دور الأسرة فدورها أساسي بتعاون أفرادها مع الطاقم التربوي بالمدرسة لمتابعة مدى تقدم طفلها المعوق سمعيا ودعمه دراسيا ونفسيا مما قد ينعكس بالايجاب على توافقه الدراسي، أو بالعكس في حال ما اذا تخلت عنه بطريقة أو بأخرى.

5. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة :

يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على التوافق الدراسي.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار التحليل التباين الثنائي، و قد أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (28) و(29):

الجدول رقم (28) : الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي .

المستوى الدراسي	مدمج			غير مدمج			المجموع		
	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد
رابعة ابتدائي	45.03	14.72	32	29.90	12.18	10	41.42	15.46	42
خامسة ابتدائي	46.73	10.77	46	41.66	13.58	62	43.82	12.66	108
أولى متوسط	39.88	12.42	35	48.58	15.22	39	44.47	14.55	74
المجموع	**44.13**	**12.73**	**113**	**43.03**	**14.90**	**111**	**43.58**	**13.83**	**224**

نلاحظ بعد قراءة الجدول (28) أعلاه بأن المتوسط الحسابي للتوافق الدراسي لدى فئة المعاقين سمعيا المدمجين بالمدارس العادية يتزايد من المستوى الدراسي الرابع ابتدائي (45.03) إلى المستوى الدراسي الخامس ابتدائي (46.73) ثم يتراجع إلى (39.88) عند مستوى أولى متوسط.

وبالمقابل يختلف الأمر بالنسبة للمعاقين سمعيا غير المدمجين حيث تزايدت قيم المتوسط الحسابي من المستوى الرابع ابتدائي بقيمة (41.42) الى (43.82) للمستوى الخامس ابتدائي و(44.47) لمستوى أولى متوسط.

الجدول رقم (29) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التوافق الدراسي	الإدماج المدرسي	592.693	1	592.693	3.348	.069
	المستوى الدراسي	1187.016	2	593.508	3.352	.037
	التفاعل	3672.425	2	1836.212	10.372	.000
	الخطأ	38593.604	218	177.035	–	–
	المجموع	468282.000	224	–	–	

من خلال الجدول رقم (29) نلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس تقدير التوافق الدراسي تعزى لمتغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما، أي أنه يوجد أثر للتفاعل بين كل من متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي على التوافق الدراسي، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (10.37) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي دالة إحصائيا ، ونسبة التأكد من النتيجة هو 99% مع إحتمال الوقوع في نسبة خطأ 1% .

عالجت الفرضيات السابقة متغيرات الدراسة بشكل منفرد ومنفصل عن بعضها البعض، لكن هذه الفرضية ومن خلالها بيانات الجدول تريد أن تقف على أثر متغير الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما وتأثير ذلك على التوافق الدراسي. فهذه الفرضية أثبتت جزئيا، أي أنه يوجد أثر دال احصائيا للمستوى الدراسي على التوافق الدراسي في حين يوجد أثر لكنه غير دال احصائيا للإدماج المدرسي على التوافق الدراسي، فهو أثر ضعيف وقد يكون حجم العينة غير الكافي و عدم تجانس المجموعات لم يظهره بشكل دال. لكن أثر التفاعل بين الإدماج المدرسي مع المستوى الدراسي على مستوى التوافق الدراسي له دلالة إحصائية. وبالعودة إلى الجدول (28) يلاحظ أنه كلما ارتفع المستوى الدراسي للتلميذ (المعاق سمعيا) في الأطوار الدراسية كان هناك اختلاف بين متوسطات درجات الأطفال المدمجين منهم وغير المدمجين.

إن القراءة الإحصائية الأولية للجدول تفيد بأن متوسط التوافق الدراسي للأطفال المعاقين سمعيا المدمجين مدرسيا والذي هو مرتفع نوعا ما في مستوى السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي ب (45.03) و(46.73) على التوالي ثم انخفض في السنة الأولى متوسط وأصبح(39.88) .

إن تفسير هذا التراجع يبدو منطقيا لأن الطفل المعاق سمعيا المدمج بقي في المرحلة الابتدائية لمدة زمنية تقدر بخمس سنوات كاملة، استطاع فيها أن يتوافق مع مكونات البيئة المدرسية المدمجة وأن يكتسب جملة من آليات التعامل مع السامعين في إشارة إلى تفاعل الجانب الشخصي مع الجانب الإجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة عبدات (2010) حيث يرجع السبب في ذلك إلى الخبرات الإجتماعية التي يكتسبها الشخص الأصم وضعيف السمع عبر السنوات، حيث يصبح أكثر تفهماً للمواقف الإجتماعية المحيطة، وأكثر تكيفاً مع الآخرين، مما يؤدي إلى نموه ونضجه إجتماعيا وبالتالي زيادة توافقه مع المحيط الذي يعيش فيه.

وينضم الى تأييد هذه النتيجة الفرح (2004) من حيث أن مستوى التوافق الانفعالي للمعاقين سمعياً يرتفع مع التقدم في العمر، وقد يتسنى ارجاع السبب إلى عامل النمو والنضج وتطور القدرات التواصلية مع التقدم في العمر، وقد تتدخل هنا عوامل مثل استمرارية حصص الكفالة الأرطفونية والنفسية والتربوية والتي قد تدفع نتائجها بالطفل المعاق إلى الانجاز أكثر والعمل على تجاوز تبعات اعاقته؛ ويضاف الى ما ورد سابقا عنصر الخبرات المعرفية والتعليمية التي اكتسبت خلال المسار الدراسي والتي تسهل ارتقاء القدرات التواصلية عن طريق مهارتي القراءة و الكتابة مما قد ينمي التوافق الدراسي لديه.

وهنا تلتقي الدراسة الحالية مع العديد مما ذهب إليه العلماء في هذا المجال ويكفي أن نشير إلى ما إشار إليه كوفمان وشرح عنه الفكرة السقار على أن هناك علاقة بين التوافق الشخصي والإجتماعي في السنوات الأولى من حياة الطفل، واعتقد أن التحصيل الدراسي من أهم المؤشرات الرئيسية التي تدل على التكيف الاجتماعي المدرسي، وبتقدم الطالب من مرحلة الى أخرى يسهم نضجه وزيادة خبراته التعلمية في ارتفاع مستوى تكيفه. (**السقار،1989،ص.19**)

و فعلا يمكن أن يكون التلميذ المدمج قد اكتسب رصيدا معرفيا خلال الخمس سنوات من المرحلة الإبتدائية وذلك في بيئة مدرسية لها بعدها التحصيلي والأهم في بعدها الإجتماعي وبالتالي استطاع أن يوظف ذلك في توافقه داخل مدرسته.

لكن مستوى التوافق الدراسي لدى المدمجين من المعاقين سمعيا تراجع في بداية مرحلة التعليم المتوسط الى (39.88) وهذه النتيجة لها ما يبررها، نظرا لأن التلاميذ في هذه المرحلة يغيرون مكان الدراسة والبيئة التربوية التي ألفوها لسنوات وينتقلون الى مؤسسة تعليمية جديدة و زملاء ومعلمين جدد، مما قد يؤدي بهم لمعايشة فترات من الاضطراب النفسي والاحساس بعدم الانتماء، مع الإشارة إلى تزامن هذه المرحلة الدراسية مع مرحلة المراهقة المعروفة بالمرحلة الأزمة وما يعتري المراهق المعاق سمعيا من تغيرات سيما الجوانب النفسية والتربوية والإجتماعية ،هذا ما قد يفسر التراجع الواضح لدرجات التلاميذ المدمجين على مقياس تقدير التوافق الدراسي في مرحلة السنة الأولى من التعليم المتوسط .

وعطفا على ما سلف ذكره يمكن اعتبار أن التفاعل بين الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي قد أثر على مستوى التوافق الدراسي، لكن الملاحظ أنه سرعان ما انخفض بوصول التلاميذ الى مرحلة المتوسطة، وباعتبارهم مدمجين كان توافقهم مختلفا عن غير المدمجين بدليل ما ورد في الجدول رقم(28)، في حين لم تتناقص متوسطات درجات العينة غير المدمجة بل كانت في تزايد على نحو تدريجي تصاعدي، ففي السنة الرابعة ابتدائي كان متوسط الدرجات هو (29.90) ما يدل على مستوى منخفض للتوافق الدراسي ثم انتقل في مستوى السنة الخامسة ابتدائي إلى (41.66) وثم ارتفع في السنة الأولى متوسط وأصبح (48.58) وكأنه كان من المنتظر أن ترتفع في هذا المستوى عند فئة غير المدمجين، لأن هؤلاء بقوا محافظين على ذلك الرصيد الشخصي والتفاعلي من العلاقات الإجتماعية في بيئتهم ومع زملائهم ولم تتغير بالنسبة لهم البيئة المدرسية والاجتماعية؛ ففي هذا الجانب لم يطرأ عليهم أي تغير وبالتالي هم ليسوا مطالبين ببذل جهد إضافي من أجل فهم واقع تربوي جديد مع تلاميذ جدد وبيئة مدرسية جديدة وبقوا محافظين أيضا على علاقاتهم مع بعضهم البعض، وعلاقاتهم مع إدارتهم وأساتذتهم خاصة من ناحية طريقة التواصل وطريقة التدريس. إذن قد تكون كل هذه العناصر هي التي تصنع الفارق بين تلاميذ القسم المدمج والقسم غير المدمج فيما يتعلق بالتوافق الدراسي وتأثره بالتفاعل بين متغيري الإدماج المدرسي والمستوى الدراسي، وبهذا تكون الفرضية الخامسة قد تحققت.

6. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة :

يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .

و للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الثنائي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (30): الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية.

درجة الإعاقة السمعية	مدمج			غير مدمج			المجموع		
	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد
خفيفة	44.0000	10.14889	3	45.5000	2.12132	2	44.6000	7.30068	5
متوسطة	43.0323	12.97815	31	45.3333	15.07237	18	43.8776	13.67423	49
حادة	44.2381	12.19797	21	39.1935	14.72734	31	41.2308	13.86294	52
عميقة	44.6897	13.16056	58	44.2500	15.08128	60	44.4661	14.11109	118
المجموع	44.1327	12.73459	113	43.0360	14.90755	111	43.5893	13.83377	224

يمكن أن نقرأ من الجدول (30) أن هناك تباين واضح في عدد الأطفال المصابين بالاعاقة السمعية، حيث لم يتعدى عدد ذوي الاعاقة السمعية الخفيفة الخمسة أطفال وتجاوز بكثير عدد الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية عميقة نصف العدد الإجمالي للعينة الكلية من المجموع الكلي المقدر بمائتان و أربع و عشرون (224) طفلا معاقا سمعيا.

الجدول رقم (31) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التوافق الدراسي	الإدماج المدرسي	2.737	1	2.737	.014	.906
	درجة الاعاقة السمعية	281.407	3	93.802	.484	.694
	التفاعل	344.878	3	114.959	.593	.620
	الخطأ	41899.780	216	193.980	–	–
	المجموع	468282.000	224	–	–	–

من خلال الجدول رقم (31) نلاحظ أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين متغير الإدماج المدرسي ومتغير درجة الإعاقة السمعية في التأثير على مستوى التوافق الدراسي حيث كانت قيمة (ف) تساوي (0.59) عند مستوى الدلالة (0.62) وهي غير دالة إحصائيا، بحيث نستنتج بأنه لا يوجد تفاعل بين الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية وتأثيرهما على مستوى التوافق الدراسي، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغيري الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينها، ونسبة التأكد من النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في نسبة خطأ 5% .

جاء هذا الجدول ليبيّن التفاعل بين متغيري الادماج المدرسي ودرجة الاعاقة السمعية ومدى تأثير هذا التفاعل على التوافق الدراسي، وهذا ما قامت عليه الفرضية السادسة والتي جاءت نتائجها مخالفة للتوقعات ولما هو معلوم عند عامة المهتمين بالبحث في مجال الإعاقة السمعية. ومن خلال القراءة الإحصائية الأولية للجدول يظهر بأنه ليس هناك أي أثر ولا تفاعل بين هذه المتغيرات الثلاث بمعنى أنه ليس هناك تأثير لمتغير الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية على التوافق الدراسي، وكانت الفرضية تدلي إلى أنه يوجد تفاعل وتأثير بين هذه المتغيرات، بمعنى أنه كان من المفترض أن يكون للإدماج

المدرسي دور أي أن التلميذ المدمج ليس كغير المدمج، كما أن درجة الإعاقة السمعية من المفترض أن تؤثر أيضا. فالنتائج الإحصائية تبين بأنه ليس هناك اختلاف كبير، فمثلا فئة المدمجين نجد أن متوسط مستوى توافقهم الدراسي متقارب عند درجات إعاقتهم، فنجد (44) للإعاقة الخفيفة، و(43.03) للإعاقة المتوسطة، و(44.23) عند الإعاقة الحادة، و(44.68) للإعاقة العميقة. و كذلك عند فئة غير المدمجين فنجد (45.50) عند ذوي الإعاقة الخفيفة، و(45.33) عند ذوي الإعاقة المتوسطة، أما ذوي الإعاقة الحادة فكان ب(39.19)، والإعاقة العميقة فكان ب(44.25). إن هذه الناتئج الإحصائية تبرز وبصورة أخرى في المجموع الذي يوجد في أسفل الجدول حيث تتشابه النتائج وتتقارب بين فئتي المدمجين وغير المدمجين .

وإذا عدنا إلى تحليل هذه النتائج الإحصائية التي وردت في الجدول حيث نجد أن عدد الذين يحملون الإعاقة السمعية الحادة والعميقة في الفئتين المدمجين وغير المدمجين مرتفع ومتقارب وهذه أيضا دلالة بأن مسألة تشابه النتائج بين هذين الفئتين مبررة . هذا من جهة ومن جهة أخرى وجب أن نأخذ بعين الإعتبار بعض النقاط التي يمكن أن تكون مهمة، أهمها امكانية ورود بعض الأخطاء أثناء عملية القياس السمعي أو تدوين المعلومة على ملف الطفل المعاق سمعيا، كما أن إدماج الأطفال المعاقين سمعيا في المدرسة العادية بصورة مبكرة ومكثفة ومتواصلة يمكن أن يقلل من التأثيرات السلبية للفقدان السمعي على المستوى اللغوي للمعاق سمعيا لأنه قد يساعد لدى كل الأطفال المعاقين سمعيا على التوافق بصفة عامة سواءا كان ذلك على المستوى الشخصي والذاتي أو على المستوى الاجتماعي، فعلى المستوى الشخصي ينمي الطفل آليات التواصل التي يمتلكها ويوظفها بصورة براغماتية فيما يحتاج إليه من حاجات مختلفة ، أما على المستوى الإجتماعي فيتم ذلك عن طريق انشاء علاقات اجتماعية مع الشركاء في هذه العملية بدءا بالزملاء و الأساتذة .

ولقد وردت النتائج المتعلقة بالفرضية خلافا لما توصلت إليه دراسة عبدات (2010) الذي أرجع السبب في ذلك إلى أن ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة هم أقدر على فهم اللغة الاستقبالية الموجهة لهم من الآخرين، وخاصة بعد استعمال المعينات السمعية، الأمر الذي يجعل لديهم حصيلة لغوية أكبر من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، وهو ما يؤهلهم للتواصل مع الآخرين بشكل أكبر، حيث يجعلهم أكثر تقبلا من الآخرين وبالتالي يتسم سلوكهم بالتوافق مع البيئة الإجتماعية المحيطة.

لكن العنصر الذي ينبغي التركيز عليه وهو وعي وتقبل الإعاقة السمعية كما هي، وبالتالي كل من الفئتين تكيفتا مع وضعيتهما التربوية، بمعنى أن فئة المدمجين تأقلمت مع الوضعية المدرسية التي تدرس فيها ومع تلاميذ عاديين، وقد تمكنت من الآليات التي تؤدي إلى الإدماج و التوافق، إذن لا فرق بين فئة المدمجين وغير المدمجين من ناحية متغيري الإدماج المدرسي ودرجة الاعاقة السمعية وتأثيرهما على التوافق الدراسي. وعلى خلاف ذلك هناك دراسات أثبتت أن هناك فروق تعود إلى درجة الاعاقة السمعية ولكن يربطها بمتغيرات أخرى مثل التوافق الإجتماعي وعلاقته بالعمر وشدة الإعاقة لدى الطلبة المعاقين سمعيا بمركز التربية بالأردن، حيث توصل ناجي السعايدة وزملائه (2010) إلى وجود فروق فردية ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق الإجتماعي تعزى لمتغير شدة الإعاقة ولصالح الإعاقة السمعية البسيطة، ووجد أنهم يواجهون صعوبات ومشكلات قاسية من أهمها صعوبة التواصل مع الاخرين. كما توصل روحي عبدات (2010) في دراسته إلى نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك التوافقي عند المعاقين سمعيا لصالح ذوي الإعاقة السمعية البسيطة .

يمكن الإشارة هنا أيضا إلى دراسة شذا بنت جميل خصيفان(2000) حول التكيف الشخصي والإجتماعي لدى المعاقين سمعيا إلا أن الدراسة كانت على المعوقات الإناث، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات السويات والمعوقات سمعيا لصالح السويات .

وكما يؤكد جل المهتمين بمجال الإعاقة السمعية على تأثير فقدان حاسة السمع على الخصائص النمائية والسلوكات الإجتماعية، إلا أن هذا التأثير يختلف من طفل إلى آخر حسب درجة الإصابة وشدتها، وحسب التاريخ المرضي، كما تؤثر عوامل أخرى تتعلق بالبيئة الأسرية والمدرسية و سن البدء في التأهيل الأرطفوني وغيرها من العوامل الداخلية الذاتية والخارجية. فكلما زادت حدة الفقدان السمعي زادت مشكلات المعاق سمعيا مما يقلل من فرص تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي.

لكن ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج لا يتفق مع ما ذكر سلفا، فدرجة الإعاقة السمعية في تفاعلها مع الإدماج المدرسي لم تؤثر على مستوى التوافق الدراسي، ولا يمكن تفسير ذلك إلا بأن المدمجين رغم اختلاف درجات فقدانهم السمعي إلا أن أغلبهم يحملون زرعا قوقعيا ،أما الباقي فيعوضون هذا الفقدان بحملهم للتجهيز السمعي بأنواعه المتوفرة نظرا لأنه شرط لكي يستفيد الطفل من ادماجه

مدرسيا، والهدف الرئيسي منه هو ابقاء الطفل في جو الأصوات والتصويت وتسهيل عملية اكتسابه للغة المنطوقة والمكتوبة.

أما فيما يخص أقرانهم غير المدمجين فلا سبيل لتفسير نتائج هذه الفرضية إلا بترشيح عوامل غير درجة الإعاقة السمعية في حد ذاتها والتي قد يكون لها دور وأثر على مستوى التوافق الدراسي لديهم، وهي عوامل ذات علاقة بالتوافق النفسي والحاجة للشعور بتحقيق الذات والشعور بالانتماء وهي حاجات نفسية تحتاج للاشباع حسب ما جاء به هرم ماسلو للإحتياجات النفسية الإنسانية.

وما التحسن في مستوى التوافق الدراسي للتلاميذ غير المدمجين(انظر الجدول رقم 24) إنما قد يعود إلى البيئة المدرسية ومكوناتها التي تمثل رمزا للهوية بالنسبة للمعاقين سمعيا وبيتا ثانيا يتعايشون في كنفه دون حواجز تواصل ودون نظرات تعجب و استغراب ودون الشعور بالاختلاف.

وهناك عامل آخر قد يكون علاقة بالنتيجة التي عرضت ونوقشت وهو تقبل المعاق سمعيا لإعاقته ومقدرته على تحمل انعكاساتها السلبية على حياته المدرسية، وقد ينبع هذا الأمر من الأسرة بدعمها له أو من الطفل ذاته بعد أن يكون قد عاش خبرات عديدة على المستوى الشخصي والإجتماعي جعلته يعي طبيعة إعاقته السمعية و يتوقع ويتفهم ردود فعل غيره من السالمين نحوه.

7. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة :

يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي والتجهيز السمعي والتفاعل بينهما على التوافق الدراسي.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار التحليل التباين الثنائي،وقد أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (32) و(33).

الجدول رقم (32) : الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي ومتغير التجهيز السمعي .

التجهيز السمعي	مدمج			غير مدمج			المجموع		
	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد
معينات سمعية	42.5098	11.88339	51	42.9630	12.58045	27	42.6667	12.04932	78
زرع قوقعي	45.2951	13.38201	61	24.5000	3.53553	2	44.6349	13.67515	63
بدون تجهيز	56.0000	.	1	43.5122	15.56051	82	43.6627	15.52596	83
المجموع	44.1327	12.73459	113	43.0360	14.90755	111	43.5893	13.83377	224

الجدول رقم (32) يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات التوافق الدراسي والتي يلاحظ بأنها تتباين لدى المعاقين سمعيا حاملي التجهيز السمعي وزارعي القوقعة والذين لا تجهيز لهم، كما تباينت أعدادهم حيث لم تتوفر حالات من عديمي التجهيز(حالة واحدة فقط) ضمن فئة المدمجين لأن التجهيز السمعي شرط أساسي لقبول الطفل المعاق سمعيا كتلميذ يدمج بالأقسام التابعة للمؤسسات التعليمية لقطاع التربية، في حين توفر الأطفال الحاملين للمعينات السمعية (51) وللزرع القوقعي (61) بشكل تقريبا متساو. وكانت متوسطات هذه العينة المدمجة فيم يخص التوافق الدراسي متقاربة وفوق المتوسط . ولم يختلف الأمر كثيرا لمتوسطات التوافق الدراسي لدى غير المدمجين فكانت النتائج فوق المتوسط بالنسبة لعديمي التجهيز (وهم أكبر المجموعة عددا) وكذا حاملي المعينات السمعية والذين لم يتجاوز عددهم سبع وعشرون تلميذا. ولا يمكن الأخذ بنتائج الحالة الوحيدة المدمجة والتي لا تحمل تجهيزا سمعيا، ولا بنتائج الحالتين ذواتا الزرع القوقعي المتمدرستين بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا لأن العدد ضئيل جدا مقارنة

بالعينة الكلية. والأمر مرهون بطريقة توزع أفراد العينة على المدارس الابتدائية والاكماليات وكذا مدارس الأطفال المعاقين سمعيا وبظروف تطبيق اجراءات الدراسة الميدانية لعدم توفر العينة بالمواصفات ذاتها.

و فيما يلي عرض جدول يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي.

الجدول رقم (33) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي والتجهيز السمعي والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التوافق الدراسي	الإدماج المدرسي	679.894	1	679.894	3.568	.060
	التجهيز السمعي	657.491	2	328.746	1.725	.181
	التفاعل	898.412	2	449.206	2.357	.097
	الخطأ	41545.384	218	190.575		
	المجموع	468282.000	224	–	–	

من خلال الجدول رقم (33) نلاحظ أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين متغير الإدماج المدرسي ومتغير التجهيز السمعي على مستوى التوافق الدراسي، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (2.35) عند مستوى الدلالة (0.09) وهي غير دالة إحصائيا، بحيث لا يوجد تفاعل بين متغيري الإدماج المدرسي ونوع التجهيز السمعي وتأثيرهما على مستوى التوافق الدراسي ، ونسبة التأكد من النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في نسبة خطأ 5%.

يعتبر التجهيز السمعي شرطا ضروريا لكفالة أي مصاب بالاعاقة السمعية مهما كان نوعها أو حتى درجتها، ومن المعلوم أن له دور رئيسي وجوهري، فلا سبيل لاكتساب التواصل اللفظي دون استعمال المعينات السمعية بأنواعها وباستمرار أوالاستفادة من عملية الزرع القوقعي في سن مبكر.

فتعليم الطفل المعاق سمعيا اللغة المنطوقة يحقق له الاستفادة القصوى من بقاياه السمعية، وذلك عن طريق التربية السمعية والتي لها دور هام في تطوير قدرته على السمع والوعى بالأصوات الطبيعية والفيزيائية المختلفة وتمييز أصوات الكلام وتطوير النمو اللغوى لديه، خاصة إذا ما تم استثمار البقايا السمعية والبدء بتقديم التدريبات والتمارينات في سن مبكرة، فالطفل المعاق سمعيا يصبح أبكما إذا لم تكتشف اعاقته ولم تقدم و لم تتوافر له فرص التدريب السمعي واللغوي الفعالة في الوقت المناسب .

وفي نفس الإطار وفي خضم هذه الدراسة جاءت النتائج على غير المتوقع ، فلم تظهر فروق ولا تأثير لتفاعل الإدماج المدرسي مع نوع التجهيز السمعي على التوافق الدراسي. وكما هو معروف فالتأخر في اكتشاف الإعاقة السمعية ومن ثمة التأخر في التجهيز واستثمار البقايا السمعية والتأهيل والعلاج يؤدي بالتأخر في تعلم مهارات التواصل اللغوي بالدرجة الأولى مما قد يؤثر على مستوى التوافق الدراسي.

لكن أظهر أفراد عينة الدراسة الحالية مستوى متقاربا جدا على مقياس التوافق الدراسي والذي اتسم بأنه فوق المتوسط، لكن لم يكن للتفاعل بين الإدماج المدرسي والتجهيز السمعي دور في ذلك. ولم تظهر فروق بين حاملي المعينات السمعية وحاملي الزرع القوقعي ولا زملائهم عديمي التجهيز السمعي.

والمعروف أنه بفضل هذه الوسائل المعينة على السمع قد يتخلص الكثير من الصم من الإعتماد الكلي على اللغة الاشارية ويمكنهم بذلك تعلم واستخدام اللغة المنطوقة التي تكفل له الى حد كبير فرص التفاعل والتواصل والإندماج مع المجتمع.

ومع العلم أن استفادة الطفل الأصم من التجهيز السمعي سواءا بالمعينات السمعية الفردية أو بالزرع القوقعي هو أحد الشروط لقبوله ضمن قائمة التلاميذ المدمجين، ولا يطبق الأمر ذاته بالنسبة للمدارس المتخصصة، اذ يمكن قبول الأطفال مع أو بدون تجهيز، بدليل تعداد غير المجهزين ضمن المدمجين والذي يقدر بتلميذ واحد فقط؛ في حين يتجاوز النصف من عدد الذين لا يحملون أي نوع من التجهيز من غير المدمجين أي بمدارس الأطفال المعاقين سمعيا. وهذا قد يكون مرده إلى رفض المعاق سمعيا هذا التجهيز لأنه يعتبره بلا فائدة محسوسة لديه خاصة إذا كان من الأغلبية الساحقة الذين اكتشفت اعاقتهم في سن متأخرة، أو بسبب عدم تقبل الأولياء مما ينجر عنه صعوبة التدخل التأهيلي. وبالموازاة ينمو لدى المعاق سمعيا وعي باعاقته ويطور مع مرور الوقت أساليب تواصلية غير اللغة

المنطوقة للتواصل مع محيطه وبخاصة مع الذين يحملون نفس اعاقته، فيشبع حاجاته للانتماء وللتواصل و قد يصل الى تحقيق ذاته.

وإضافة إلى هذا قد يكون الطفل مجهزا ولا يستفيد منه أو لا يستخدمه لأسباب ذاتية (الازعاج ونظرة الآخرين)، أواقتصادية (تكلفة الجهاز وبطارياته وتكاليف صيانته)، أو قد تكون تطورت لديه قناعات وعادات تعوق فعالية استخدامه للتجهيز السمعي، مما يدعو للتفكير في نتائج الفرضية محل المناقشة و اقتراح امكانية تدخل بعض العوامل الطفيلية والتي لم تضبط في هذا البحث كسن الاستفادة من التجهيز السمعي ومدى فاعلية التدخل الأرطفوني والدعم الوالدي لاستخدامه من طرف المعاق سمعيا و هو عامل كان من الممكن أن يؤثر بشكل أو بآخر على التوافق الدراسي لذوي الإعاقة السمعية.

كما أنه يجب النظر إلى مجموعة من العوامل الأخرى ذات التأثير الكامن والمتمثلة في كل من نوع التجهيز السمعي، و درجة الإعاقة السمعية ، عمر الطفل عند الإصابة بالإعاقة، القدرات السمعية المتبقية وكيفية وزمن استثمارها، الوضع السمعي للوالدين ومستواهما التعليمي والثقافي، الفئة الاجتماعية والإقتصادية التي ينتمى إليها الطفل، وغيرها من العوامل التي لم تضبط ولم تعزل في حدود الدراسة الحالية.

وعلى أساس ما ذكر سلفا يمكن استنتاج أنه لا أثر للإدماج المدرسي وتفاعله مع نوع التجهيز السمعي على مستوى التوافق الدراسي مما لا يحقق الفرضية السابعة.

8. عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

يوجد أثر دال لكل من متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار التحليل التباين الثنائي ، وكشفت النتائج عما يلي:

الجدول رقم (34): الإحصاءات الوصفية لمستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا حسب متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل.

طريقة التواصل	مدمج			غير مدمج			المجموع		
	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط مستوى التوافق الدراسي	الانحراف المعياري	العدد
لغة إشارية	36.0000	11.31371	2	44.7183	14.32598	71	45.6863	12.79139	73
لغة منطوقة	45.6863	12.79139	51	0.00	0.00	0	41.8700	13.95350	51
كلاهما	43.0833	12.71099	60	43.0360	14.90755	40	43.5893	13.83377	100
المجموع	44.1327	12.73459	113	44.4795	14.26058	111	36.0000	11.31371	224

يوضح الجدول رقم (34) متوسطات حسابية متقاربة من حيث قيمها وتعبر في ذات الوقت عن مستوى فوق المتوسط للتوافق الدراسي للأطفال المعاقين سمعيا. فلدى المدمجين منهم – ما عدا حالتين فقط – يلاحظ أن جلهم يستخدم اللغة المنطوقة واللغة الإشارية معا، ويمكن عزو هذا الأمر إلى أن المعاق سمعيا المدمج ملزم باتقان واستخدام اللغة المنطوقة بشكل مستمر، لأنها لغة مشتركة تساعده للتواصل مع معلميه ومع زملائه بالمدرسة العادية ذوي السمع السليم. وفي الوقت ذاته هو بحاجة أيضا لتوظيف لغة الاشارات حتى يتمكن من التفاعل مع أقرانه المعاقين سمعيا وضعاف السمع سواءا داخل القسم أو خارجه،لأنه يحس بالإنتماء إليهم. أما بالنسبة لغير المدمجين من المعاقين سمعيا فلم تتوفر بينهم عينة من المستخدمين للغة المنطوقة، بل كان أغلبهم من الذين يتواصلون عن طريق الاشارات بحكم أنها اللغة السائدة على مستوى مدارس الأطفال المعاقين سمعيا.

الجدول رقم (35) : نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي .

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التوافق الدراسي	الإدماج المدرسي	58.154	1	58.154	.305	.581
	التواصل	604.576	2	302.288	1.586	.207
	التفاعل	248.495	1	248.495	1.304	.255
	الخطأ	41729.830	219	190.547	–	–
	المجموع	468282.000	224	–	–	–

من خلال الجدول رقم (35) نلاحظ أنه لا يوجد أثر دال للتفاعل بين متغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل في التأثير على مستوى التوافق الدراسي، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (1.30) عند مستوى الدلالة (0.25) وهي غير دالة إحصائيا، بحيث لا يوجد تفاعل بين الإدماج المدرسي وطريقة التواصل وتأثيرهما على مستوى التوافق الدراسي، ونسبة التأكد من النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في نسبة خطأ 5% .

أشارت كثير من البحوث الى أن المعاقين سمعيا يعانون من مشكلات التوافق الاجتماعي كدراسة الطائي (2006) ودراسة عبدات (2010) ودراسة موتيلال وموسلمان (1994) ودراسة خصيفان (2000)، ويمكن ارجاع الأمر إلى صعوبات التعبير والتواصل التي تحد من فرصهم في التفاعل والتكيف مع أقرانهم بسبب ما تفرضه انعكاسات الإعاقة السمعية على الجانب اللغوي من مشكلات وصعوبات، لذلك فغالبا ما يكون المعاقون سمعياً أكثر اندماجاً وتفاعلاً فيما بينهم.

وفي نفس السياق ذكرت ماجدة السيد عبيد أن اتجاهات الأفراد المعاقين سمعياً نحو المجتمع سلبية في معظمها، وأنهم يعانون من مشكلات تتعلق بتحقيق الإتصال اللغوي لإعتمادهم على لغة الإشارة، ما يؤثر على توافقهم مع المجتمع. **(عبيد، 2010،ص.487)**

ويذكر عدد من المهتمين بهذا النطاق أن المعاقين سمعيا يميلون إلى تكوين تجمعات خاصة بهم، يسودها الترابط والتفاعل والانسجام، حيث تعد لغة الاشارة هي السبيل الوحيد للتفاهم والتواصل فيما بينهم. وخلافا لما أكده روحي عبدات (2010) حول دراسة ليدربيرج والتي أظهرت أن الأطفال الصم الذين يتميزون بقدرة لغوية شفوية عالية لديهم قدرة على التكيف الاجتماعي من خلال اللعب والتفاعل مع المدرسين واللعب مع الناطقين، كما أكد في دراسته حول السلوك التوافقي عند الصم وضعاف السمع على وجود فروق دالة إحصائياً بين نمط التواصل المتبع وبين السلوك التوافقي عند الصم وضعاف السمع وذلك لصالح التواصل الشفوي، ويرجع ذلك إلى أن التواصل الشفوي هو مشترك مع الأشخاص السامعين،

وبالتالي يجعله أكثر ألفة وقبولاً بالنسبة لهم بالمقارنة مع لغة الإشارة والتواصل اليدوي الذي لا يعرفه الكثير من السامعين. إضافة إلى أن الشخص الذي يتواصل شفهياً يستطيع التعبير عن حاجاته بسهولة أمام الآخرين، وبالتالي يجعل عملية التفاهم متبادلة، مما يجعله أكثر قبولاً من ناحية اجتماعية. **(عبدات،2010،ص. 14)**

وجاءت النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة لتظهر أن للغة الاشارات أيضا على غرار اللغة المنطوقة أثر في مستوى التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية بدليل النتائج المبينة في الجدول (34).

فلقد وصفت الإعاقة السمعية بأنها تؤدي إلى ازدياد التباعد بين السالمين والمعاقين سمعيا، فتتضاءل فرص التفاعل بينهم لافتقارهم إلى لغة تواصل مشتركة من جهة، و لبعد المسافة – في أغلب الحالات – بين المؤسسات التربوية العادية والمتخصصة، من جهة أخرى فلا يكاد يعرف ماهية الصمم إلا من يعاني أحد أقربائه أو معارفه منها. ولكن في الوقت الراهن الذي تنوعت فيه سبل كفالة و تمدرس الصم بين العزل والدمج يلاحظ ومن خلال النتائج الحالية أن التوافق الدراسي لكلتا العينتين من المدمجين وغير المدمجين كان مستواه فوق المتوسط. و قد تعزى هذه النتيجة بالنسبة للمدمجين كونهم ملزمين باستخدام اللغة المنطوقة سواءا داخل القسم أو خارجه، وفي نفس الوقت يحملون هوية الصم ولدى كثير منهم قد تعد اللغة الإشارية لغتهم الأم، علاوة على أن بعضا منهم قد يكون لديهم إخوة أو أولياء صم مثلهم بحكم أن الاعاقة السمعية قد تكون في كثير من الحالات وراثية المنشأ، فلغة الاشارة تساعدهم على

الشعور بالهوية على المستوى الفردي والشعور بالانتماء على الصعيد الاجتماعي كما ذكر آذار عبد اللطيف. **(عبد اللطيف،2003،ص.155)**

وتظهر مؤشرات التوافق الدراسي إضافة إلى القيم المتحصل عليها والموضحة في الجدول (34) في تكوين علاقات ايجابية وذات معنى، وتنمية مهارات التفاعل والتواصل وتظهر أيضا في المقدرة على تكوين علاقات وعقد صداقات مع الآخرين والتفاعل معهم للانتماء إلى جماعة الزملاء في المدرسة والاندماج معهم.

ولعل هذا ما توضحه فعلا نتائج الفئتين من الأطفال المعاقين سمعيا رغم اختلافهما فيما يتعلق بنمط أو طريقة التواصل الأكثر استخداما، فيلاحظ بأن الطريقة الكلية أي استخدام لغة الاشارة واللغة المنطوقة قد أخذت حصة مهمة لدى المدمجين من حيث العدد وذلك لأن الأطفال الصم فيما بينهم يستخدمون اللغة الإشارية وهي تفيدهم أيضا لتدعم تواصلهم اللفظي مع غير المعاقين سمعيا وتجعلهم يفهمون ما يحدث من حولهم عن طريق ملاحظة الايماءات والحركات والإشارات، كما يوظفون اللغة المنطوقة لأنها لغة المدرسة والمجتمع كون هؤلاء يدرسون في أغلب الاحيان في قسم خاص بهم ما يعرف بالادماج الجزئي – وهو النوع الأكثر رواجا ونجاحا بالنسبة لأغلب الاعاقات حسب المسؤولين على مستوى وزارة التضامن ومديرية النشاط الاجتماعي بولاية العاصمة– ،فهم بحاجة للغة الإشارة حتى يتواصلوا فيما بينهم ويشعرون بالانتماء لمجتمع الصم.

ومن جهة ثانية يستخدمون اللغة المنطوقة لأنها لغة التعلم والاكتساب بالمدرسة العادية ولأنها تكسبهم سمة اللااختلاف مع أترابهم السالمين من تلاميذ المدرسة العادية، ما قد يساعدهم على تكوين علاقات وعقد صداقات مع التلاميذ السالمين والتفاعل معهم للانتماء إلى جماعة الزملاء في المدرسة والاندماج معهم. وكما أشار روحي عبدات (2010) إلى أن الكثير من ذوي الإعاقة السمعية والمتوسطة البسيطة ، يشعرون بالراحة عند استخدام لغة الإشارة في التواصل مع أقرانهم، كونها تشعرهم بالإنتماء لهم، ويخجل بعضهم من الكلام الشفوي أمام الآخرين، كون لغتهم لا ترتقي إلى مستوى مناسب يؤهلهم لاتباع هذا النوع من التواصل.

في حين كانت اللغة الاشارية أكثر استعمالا من طرف غير المدمجين بحكم أنها تساهم في تكوين وبناء العلاقات وتنمية مهارات التفاعل والتواصل بين الصم، وباعتبارها أيضا اللغة الأم لأغلبهم وهي

طريقة التواصل والتعليم السائدة بالمدارس المتخصصة، لا سيما وأنها تجعل الأصم يقتصر في تعاملاته مع المعاقين سمعيا ومن يتقنون لغة الأصابع والإشارات مثله ، مما يقلل أمامه فرصة التعامل مع العاديين مقارنة مع أولئك المدمجين، لكن استطاع هؤلاء ونظرائهم المدمجون على الحفاظ على مستوى مقبول من التوافق الدراسي حسب ما أدلى به معلموهم على مقاييس التقدير التي طبق عليهم رغم تنوع طرائق التواصل التي يستخدمونها. لكن لم تظهر فروق بينهم في ذلك في حدود العينة المدروسة، كما لم يوجد أثر لمتغيري الإدماج المدرسي وطريقة التواصل والتفاعل بينهما على مستوى التوافق الدراسي، مما لا يؤدي الى تحقيق الفرضية الثامنة.

الإستنتاج العام:

في حدود اطلاع الباحثة ومن خلال ما خلصت إليه الدراسة من نتائج تمت معالجتها إحصائيا ثم تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة المتوفرة وكذا الجانب النظري المتاح والذي تم توظيفه لذات الغرض، لم تتحقق معظم فرضيات هذه الدراسة والتي انتهت إلى ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياس تقدير التوافق الدراسي تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي، حيث كشفت مقارنة نتائج الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بالمدارس العادية بالأطفال غير المدمجين والمتواجدين بالمدارس المختصة أن مستوى التوافق الدراسي جيد لديهم ومتقارب، حيث لا يكاد يكون هناك فرق بين نتيجة العينتين. وتعتبر هذه النتيجة غير متوقعة على أساس بعض الدراسات التي أقرت بفاعلية الإدماج المدرسي وتأثيره الإيجابي على التوافق النفسي والإجتماعي، وتعكس هذه النتيجة التأكيد أن كل من الأطفال المدمجين وغير المدمجين يعيشون – في حدود هذه الدراسة – حالة توافق دراسي مع البيئة المدرسية التي يعيشون فيها بحكم المدة الزمنية التي تواجدوا خلالها فيها، كما تجدر الإشارة إلى أن عينة المدمجين استفادوا من الإدماج الجزئي أي بقوا في حدود أقسام خاصة بهم أين يتلقون التعليم نفسه مع العاديين لكن مع معلمين متخصصين وأحيانا بطرق و وسائل خاصة، الأمر الذي جعلهم يشكلون جماعة أكثر اندماجا وتفاعلا فيما بينهم ومع غيرهم من السالمين وذلك لسهولة عملية الاتصال فيما بينهم على أساس لغة الإشارات

أواللغة المنطوقة أووسائل أخرى يتفقون عليها كوسيلة اتصال، مما أدى إلى قدرتهم على التوافق مع بيئتهم المدرسية العادية. أما أقرانهم المعاقون سمعيا غير المدمجين فلا سبيل لتفسير توافقهم الدراسي إلا بعدم تغير محددات بيئتهم المدرسية المتخصصة والتي تبرز في هيمنة اللغة الإشارية وتكيف الأطفال لمدة زمنية معتبرة مع طرق التدريس والتواصل القائمة عليها. كما أنه قد يكون أيضا للفريق التربوي المشرف على العملية التعليمية للأطفال المعاقين سمعيا سواءا في المدرسة العادية أوفي المدرسة المختصة دور إيجابي في ذلك.

كما خلص تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والرابعة واللتان تتحققتا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا على مقياسي التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة و لصعوبات الرياضيات تعزى إلى متغير الإدماج المدرسي. حيث تفوق الأطفال المدمجون على أقرانهم غير المدمجين في حصولهم على أقل قدر من صعوبات القراءة والرياضيات ، وهي نتيجة متوقعة لأن أحد أهم العوامل قد يتمثل في أهلية الفريق التربوي المشرف على تدريس ومتابعة تلاميذ القسم المدمج، ومن ناحية أخرى قد يكون تواجد الأقسام المدمجة للمعاقين سمعيا محل الدراسة بالعاصمة (تسع أطفال فقط من ولاية الأغواط) عاملا محفزا لهذا الفريق التربوي نظرا لمركزية تواجد الهيئات الوصية (وزارة التضامن و وزارة التربية)، فدورات التكوين والتفتيش متاحة للمشرفين على الأقسام المدمجة ومن طرف كلا الوزارتين، في حين يبقى زملاؤهم معلمو مدارس الأطفال المعاقين سمعيا أقل حظا منهم فيما يتعلق بالتكوين المستمر ودورات التفتيش نظرا لقلة المؤطرين والمفتشين في هذا المجال.

ومن الجدير بالذكر أن التحصيل الدراسي يتأثر بالقدرات العقلية والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية ، ودعم الوالدين ، وبالوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وهي متغيرات لم يتم ضبطها في حدود هذه الدراسة، وقد يكون لها تأثير على النتائج المتحصل عليها.

كما لم تتحقق الفرضية الثالثة المتعلقة بصعوبات الكتابة ،والنتيجة قد تكون لها علاقة بطبيعة مهارة الكتابة في حد ذاتها، والتي تكاد تكون الاختلافات فيها غير متوقعة على المستوى الشكلي الذي يقيسه المقياس. ويمكن القول في هذه الحالة وبعد الحصول على النتائج أن البعد الأكاديمي للتوافق الدراسي والمتمثل حسب الباحثة في التمكن من مهارات القراءة والكتابة والرياضيات بالنسبة للأطفال المعاقين سمعيا لم يكن كافيا ولا متوافقا مع نتائج مقياس التوافق الدراسي، وقد يعود السبب إلى طبيعة الأسئلة

والبنود التي تضمنتها كل الإختبارات أو المقاييس والتي لم تصب في نفس المحاور بل كانت متكاملة في محتوياتها. لكن الفروق بدت واضحة ودالة بالنسبة لصعوبات القراءة والرياضيات ،وجاءت النتيجة لصالح غير المدمجين ما يوحي بأثر الادماج المدرسي كسياسة تربوية فعالة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ و التقليل من صعوبات اكتسابهم و تعلمهم للمهارات الأساسية في الأطوار الأولى من التعليم.

أما فيما يخص الفرضية الخامسة والتي تحققت بشكل جزئي، حيث جاءت النتائج لتثبت الدلالة الإحصائية القوية لنتائج أثر المستوى الدراسي على التوافق الدراسي، في حين كان أثر الإدماج المدرسي ضعيفا وغير دال إحصائيا.وتم الحصول على بيانات كمية تؤكد ذلك وأن التحسن في مستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا غير المدمجين تأثر بالمستويات الدراسية الثلاثة، فمن سنة دراسية إلى أخرى يختلف مستوى التوافق الدراسي، والأمر إنما يعود إلى عامل الزمن في حد ذاته، كون هؤلاء الأطفال يدخلون منذ صغر سنهم (في سن ثلاث سنوات) إلى مدرسة المعاقين سمعيا ويزاولون دراستهم بها إلى غاية نهاية المرحلة المتوسطة، أين يشبعون حاجاتهم النفسية والإجتماعية والمعرفية كالشعور بالتقدير الاجتماعي والشعور بالانتماء والأمان فضلا عن تمكنهم من التواصل فيمل بينهم بدون حواجز ولا عوائق. أما أقرانهم غير المدمجين فكان توافقهم الدراسي جيدا في المرحلة الابتدائية، وتراجع بعض الشيء في بداية المرحلة المتوسطة نظرا لتغير البيئة المدرسية وأعضائها، حيث تتزامن هذه المرحلة الدراسية مع مرحلة عمرية جديدة ألا وهي مرحلة المراهقة والتي لها مميزات وتغيرات تكاد تكون جذرية خاصة في المجال الشخصي والإجتماعي.

و فيما يخص الفرضيات السادسة والسابعة والثامنة فلم تتحقق، حيث أظهرت النتائج أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين متغيرات الدراسة ولا أثر لها على مستوى التوافق الدراسي. ويشير عدم وجود تفاعل دال إلى أن الفروق لا ترجع بصورة رئيسية إلى التفاعل، ويمكن تفسير عدم وجود التفاعل إلى أن متغير التوافق الدراسي مصطلح سيكولوجي اجتماعي يعبر عنه من خلال بعض المظاهر ولا يمكن أن تؤثر فيه نفس العوامل بنفس الطريقة وبنفس الشكل.

فما النتائج الحالية إلا تعبير عن تداخل مؤثرات عدة كدرجة الإعاقة السمعية، ونوع التجهيز السمعي، ونمط التواصل كمتغيرات وسيطية تم ضبطها، وغيرها من العوامل التي لم يتم ضبطها في هذه الدراسة ومثال ذلك المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين، ومؤهلات المعلمين، وأساليب التدريس، وسن

الإصابة بالإعاقة السمعية ، ومدة التكفل الأرطفوني، ودافعية الطفل للتعلم، وتوفر الوسائل التعليمية والتوضيحية و حجم العينة ومدى تجانس مجموعاتها وغيرها من العوامل.

وبالنظر إلى النتائج المتعلقة بالفرضيات فكل من الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وأقرانهم غير المدمجين استطاع أن يتكيف ويتوافق دراسيا مع بيئته المدرسية ومع إعاقته ومع مضاعفاتها رغم بعض الصعوبات والمشكلات الدراسية التي ظهرت من خلال نتائج التلاميذ بعد تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة والرياضيات، وأيضا رغم تباين درجات الإعاقة السمعية واختلاف المستويات الدراسية وتنوع طرق التواصل والتجهيز السمعي.

والملفت أنه بعد الانتهاء من مناقشة وتفسير النتائج انتبهت الباحثة إلى أنه كان من الأجدر مقارنة نتائج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بنتائج الأطفال السالمين أوالعاديين لمعرفة مستوى التوافق الدراسي لديهم والتأكد أيضا من امكانية معاناتهم من صعوبات في القراءة وفي الرياضيات، وهذا بالنظر إلى حال المنظومة التربوية الحالية والمشاكل التي تتخبط فيها منذ بدء الإصلاحات، لأن لمحتويات المناهج والبرامج التعليمية تأثير لا محالة على مردودية التلاميذ على المستوى التحصيلي والنفسي والتربوي، فلعل اقتراح مواضيع تتناول بالدراسة الفروق في التوافق الدراسي وفي مستويات تحصيل المهارات اللغوية والقرائية والكتابية والحسابية الأساسية سيمثل آفاقا بحثية تتطلع إليها الباحثة لاستكمال هذا النوع من الدراسات في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة السمعية والذي يجمع ما بين الأرطفونيا والتربية الخاصة.

وتبقى نتائج هذه الدراسة غير مطلقة ومحدودة بحدودها الأداتية والبشرية والمكانية والزمانية، لأن تحليل وتفسير نتائج أي بحث يتطلب موضوعية الباحث واطلاعه واجتهاده والابتعاد عن التعميمات المطلقة، كما لايمكن التوقف عند نتائج أي بحث علمي، بل وجب المواصلة والبحث بعمق أكبر.

خـــاتمـة

خـاتمـة :

تتزايد في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ وعبر العالم، النظرة الإيجابية والإهتمام العلمي بالرعاية التربوية للأطفال المعاقين سمعيا في ظل إدماجهم المدرسي ضمن المؤسسات التعليمية العادية، ورغم كثرة البحوث و الدراسات في جل الدول العربية إلا أن مثل هذه المقاربات قليلة في الجزائر التي تبنت هذه السياسة التربوية القائمة على انضمام المعاقين لأقرانهم السالمين في نفس الإطار التعليمي ولتجسيد نفس الأهداف التربوية الموجهة للسالمين سمعيا.

وترتكز مبادئ كفالة ذوي الإعاقة السمعية وأهدافهاعلى مسلمة مؤداها أنه بإمكانهم الوصول إلى مستوى من التوافق النفسي والدراسي والإجتماعي إذا ما تم تأهيلهم وتوجيههم، وذلك بالإستفادة من البرامج التربوية في إطار مدرسي يكفل الرعاية التربوية للمعاقين سمعيا، والتي هي عملية متكاملة ومترابطة الأبعاد والجوانب، فلقد تغير توظيف مفهوم الإعاقة السمعية وتطور تطورا تدريجيا في العقود الأخيرة بعد أن كانت توصف بالأوصاف السلبية وتميز المصاب بها عن أقرانه من أفراد مجتمعه.

ويتفق أغلب الدارسين والمهتمين بسيكولوجية الإعاقة السمعية بأنها تؤثر بشكل ملحوظ على مظاهر سلوك الطفل، بالإضافة إلى المشكلات السمعية واللغوية، فلا يمكن نفي الأثر الذي تتركه الإعاقة السمعية على مختلف جوانب النمو، فهناك اتفاق على تأثير الفقدان السمعي على المظاهر الانفعالية والاجتماعية على الفرد ذاته وعلى الأسرة والمدرسة، كما يتأثر نموه التربوي والأكاديمي والاجتماعي باعتبار التوافق الدراسي أهم نوع من أنواع التوافق الاجتماعي وهى مشكلات تحتاج إلى تأمل وتحليل للظروف التي يتم فيها تمدرس ذوي الاعاقة السمعية سواءا بصيغة الإدماج المدرسي أو بصيغة العزل لايجاد مقترحات وحلول علمية وعملية تصب في فائدة هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تحقيق أعلى قدر من التوافق مع البيئة المدرسية. ومما لا شك فيه أن الطفل المعاق سمعيا بحاجة كغيره من الأطفال لأن يتكيف ويتوافق مع أقرانه ومع بيئته المدرسية التي هو بحاجة لأن تشعره بالإنتماء والتقبل وتوفر له امكانية بناء علاقات وتفاعلات مدرسية وإجتماعية .

وتدخل مشكلة الإعاقة السمعية ضمن اختصاصات العديد من الهيئات من وزارات ومراكز بحث وجامعات ومنظمات دولية وغيرها، بحكم الأعداد المتتزايدة وتعدد العوامل المسببة لها، وهذا ما يتطلب توفير سياسة تربوية واضحة ومحددة المعالم والأهداف.

ولذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة الإسهام العلمي في مجال الإدماج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية، ولقد انطلقت من تصور إشكالي مفاده أن الإدماج المدرسي للطفل المعاق سمعيا يمكن أن يؤثر على توافقه الدراسي، وذلك بشكل متفاوت حسب المتغيرات التي تم تبنيها كمتغيرات وسيطية تفاعلية.

و لقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة في حدود ما تم توظيفه من مقاييس وأدوات منهجية إلى أن الإدماج المدرسي للطفل المعاق سمعيا لم يؤثر بشكل كاف وواضح على التوافق الدراسي لديه، حيث خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين في التوافق الدراسي، في حين أثر المستوى الدراسي وظهرت فروق بين العينتين تعزى إلى المستوى الدراسي سواءا لدى المدمجين أوغير المدمجين، في حين لم تصل الباحثة إلى تبيان هذا الأثر فيما يخص باقي المتغيرات الوسيطية التفاعلية التي وظفت في هذه الدراسة. كما برزت نتائج المهارات القرائية والحسابية والتي تفوق فيها المدمجون على أقرانهم غير المدمجين، ولعلها نتيجة تثير الفضول العلمي حول فعالية الإدماج المدرسي وأثره تحديدا على مستوى الأطفال المعاقين سمعيا فيما يتعلق بالمهارات القرائية والكتابية والحسابية، وهو مجال علمي خصب يضم الارطفونيا من جهة وعلوم التربية والتربية الخاصة من جهة أخرى وهو بحاجة إلى الاثراء والإسهام بالدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية .

التوصيات:

واستنادا إلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية وفي ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وبناءا على ذلك تقدم الباحثة التوصيات التالية :

- العمل التنسيقي والمخطط له من طرف وزارة التضامن الوطني ووزارة التربية لتسيير الأقسام المدمجة ومدارس الاطفال المعاقين سمعيا مع تكثيف دورات التكوين والتفتيش حول التقويم وطرائق وأساليب التدريس.
- ضرورة توفير تخصصات أكاديمية في الجامعات والكليات لإعداد كوادر متخصصين في مجال تربية وتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة السمعية في الوقت الذي قل فيه توجه حاملي شهادة البكالوريا إلى المراكز الوطنية لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين، وتقاعد عدد كبير من المختصين من وظائفهم على مستوى المؤسسات المختصة.
- نشر تعليم اللغة الاشارية واتاحتها لكل فئات المجتمع في مختلف هيئات ومؤسسات التكوين والتعليم ودور الثقافة ودور الشباب وغيرها.
- ضرورة توفير وسائل تعليمية تكنولوجية حديثة لرفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ المعوقين سمعياً وذلك لمسايرة التطور العلمي التكنولوجي.
- إقامة الندوات العلمية والثقافية لفائدة تلاميذ المؤسسات التعليمية العادية للتعريف بماهية الإعاقة السمعية وآليات الإدماج المدرسي والعمل على بناء العلاقات والاتجاهات الإيجابية نحو المعاقين سمعيا.
- تفعيل عملية الإدماج المدرسي بالعمل على تحقيق شروطه ومتابعة سيرورته إلى غاية مراحل التعليم العالي و ذلك بوضع حلول اجرائية للصعوبات والمشكلات التي تواجهها.
- توعية الفريق التربوي والإداري العامل على مستوى المدارس العادية حول الإدماج المدرسي وأبعاده الإنسانية وأهميته بالنسبة لذوي الإعاقة السمعية .
- تحديث ومراجعة الدليل المنهجي الموجه للعاملين في مجال الاعاقة السمعية مع مراعاة أن يصاغ الدليل بأسلوب يمكن ترجمته إلى واقع عملي .
- اعادة النظر في المناهج و البرامج التربوية وأيضا إلى الحجم الساعي المخصص لكل مادة ولكل نشاط حسب قدرات وخصائص ذوي الإعاقة السمعية.

- دعم البحوث والدراسات المتعلقة بالإدماج المدرسي كمشروع تربوي واجتماعي والإستفادة من نتائجها على أرض الواقع من قبل الجهات المعنية والجامعات والمؤسسات الخيرية والجمعيات.

- العمل على التشخيص المبكر للإعاقة السمعية، بالتنسيق بين مختلف القطاعات المسؤولة (الصحة، التربية، التضامن، الضمان الإجتماعي،...) .

- العمل على تفتح مدارس الأطفال المعاقين سمعيا على المجتمع وفتح قنوات التواصل عن طريق تنظيم الأبواب المفتوحة وتنظيم الندوات والأيام الدراسية ودورات التكوين حول كل ما له علاقة بموضوع الإعاقة السمعية، وتبادل الخبرات مع باقي المدارس المماثلة والمؤسسات التعليمية الموجهة للتعليم السالمين.

- الحث على توسيع مجال تطبيق سياسة الإدماج المدرسي بالنسبة لفئات أخرى كالإعاقة البصرية والإعاقة الحركية ذات أصل دماغي والإعاقة الذهنية الخفيفة، والعمل على تعميم التربية الدمجية جغرافيا حتى تنتشر ثقافة الإدماج ولا تنحصر على الولايات الكبرى من شمال البلاد، وهذا لتطوير التجربة الجزائرية التي لا تزال متواضعة ومتمركزة في بعض الولايات.

- فتح المجال لتأسيس جمعيات أولياء المعوقين سمعيا، لما لهذه الجمعيات من دور كبير في تلبية حاجاتهم التربوية والنفسية والاجتماعية.

- إشراك أولياء الأمور ببرمجة حصص الإرشاد الوالدي وتفعيلها كأحد أهم محاور كفالة المعاق سمعيا مع ضرورة التواصل بين الأسرة والمدرسة .

- مواصلة البحث العلمي في مجال الإدماج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية باقتراح عدد من المواضيع التي تتناول بالدراسة مجمل المتغيرات ذات العلاقة والتأثير على متغير الإدماج المدرسي، والعمل على التحكم فيها مع التركيز بشكل أعمق على مستوى المهارات المدرسية الأكاديمية منها والمعرفية واللغوية والإجتماعية، مع ادراج فئة العاديين للمقارنة بين النتائج المتحصل عليها وحتى المقارنة مع فئات أخرى من ذوي الإعاقات.

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم ،مجدي عزيز.(2002). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

2. أبو علام، رجاء محمود.(2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

3. أحمد، سهير كامل.(2002) .الصحة النفسية والتوافق. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

4. الأسمري ،علي محمد سعد(1998) . العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الإجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة.قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى:مكة المكرمة.

5. أكتوف، نجية.(2008–2009). الإندماج المدرسي ومدى فعاليته في اكتساب إستراتيجيات التذكر عند الطفل المعاق سمعيا. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر: الجزائر.

6. الببلاوي، إيهاب. (2002).الإرشاد النفسي المدرسي، الإسكندرية: دار الكتاب الحديث .

7. براهيمي، سعاد.(2005–2006) إدماج الطفل المعوق سمعيا بالمدرسة العادية و علاقته بالتكيف المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الجزائر:الجزائر.

8. بوكرمة، سهام.(2010–2011).أساليب التفكير عند الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين في المدارس العادية والأطفال غير المدمجين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.جامعة الجزائر :الجزائر.

9. تركستاني، مريم حافظ.(2008). دراسة مقارنة لبعض المتغيرات الشخصية والمعرفية والإجتماعية لدى ضعيفات السمع المدموجات وغير المدموجات في مدينة الرياض مع وضع تصور مقترح للدمج. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس. قسم علم النفس. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: السعودية.

10. جبل، فوزي محمد.(2000).الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية.الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

11. الحايك، فيصل شريف، الزريقات، ابراهيم عبدالله.(2013). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلّد 40 ، ملحق 3. 904-926

12. حسني، سعيد العزة .(2002) . المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

13. الحفني، عبد المنعم(1995). الموسوعة النفسية، علم النفس في حياتنا اليومية .القاهرة: مكتبة مدبولي.

14. حنفى، على عبد النبى محمد.(2002). مشكلات المعاقين سمعياً كما يدركها معلمو المرحلة الإبتدائية في ضوء بعض المتغيرات . مجلة كلية التربية ببنها . المجلد 12. العدد 53.

15. الحنفي، جمال الدين محمد أحمد.(2005). المكانة السسيومترية للمراهقين الصم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية – الإجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة الزقازيق: مصر.

16. خصيفان، شذا بنت جميل .(2000).التكيف الشخصي والإجتماعي لدى الأطفال المعوقين سمعيا و أقرانهم من الأسوياء. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية.جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

17. الدسوقي، كمال .(1974). علم النفس ودراسة التوافق. القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

18. دويدار، عبد الفتاح محمد.(1993). سيكولوجية النمو والإرتقاء. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

19. ركاب،أنيسة.(2005-2006) .الاندماج المدرسي والاجتماعي للطفل الأصم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم الإجتماع. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر :الجزائر.

20. الزريقات، إبراهيم.(2011). تقييم الفوائد المدركة لإستعمال السماعة الطبية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد 38 .الملحق 7. 2252-2267.

21.زكرى، لورنس بسطا، وآخرون.(2003). آليات دمج ذوي الإحتياجات الخاصة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

22.زهران، حامد عبد السلام .(1995) .الصحة النفسية (ط2). القاهرة: عالم الكتاب.

23.زيدان، مصطفى.(1981). الكفاية الإنتاجية للمدرس. بيروت: دار الشروق.

24. السدحان، عبد الله بن ناصر.(2004). علاقة الترويح بالتفوق الدراسي، دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض . المجلة التربوية. المجلد 18. العدد 70. 180-201.

25.السعايدة، ناجي، ومزاهرة، أيمن، والفرح، يعقوب، والخرابشة، عمر.(2010). التوافق الإجتماعي و علاقته بالعمر وشدة الإعاقة لدى الطلبة المعاقين سمعيا بمراكز التربية الخاصة بالأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث،المجلد 24،العدد4، ص.ص1086-1098.

26. السقار، موفق خليفة (1989): دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيّف الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: إربد.

27.سليمان،عبد الرحمان سيد.(2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة.القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

28. السيد، وليد خليفة، وعيسى، مراد علي.(2007). كيف يتعلم المخ ذوي الإعاقة البصرية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

29.الشاذلي، عبد الحميد محمد(2001).التوافق النفسي للمسنين. الإسكندرية:المكتبة الجامعية.

30.الشاذلي، عبد الحميد محمد.(1999). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

31. الشخص، عبد العزيز.(1987).دراسة لمتطلبات ادماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد21. 189-219

32. الشربيني، زكريا أحمد ، ومنصور، عبد المجيد سيد أحمد.(1998). علم نفس الطفولة. القاهرة: دار الفكر العربي.

33. صالح، أحمد زكي.(1987). كراسة تعليمات إختبار الذكاء المصور.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

34. الطائي، ذكرى يوسف جميل.(2006). التوافق النفسي والإجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة وأقرانهم من الاعتياديين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية،المجلد3،العدد 4. 1- 17

35. عبد الغفار، أحلام رجب.(2003). الرعاية التربوية لذوي الإحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

36. عبد الغفار، عبد السلام، الشيخ، و يوسف محمود (1985). سيكولوجية الطفل غير العادى واستراتيجيات التربية الخاصة. القاهرة: دار النهضة العربية.

37. عبد الغني، أشرف محمد.(2002). المدخل في الصحة النفسية.الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

38. عبد اللطيف. مدحت عبد الحميد . (1990). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

39. عبد اللطيف، آذار عباس.(2003).المرجع في تدريب وتعليم المعوقين سمعيا(ط2). دمشق: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

40. عبده، كمال بدر الدين، والسيد، محمد حلاوة .(2001) .رعاية المعوقين سمعيا و حركيا. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

41. عبيد، ماجدة السيد.(2000).الإعاقة السمعية، السامعون بأعينهم. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

42. عبيد، ماجدة السيد.(2010). المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعياً وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لهم. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد 18. العدد 2. 497-519.

43. عربيات، أحمد، والزيودي، محمد.(2008). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أسر الأطفال ضعاف السمع وأثره في تكيف أطفالهم. مجلة جامعة دمشق.المجلد 24.العدد الأول. 201-236.

44. عمراني، زهير(2014-2015). علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال تكييف وتقنين بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإجتماعية.جامعة باتنة: باتنة.

45. عوض، عباس محمود .(1994). علم النفس العام. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

46. العيسوي، عبد الرحمن.(1992). في الصحة النفسية والعقلية. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

47. غيث، محمد عاطف.(1997). قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

48. فهمي، محمد السيد.(1995). السلوك الإجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الإجتماعية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

49. فهمي، مصطفى.(1978) التكيف النفسي.القاهرة: دار مصر للمطبوعات.

50. فهمي، مصطفى.(1987) الصحة النفسية : دراسات في سيكولوجية التكيف. القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع .

51. القريطي، عبد المطلب أمين.(1998). في الصحة النفسية، القاهرة: دار الفكر العربي.

52. كامل، عبد الوهاب محمد.(2007). قائمة تقدير التوافق للأطفال العاديين/ذوي الإعاقة السمعية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

53. مجقون حمداش، صونيا.(2008-2009). تقدير الذات لدى الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين في المدارس العادية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر: الجزائر.

54.محمد، جاسم محمد. (2004) . علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

55. مذكور، إبراهيم.(1975). معجم العلوم الإجتماعية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

56.المليجي، عبد المنعم.(1971). النمو النفسي. بيروت: دار النهضة العربية.

57.موسوعة علم النفس و التربية (ب س). المدرسة والتثقيف.ج8. بيروت: CREPS.

58. الهزاع، مسفر بن فهد بن سعد.(2012). التوافق النفسي للطلاب ضعاف السمع وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: السعودية.

59.وزارة التشغيل والتضامن الإجتماعي.(2002) .دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة :إعاقة سمعية. الجزائر: مطبوعة غير منشورة.

60.يونس، انتصار.(1985) السلوك الإنساني.(ط 4). القاهرة: دار المعارف.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

61.Benaissa,Z.(1997-1998). Rapport d'étape sur l'intégration des enfants handicapés auditifs en milieu ordinaire. *Orthophonia.* n°5. 149-187.

62.Brin, F et all.(2011). Dictionnaire d'orthophonie. Isbergnes :Ortho Edition.

63.Busquet,D & Mottier,C. (1978). L'enfant sourd, developpement psychlogique et rééducation. Paris :Bailliére.

64.Colin,D. (1996). Psychologie de l'enfant sourd. Paris : Masson.

65. Domart,A & Bourneuf,J.(1989).Petit larousse de la medecine. Paris :Librairie larousse.

66.Gilling,J.M.(1996). Intégrer l'enfant à l'école. Paris :Dunod.

67.Laberger, A.(1985).L'accueil des jeunes handicapés à l'école. Handicaps et inadaptation. n°32. 72-77.

68.Launay ,C.& Borel Maisonny,S.(1983). Les troubles du langage de la parole et de la voix. Paris: Masson.

69.Ministère de la solidarité de la famille et de la condition de la femme.(2015). Rapport sur l'éducation et l'enseignement spécialisé pour enfants handicapés en milieu ordinaire. Alger : Document non publié.

70.Ministère de la solidarité nationale et de la femme.(2000-2010). Annuaire statistique.n° 1. Alger : Document non publié.

71.Philip, C.(1985). Contribition a une critique de la notion de handicap.Handicap et inadaptations.n° 32. 13-19.

72.Pull,J.(2010). Intégration et inclusion scolaires,des modéles éducatifs attendus ? .Paris : L'harmattan.

73.Rondal,J.A.(1983).Troubles du langage,bases théoriques,diagnostic et rééducation. Bruxelles : Mardaga.

74.Unicef.(1999). Droit fondamentaux des enfants et des femmes.Document non publié.

قائمة المراجع الإلكترونية:

75.بن صديق، لينا عمر(2006). وسائل تكنولوجيا التأهيل السمعي .

تم استرجاعه في 2013/04/28 على الرابط :

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=6&topic_id=1423

76.ثابت، محمد جعفر.(2002). القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

تم استرجاعه في 2014/01/19 على الرابط:

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1867

77.حماد،إبراهيم مصطفى.(2008).إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي.الجامعة الإسلامية:غزة

تم استرجاعه في 2014/03/15 على الرابط:

http://documents.tips/documents/133433427932145102-.html

78.رفعت،عمر عمرو، و توفليس، هاشم .(2000). فاعلية عملية الدمج في تحسين التوافق الإجتماعي الإنفعالي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي. القاهرة: جامعة عين شمس.

تم استرجاعه في 2011/12/25 على الرابط :

http://cpc.asu.edu.eg/article.php?action=show&id=8589

79.عبدات، روحي مروح. (2010). السلوك التوافقي عند الصم وضعاف السمع كما يراه أولياء أمورهم في الإمارات العربية المتحدة. دراسة أجريت كإحدى مبادرات الخطة الإستراتيجية لوزارة الشؤون الإجتماعية بالإمارات العربية المتحدة.

تم استرجاعها في 2013/5/6 على الرابط:

https://www.msa.gov.ae/SiteCollectionDocuments/Studies

80.عبدات، روحي مروح.(2008). مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات.

تم استرجاعها في 2012/8/14 على الرابط:

http://www.gulfkids.com/pdf/Maharat_Read_5.pdf

81.كباجة، نعيم عبد الهادي، و كراز، باسم عبد الرحمن.(2008). تقدير مدى التوافق لدى الأطفال الصم في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس لبرنامج غزة للصحة النفسية: الحصار والصحة النفسية، الحواجز والجسور. برنامج غزة للصحة النفسية ومنظمة الصحة العالمية.

تم استرجاعه في 2012/12/05 على الرابط:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved

الملاحق

ملحق رقم 1

وزارة الصّناعة وإعادة الهيكلة

قرار مؤرّخ في 7 ذي القعدة عام 1417 الموافق 15 مارس سنة 1997، يتضمّن إنهاء مهامّ مكلّف بالدّراسات والتّلخيص بديوان وزير الصّناعة وإعادة الهيكلة (استدراك).

الجريدة الرّسميّة - العدد 26 الصّادر بتاريخ 23 ذي الحجّة عام 1417 الموافق 30 أبريل سنة 1997.

الصّفحة 37 - العمود الثّاني - السّطر 21.

بدلا من : ... بسبب إلغاء الهيكل.

يقـــرأ : ... لتكليفه بوظيفة أخرى.

(الباقي بدون تغيير).

وزارة العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ

قرار وزاريّ مشترك مؤرّخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998، يتضمّن فتح أقسام خاصّة بالأطفال ضعيفي الحواسّ ' ناقصي السّمع والمكفوفين ' في المؤسّسات التّعليميّة التّابعة لقطاع التّربية الوطنيّة.

إنّ وزير التّربية الوطنيّة،

ووزير العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ،

- بمقتضى الأمر رقم 76 - 35 المؤرّخ في 16 ربيع الثّاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 19976 والمتعلّق بتنظيم التّربية والتّكوين،

- وبمقتضى القانون رقم 85 - 05 المؤرّخ في 26 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985 والمتعلّق بترقية الصّحّة وحمايتها، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثّاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمّن إحداث المراكز الطّبيّة التّربوية والمراكز المتخصّصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها،

- وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 97 - 231 المؤرّخ في 20 صفر عام 1418 الموافق 25 يونيو سنة 1997 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 90 - 49 المؤرّخ في 10 رجب عام 1410 الموافق 6 فبراير سنة 1990 والمتضمّن القانون الأساسيّ الخاصّ لعمّال قطاع التّربية، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 93 - 102 المؤرّخ في 20 شوّال عام 1413 الموافق 12 أبريل سنة 1993 والمتضمّن القانون الأساسيّ الخاصّ بعمّال الإدارة المكلّفة بالشّؤون الاجتماعيّة،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 94 - 265 المؤرّخ في 29 ربيع الأوّل عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الّذي يحدّد صلاحيّات وزير التّربية الوطنيّة،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 96 - 406 المؤرّخ في 8 رجب عام 1417 الموافق 19 نوفمبر سنة 1996 الّذي يحدّد صلاحيّات وزير العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ،

يقرّران ما يأتي :

المادّة الأولى : يحدّد هذا القرار الإطار القانونيّ للأقسام الخاصّة بالأطفال ضعيفي الحواسّ (ناقصي السّمع والمكفوفين).

المادّة 2 : تفتح أقسام الأطفال ناقصي السّمع والمكفوفين في المدارس الأساسيّة والثّانويات التّابعة لوصاية وزارة التّربية الوطنيّة، وتدعى ' الأقسام الخاصّة '.

المادّة 3 : تطبّق في الأقسام الخاصّة برامج التّعليم الأساسيّ والثّانويّ وفق طرق ووسائل وتقنيّات مكيّفة حسب الإعاقة.

المادّة 4 : تستقبل الأقسام الخاصّة الأطفال ناقصي السّمع والمكفوفين في سنّ التّمدرس الإلزاميّ طبقا للتّنظيم المعمول به في قطاع التّربية الوطنيّة، وبعد تحضير قبل التّمدرس تقوم به وزارة العمل والحماية الاجتماعيّ والتّكوين المهنيّ.

غير أنّه يمكن منح رخصة للأطفال الأكبر سنّا بعد دراسة الملفات.

المادّة 5 : لا يفوق عدد التّلاميذ في كلّ قسم خاصّ عشرة (10) تلاميذ كحد أقصى.

المادّة 6 : تنشأ الأقسام الخاصّة بموجب قرار بين أكاديميّة أو مديريّة التّربية الوطنيّة ومديريّة النّشاط الاجتماعيّ على مستوى الولايات، وتغلق أو تلغى بنفس الكيفيّة الّتي أنشئت بها.

وفي كلّ حالة، لا يمكن فتح أكثر من قسم خاصّ واحد في المؤسّسة الواحدة.

المادّة 7 : يمكن دمج تلاميذ الأقسام الخاصّة دمجا كلّيّا أو جزئيّا في الأقسام العاديّة بعد موافقة الفريق التّربويّ.

المادّة 8 : يستفيد التّلاميذ المدمجون جزئيّا أو كلّيّا من المتابعة المستمرّة ومن حصص الدّعم البيداغوجيّ بانتظام.

المادّة 9 : يسند التّعليم الخاصّ إلى أساتذة أو معلّمي التّعليم المتخصّص أو إلى المختصّين التّابعين للأسلاك الخاصّة بقطاع الحماية الاجتماعيّة وتتولّى كلّ وزارة دفع مرتّبات الموظّفين الّذين تتولّى تسييرهم.

المادّة 10 : يخضع المستخدمون المذكورون في المادّة 9 أعلاه إلى نفس الواجبات الّتي يخضع لها الأساتذة التّابعون لوزارة التّربية الوطنيّة.

المادّة 11 : تتكفّل وزارة العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ بالوسائل البيداغوجيّة والتّعليميّة اللاّزمة لهذه الأقسام.

المادّة 12 : تتكفّل وزارة التّربية الوطنيّة بالوسائل العادية اللاّزمة لتعليم الأطفال ضعيفي الحواس طبقا للتّنظيم المعمول به.

المادّة 13 : توضع الأقسام الخاصّة تحت سلطة مدير المؤسّسة الّتي تفتح فيها هذه الأقسام وتحت مسؤوليّته.

المادّة 14 : تشكّل لجنة تربويّة وزاريّة مشتركة لإعداد وثائق مرجعيّة وأدلّة منهجيّة خاصّة بالمعلّمين والأساتذة المتخصّصين.

المادّة 15 : يتولّى ممثّلون مختصّون تعيّنهم لهذا الغرض وزارة العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ ووزارة التّربية الوطنيّة، متابعة الأقسام الخاصّة ومراقبتها وكذا التّقييم المستمر لنتائجها.

المادّة 16 : تكلّف لجنة مشتركة تضمّ ممثّلي الوزارتين بمتابعة العمليّات الّتي شرع فيها وتقييمها واقتراح كلّ التّدابير الّتي من شأنها أن تحسّن دمج الأطفال ناقصي السّمع والمكفوفين.

المادّة 17 : تقدّم اللّجنة المذكورة أعلاه حصيلة سنويّة حول ملفّ الدّمج إلى الوزيرين المعنيّين.

المادّة 18 : توضّح مناشير لاحقة، عند الحاجة، أحكام هذا القرار.

المادّة 19 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998.

وزير العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ
حسان العسكري

عن وزير التّربية الوطنيّة
الأمين العامّ
عبد الكريم تبون

ملحق رقم 2

الجدول رقم 5 (تابع)

نوع الإسمنت	ميدان الاستعمال
تثبيت الأرضيات	
ب) أنواع أخرى من الإسمنت الخاص باستعملات محددة : إن معظم أنواع الإسمنت يتناسب إستعمالها في الحالات المألوفة أكثر، غير أن البعض منها تتكيف أحسن من الأخرى عند استعمالها في الحالات الخاصة. ومن بين هذه الأنواع الغير مذكورة في المادة 2 نذكر ما يأتي :	
1) الإسمنت المذوب المصنوع من الألمنيوم (CA)	* المنشآت التي تتطلب مقاومة عالية على المدى القريب. * البناء في جو بارد (إلى غاية 10 درجات فيما يخص الخرسانة الضخمة). * الخرسانة التي ستتعرض إلى صدمات حرارية أو إلى حت قوي (استعمال برغل اصطناعي من الألمنيوم والكلس). * في الخرسانة التي يجب أن تقاوم درجات حرارة إلى 1250 درجة. * الأشغال في البحر. * الأشغال في الأماكن المعتدية بقوة (4 PH إلى 5.5). * الأشغال التي تنجز في الأماكن الشديدة التعدي : (4 > PH). – المناطق الصناعية. – المجاري الحضرية ومنشآت التطهير.
2) إسمنت " البرومت " الطبيعي (CNP)	* أشغال تتطلب جفافا سريعا جدا لوضع الأختام العادية، الشد، العمى، مجاري المياه، سد الشقوق. * الطلاء، وضع في القوالب، الألواح، الحواف، المعالم، حمولة معتبرة. * تهيئة الواجهات بكل المكونات مع الخلط مع الكلس HL أو NHL. * منشآت صغيرة : الربط، فتحة المجاري، الركائز. * وسط آكل للإسمنت، مياه صافية، مياه البحار. * الأشغال الجارية في البحار : هذا الإسمنت هو من نوع PM، إسمنت خاص بالأشغال الجارية في المتوسطة الإعتداء، طبقا للمقياس م. ج 5033.

وزارة التّشغيل والتّضامن الوطني

قرار وزاري مشترك مؤرّخ في 15 ربيع الأول عام 1424 الموافق 17 مايو سنة 2003، يحدّد كيفيات تنظيم التقييم والامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا.

إنّ وزير التربية الوطنية،

ووزير التّشغيل والتضامن الوطني،

– بمقتضى الأمر رقم 76 – 35 المؤرّخ في 16 ربيع الثّاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلّق بتنظيم التّربية والتكوين،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمّن إحداث المراكز الطبيّة التربويّة والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها،

– وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 03 – 215 المؤرّخ في 7 ربيع الأوّل عام 1424 الموافق 9 مايو سنة 2003 ,والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 94 – 265 المؤرّخ في 29 ربيع الأوّل عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدّد صلاحيات وزير التربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 03 – 107 المؤرّخ فيّ 2 محرّم عام 1424 الموافق 5 مارس سنة 2003 الذي يحدّد صلاحيات وزير التّشغيل والتضامن الوطني،

– وبمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرّخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998 والمتضمّن فتح أقسام خاصّة بالأطفال ضعيفي الحواسّ "ناقصي السّمع والمكفوفين" في المؤسّسات التّعليميّة التّابعة لقطاع التربية الوطنية،

يقرّران ما يأتي :

المادّة الأولى : يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفيات تنظيم التقييم والامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا وصغار الصم وصغار المكفوفين، المتمدرسين في المؤسّسة المتخصّصة التّابعة للوزارة المكلّفة بالتّضامن الوطني والتلاميذ المتمدرسين في الأقسام الخاصة بمؤسّسات التّعليم التّابعة للوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية.

المادّة 2 : يجب أن يتابع التلاميذ المذكورون في المادة الأولى أعلاه برامج التعليم المطبقة في الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية وفق مناهج ووسائل وتقنيات مكيّفة حسب الإعاقة.

تحدّد لجنة بيداغوجية تتشكّل من ممثلين عن الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية والوزارة المكلّفة بالتضامن الوطني التكييفات المناسبة لنوع الإعاقة المنصوص عليها في الفقرة أعلاه.

يحدّد الوزيران المعنيان صلاحيّات اللجنة وتشكيلتها وسيرها.

المادّة 3 : يكلّف مفتشو التربية والتعليم الأساسي بالتنسيق مع المفتشين التقنيين البيداغوجين التابعين للوزارة المكلّفة بالتّضامن الوطني، بمتابعة تطبيق برامج التّعليم المذكورة في المادة 2 أعلاه في المؤسسات المتخصصة.

المادّة 4 : يجرى التقييم والامتحانات المدرسية في المؤسسات المتخصّصة والأقسام الخاصة وفقا للإجراءات المعمول بها في الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية.

المادّة 5 : يجب على الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية والوزارة المكلّفة بالتّضامن الوطني أن توفرا للتلاميذ كل الوسائل والدعائم البيداغوجية والتقنية التي تسهل إجراء التقييم والامتحانات المدرسية.

المادّة 6 : تحرّر مواضيع التقييم والامتحانات المدرسية الموجهة للتلاميذ المكفوفين بالبرايل، وفي حالة عدم توفر وسائل الطبع بالبرايل يوضع المكفوفون الممتحنون في قاعات خاصة ويتولى الحارس قراءة الأسئلة وكتابة الأجوبة التي يمليها عليه التلميذ على ورقة الامتحان.

المادّة 7 : يستفيد التلاميذ المكفوفون من وقت يضاف إلى التوقيت الرسمي الخاص بكل مادة، يغطي مدة قراءة الأسئلة وكتابتها " بالبرايل "، وتحرير الأجوبة على ورقة الامتحان الرسمية.

يستفيد أيضا التلاميذ الصم من وقت يضاف إلى التوقيت الرسمي الخاص بكل مادة لقراءة الأسئلة.

المادّة 8 : تضع مصالح الوزارة المكلّفة بالتّضامن الوطني أساتذة متخصصين تحت تصرف مراكز الامتحانات التابعة للوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية للاستعانة بهم إذا اقتضت الضرورة ذلك.

المادّة 9 : يمكن أن يشارك الأساتذة المتخصصون التّابعون للوزارة المكلّفة بالتضامن الوطني في لجان التصحيح طبقا للإجراءات المعمول بها في الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية.

المادّة 10 : يشارك مدير المؤسّسة المتخصّصة أو ممثله في لجنة المداولة المتعلقة بالامتحانات المدرسية.

المادّة 11 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة.

حرر بالجزائر في 15 ربيع الأوّل عام 1424 الموافق 17 مايو سنة 2003.

وزير التربية الوطنية
بوبكر بن بوزيد

وزير التشغيل والتضامن الوطني
الطيب بلعيز

★

قرار مؤرّخ في 13 ربيع الثاني عام 1424 الموافق 14 يونيو سنة 2003، يتضمّن تعيين أعضاء مجلس التوجيه للوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب.

بموجب قرار مؤرّخ في 13 ربيع الثاني عام 1424 الموافق 14 يونيو سنة 2003، تطبيقا لأحكام المادة 10 من المرسوم التنفيذيّ رقم 96 – 296 المؤرّخ في 24 ربيع الثاني عام 1417 الموافق 8 سبتمبر سنة 1996 والمتضمّن إنشاء الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب وتحديد قانونها الأساسي، يعيّن السادة المذكورون أدناه أعضاء مجلس التوجيه للوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب :

ملحق رقم 3

قرار مؤرّخ في 8 رمضان عام 1435 الموافق 6 يوليو سنة 2014، يتضمّن إلغاء القرار المؤرّخ في 23 ربيع الثاني عام 1434 الموافق 6 مارس سنة 2013 والمتضمّن فتح دعوى تصنيف "مذابح الجزائر".

إنّ وزيرة الثقافة،

– بمقتضى القانون رقم 98–04 المؤرّخ في 20 صفر عام 1419 الموافق 15 يونيو سنة 1998 والمتعلّق بحماية التراث الثقافي،

– وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 14–154 المؤرّخ في 5 رجب عام 1435 الموافق 5 مايو سنة 2014 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 05–79 المؤرّخ في 17 محرّم عام 1426 الموافق 26 فبراير سنة 2005 الذي يحدّد صلاحيات وزير الثقافة،

– وبمقتضى القرار المؤرّخ في 23 ربيع الثاني عام 1434 الموافق 6 مارس سنة 2013 والمتضمّن فتح دعوى تصنيف "مذابح الجزائر"،

تقرّر ما يأتي :

المادة الأولى : تلغى أحكام القرار المؤرّخ في 23 ربيع الثاني عام 1434 الموافق 6 مارس سنة 2013 والمتضمّن فتح دعوى تصنيف "مذابح الجزائر".

المادة 2 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 8 رمضان عام 1435 الموافق 6 يوليو سنة 2014.

نادية لعبيدي

وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

قرار وزاري مشترك مؤرخ في 11 جمادى الأولى عام 1435 الموافق 13 مارس سنة 2014، يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

إن وزيرة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة،

ووزير التربية الوطنية،

– بمقتضى القانون رقم 08–04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 و المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 13–312 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1434 الموافق 11 سبتمبر سنة 2013 و المتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94–265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 09–353 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق 8 نوفمبر سنة 2009 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 10–128 المؤرخ في 13 جمادى الأولى عام 1431 الموافق 28 أبريل سنة 2010 والمتضمن تعديل تنظيم مديرية النشاط الاجتماعي للولاية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12–05 المؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13–134 المؤرخ في 29 جمادى الأولى عام 1434 الموافق 10 أبريل سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة،

– وبمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998 والمتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس " ناقصي السمع والمكفوفين " في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية،

يقرران ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 7 من المرسوم التنفيذي رقم 12–05 المؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012 والمذكور أعلاه، يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية وتدعى في صلب النص " الأقسام الخاصة ".

المادة 2 : تفتح الأقسام الخاصة بموجب مقرر مشترك بين مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية ومدير التربية للولاية. وتغلق حسب الأشكال نفسها.

توضع الأقسام الخاصة تحت سلطة ومسؤولية مدير مؤسسة التربية والتعليم العمومية التي تفتح فيها هذه الأقسام.

المادة 3 : تستقبل الأقسام الخاصة الأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وكذا الأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة، الذين لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية طبقا لأحكام المادة 4 أدناه.

المادة 4 : يتم قبول وتوجيه الأطفال المعوقين في الأقسام الخاصة حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها بعد موافقة المجلس النفسي البيداغوجي للمؤسسة المتخصصة التابعة لقطاع التضامن الوطني أو اللجنة الولائية المتخصصة المذكورة في المادة 15 أدناه.

المادة 5 : يحدد عدد التلاميذ في قسم خاص كما يأتي :

– من ثمانية (8) تلاميذ كحد أدنى إلى اثني عشر (12) تلميذا كحد أقصى بالنسبة للأطفال المعوقين سمعيا أو بصريا،

– من ستة (6) تلاميذ كحد أدنى إلى عشرة (10) تلاميذ كحد أقصى بالنسبة للأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة.

المادة 6 : تستقبل الأقسام الخاصة الأطفال المعوقين حسيا من مستوى تعليمي واحد، وعند الحاجة، من مستويين تعليميين متتاليين من نفس الطور المدرسي.

المادة 7 : يضع قطاع التربية الوطنية تحت تصرف قطاع التضامن الوطني لاستقبال الأقسام الخاصة قاعات بيداغوجية ملائمة تتوفر على الوسائل والتجهيزات الضرورية على غرار الأقسام العادية.

المادة 8 : يضمن قطاع التضامن الوطني توفير الوسائل التعليمية والتجهيزات المتخصصة للأقسام الخاصة.

المادة 9 : تطبق برامج التعليم الرسمية لوزارة التربية الوطنية على مستوى الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ المعوقين سمعيا وبصريا وفقا للطرق والوسائل والتقنيات المكيفة حسب طبيعة كل إعاقة.

تطبق برامج التربية والتعليم المتخصصين لقطاع التضامن الوطني على مستوى الأقسام الخاصة التي تستقبل الأطفال ذوي إعاقات ذهنية خفيفة.

المادة 10 : تتولى مصالح مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية المتابعة البيداغوجية للتلاميذ المعوقين المتمدرسين في الأقسام الخاصة بالتنسيق مع مصالح مديرية التربية للولاية.

المادة 11 : يخضع التلاميذ المعوقون المتمدرسون في الأقسام الخاصة لنفس الحقوق علي غرار التلاميذ العاديين وفقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

ويستفيد التلاميذ المعوقون المتمدرسون في الأقسام الخاصة والقاطنون في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم من النقل المدرسي وكذا الإطعام.

ويمكن التلاميذ المعوقين سمعيا أو بصريا القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم الاستفادة من الإيواء في الإقامة الداخلية لمؤسسات التربية والتعليم العمومية.

كما يمكن التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية خفيفة القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم الاستفادة من الإيواء، عند الاقتضاء، على مستوى المؤسسات الجوارية التابعة لقطاع التضامن الوطني.

المادة 12 : يؤطر الأقسام الخاصة أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص وكذا المستخدمون المتخصصون المؤهلون التابعون للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني.

المادة 13 : يخضع المستخدمون الخاضعون للمادة 12 أعلاه إلى النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم العمومية التي تستقبل الأقسام الخاصة.

المادة 14 : يستفيد أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص المكلفون بالأقسام الخاصة من عمليات التكوين التى ينظمها قطاع التربية الوطنية.

يلزم أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص بالمشاركة في عمليات التكوين المذكورة أعلاه.

المادة 15 : تنشأ لجنة ولائية متخصصة تدعى في صلب النص " اللجنة المتخصصة "، تتولى على الخصوص ما يأتي :

– توجيه الأطفال المعوّقين نحو الأقسام الخاصة أو نحو الأقسام العادية وضمان متابعتهم البيداغوجية،

– متابعة الأقسام الخاصة،

– مراقبة نشاط المؤطرين المكلفين بالأقسام الخاصة،

– التقييم المستمر لنتائج التلاميذ في الأقسام الخاصة.

المادة 16 : تتشكل اللجنة المتخصصة التي يرأسها مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية، كما يأتي :

– ممثل عن مديرية التربية للولاية،

– مفتش تقني وبيداغوجي،

– نفساني عيادي،

– نفساني في تصحيح النطق والتعبير اللغوي،

– نفساني تربوي،

– مستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،

– أستاذ التعليم المتخصص،

– معلم التعليم المتخصص،

– مربٍ متخصص،

– مساعد اجتماعي.

يمكن اللجنة المتخصصة أن تستعين بكل شخص بإمكانه مساعدتها في أشغالها.

المادة 17 : يعين أعضاء اللجنة المتخصصة بموجب مقرر من مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية، بناء على اقتراح من السلطات التي يتبعونها، لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد.

وفي حالة انقطاع عهدة أحد الأعضاء، يستخلف حسب الأشكال نفسها إلى غاية انتهاء العهدة.

المادة 18 : تجتمع اللجنة المتخصصة مرة واحدة كل ثلاثة (3) أشهر، في دورة عادية بناء على استدعاء من رئيسها، ويمكن أن تجتمع في دورة غير عادية بناء على استدعاء من رئيسها أو بطلب من ثلثي (3/2) أعضائها.

يحدد النظام الداخلي للجنة المتخصصة قواعد تنظيمها وسيرها.

المادة 19 : تدون آراء واقتراحات اللجنة المتخصصة في محاضر يوقعها الرئيس وتسجل في سجل يرقمه ويؤشر عليه مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية.

تعد اللجنة المتخصصة تقريرا سنويا تقيم فيه نشاطاتها وتقترح التدابير التي من شأنها تحسين الظروف البشرية والمادية لحسن سير الأقسام الخاصة.

يرسل التقرير إلى كل من الوزارة المكلفة بالتضامن الوطني و الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

المادة 20 : توضح أحكام هذا القرار، عند الحاجة، بمنشور مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 21 : تلغى أحكام القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998 والمتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس " ناقصي السمع والمكفوفين " في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

المادة 22 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 11 جمادى الأولى عام 1435 الموافق 13 مارس سنة 2014.

وزيرة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة
سعاد بن جاب الله

وزير التربية الوطنية
عبد اللّطيف بابا أحمد

★

قرار مؤرّخ في 21 شعبان عام 1434 الموافق 30 يونيو سنة 2013 ، يتضمّن تعيين أعضاء مجلس التوجيه للمركز الوطني لاستقبال الفتيات والنساء ضحايا العنف ومن هن في وضع صعب لبوسماعيل، ولاية تيبازة.

بموجب قرار مؤرّخ في 21 شعبان عام 1434 الموافق 30 يونيو سنة 2013 تعيّن السّيدات والسّادة الآتية أسماؤهم، تطبيقا لأحكام المادّة 11 من المرسوم التّنفيذي رقم 04 – 182 المؤرّخ في 6 جمادى الأولى عام 1425 الموافق 24 يونيو سنة 2004 والمتضمّن إحداث مراكز وطنية لاستقبال الفتيات والنساء ضحايا العنف ومن هن في وضع صعب وتنظيمها وسيرها، أعضاء في مجلس التوجيه للمركز الوطني لاستقبال الفتيات والنساء ضحايا العنف ومن هن في وضع صعب لبوسماعيل، ولاية تيبازة، لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد :

ملحق رقم 4

جدول يتضمن وضعية الأطفال المعوقين المدمجين في الوسط المدرسي العادي للموسم الدراسي 2014 - 2015

الرقم	الولاية	عدد الأقسام المدمجة	عدد التلاميذ المدمجين حسب طبيعة الإعاقة والجنس									المجموع الكلي	عدد التلاميذ حسب طبيعة الإدماج		المستخدمون المثبتون	المستخدمون في إطار تراتيب تشغيل حاملي الشهادات
			إعاقة بصرية			إعاقة سمعية			إعاقة ذهنية				إدماج كلي	إدماج جزئي		
			ذكور	إناث	م/ج	ذكور	إناث	م/ج	ذكور	إناث	م/ج					
01	أدرار	03	03	03	06	07	07	14	00	00	00	20	00	20	02	01
02	الشلف	02	00	00	00	13	02	15	00	00	00	15	00	15	02	05
03	الأغواط	06	00	00	00	31	14	45	17	16	33	78	00	78	05	18
04	أم البواقي	03	00	00	00	05	08	13	00	00	00	13	00	13	06	10
05	باتنة	03	07	04	11	05	04	09	00	00	00	20	00	20	26	04
06	بجاية	05	00	00	00	19	16	35	00	00	00	35	05	30	05	10
07	بسكرة	05	00	00	00	12	13	25	00	00	00	25	00	25	08	09
08	بشار	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
09	البليدة	01	00	00	00	06	03	09	00	00	00	09	00	09	04	02
10	البويرة	14	08	04	12	05	00	05	121	89	210	227	05	222	00	24
11	تمنراست	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
12	تبسة	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
13	تلمسان	03	07	05	12	07	15	22	00	00	00	34	00	34	03	09
14	تيارت	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
15	تيزي وزو	12	00	00	00	34	34	68	00	00	00	68	00	68	24	00
16	الجزائر	141	01	00	01	303	245	548	397	239	636	1185	96	1089	97	244
17	الجلفة	01	00	00	00	3	2	05	04	04	08	13	05	08	03	02
18	جيجل	06	00	00	00	14	22	36	00	00	00	36	00	36	05	25
19	سطيف	02	00	00	00	13	09	22	00	00	00	22	08	14	05	03
20	سعيدة	02	00	00	00	09	04	13	00	00	00	13	13	00	04	04
21	سكيكدة	01	00	00	00	12	12	24	00	00	00	24	16	08	04	11

الرقم	الولاية	عدد الأقسام المدمجة	عدد التلاميذ المدمجين حسب طبيعة الإعاقة والجنس									المجموع الكلي	عدد التلاميذ حسب طبيعة الإدماج		المستخدمون المثبتون	المستخدمون في إطار تراتيب تشغيل حاملي الشهادات
			إعاقة بصرية			إعاقة سمعية			إعاقة ذهنية				إدماج كلي	إدماج جزئي		
			ذكور	إناث	م/ج	ذكور	إناث	م/ج	ذكور	إناث	م/ج					
22	سيدي بلعباس	02	00	00	00	05	06	11	00	00	00	11	00	11	02	07
23	عنابة	10	11	06	17	05	03	08	07	14	21	46	14	32	06	05
24	قالمة	02	00	00	00	04	07	11	00	00	00	11	00	11	07	01
25	قسنطينة	15	00	00	00	26	13	39	40	22	62	101	00	101	30	24
26	المدية	06	00	00	00	19	12	31	00	00	00	31	05	26	09	03
27	مستغانم	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
28	مسيلة	01	00	00	00	02	02	04	00	00	00	04	00	04	02	00
29	معسكر	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
30	ورقلة	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
31	وهران	05	00	00	00	28	35	63	01	01	02	65	23	42	03	01
32	البيض	01	00	00	00	01	03	04	00	00	00	04	00	4	00	05
33	اليزي	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
34	برج بوعريريج	01	00	00	00	11	06	17	00	00	00	17	10	07	02	02
35	بومرداس	13	00	00	00	13	08	21	66	53	119	140	00	140	02	23
36	الطارف	02	00	00	00	04	00	04	03	02	05	09	00	09	05	01
37	تندوف	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
38	تسمسيلت	01	00	00	00	00	00	00	03	03	06	06	00	06	/	/
39	الوادي	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
40	خنشلة	04	00	00	00	25	28	53	00	00	00	53	10	43	05	18
41	سوق اهراس	01	03	02	05	00	00	00	00	00	00	05	00	05	2	00

الرقم	الولاية	عدد الأقسام المدمجة	عدد التلاميذ المدمجين حسب طبيعة الإعاقة والجنس									المجموع الكلي	عدد التلاميذ حسب طبيعة الإدماج		المستخدمون المثبتون	المستخدمون في إطار تراتيب تشغيل حاملي الشهادات
			إعاقة بصرية			إعاقة سمعية			إعاقة ذهنية				إدماج كلي	إدماج جزئي		
			ذكور	إناث	م/ج	ذكور	إناث	م/ج	ذكور	إناث	م/ج					
42	تيبازة	00	00	00	00	01	05	06	01	00	01	07	07	00	/	/
43	ميلة	03	00	00	00	09	11	20	00	00	00	20	01	19	04	14
44	عين الدفلى	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
45	النعامة	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
46	عين تيموشنت	02	00	00	00	07	08	15	00	00	00	15	15	00	04	08
47	غرداية	00	00	00	00	04	04	08	00	00	00	08	08	00	03	01
48	غليزان	03	00	00	00	00	00	00	22	06	28	28	00	28	01	06
المجموع الجزئي لضايا المرأة		282	40	24	64	662	561	1223	682	449	1131	2418	241	2177	290	500
المجموع الكلي		282	64			1223			1131			2418	2418		790	

- عدد الأقسام الخاصة 282 قسم موزعين على 36 ولاية من بينها 121 خاصة بالإعاقة الذهنية
- عدد الأطفال 2418 منهم 1384 ذكور و1034 إناث
- عدد الأطفال المعوقين سمعيا 1223 طفل
- عدد الأطفال المعوقين بصريا 64 طفل
- عدد الأطفال المعوقين ذهنيا 1131 طفل
- عدد الأطفال المدمجين كليا: 241 طفل
- عدد الأطفال المدمجين جزئيا، 2177 طفل
- عدد مؤطرين الأقسام الخاصة: 790 مؤطر، 290 دائم و 500 مؤطر في إطار حاملي الشهادات

ملحق رقم 5

اختبار الذكاء المصور

لـ "أحمد زكي صالح"

تقديم

إبراهيم مصطفى حماد

أخصائي نفسي

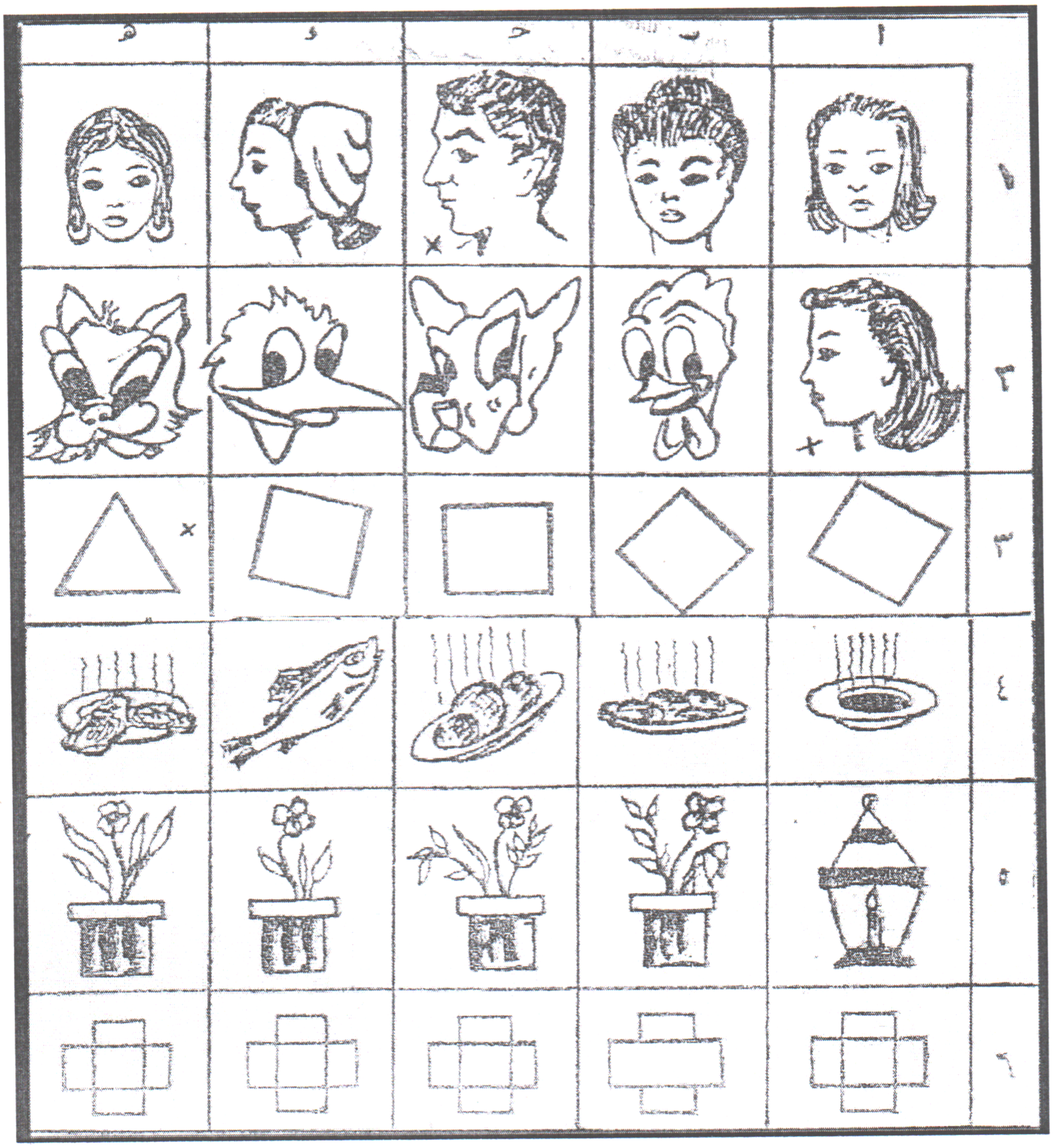
ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

كراسة الاختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ .) فهي تعبر عن رجل.

وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

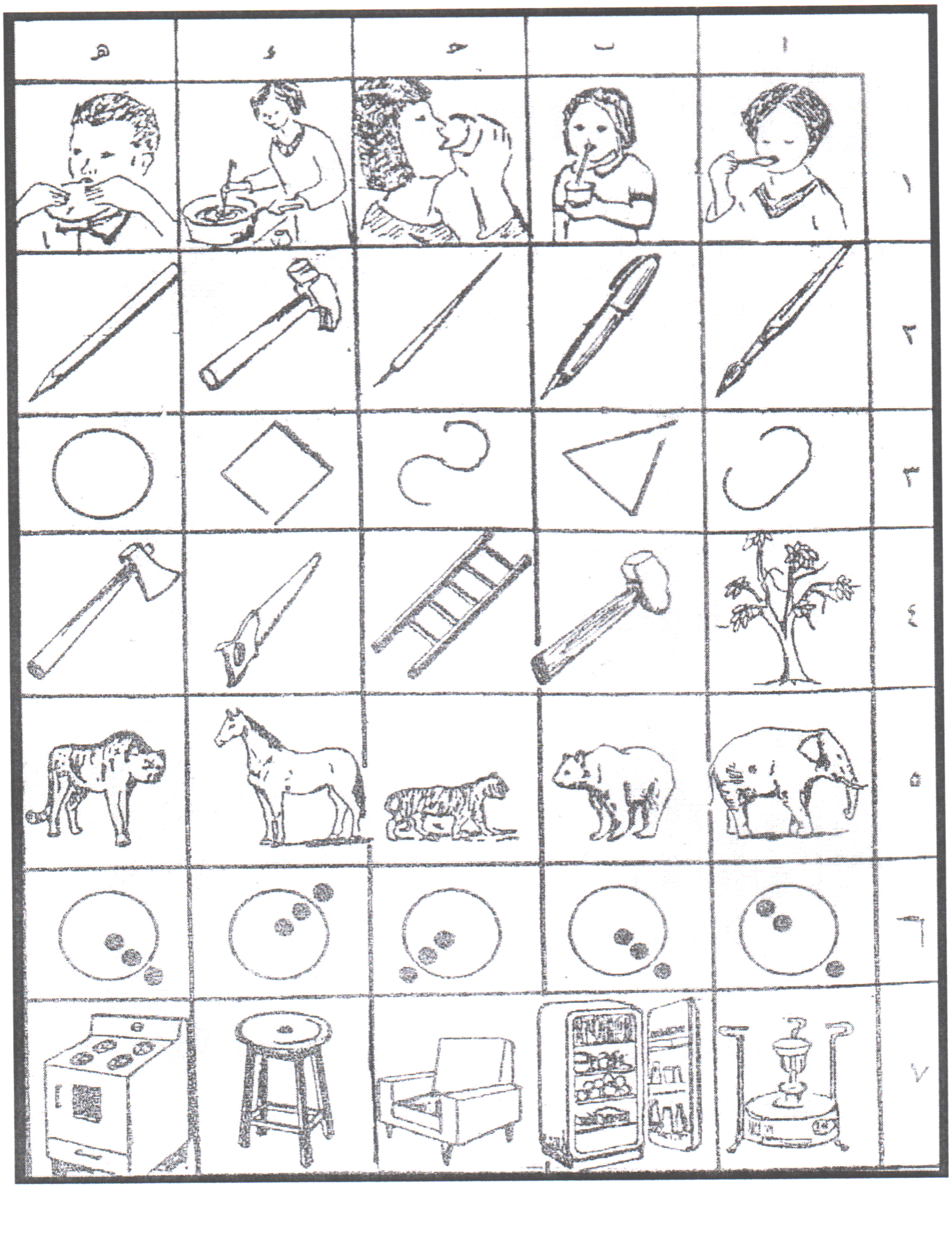
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ .)، لماذا؟

وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

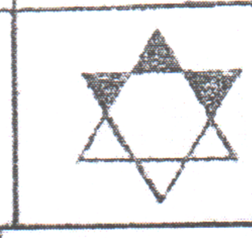
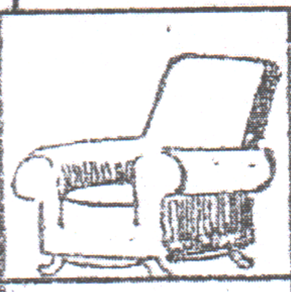
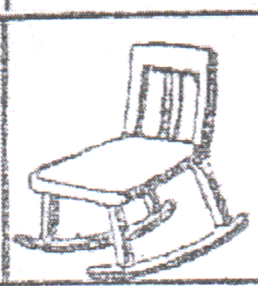
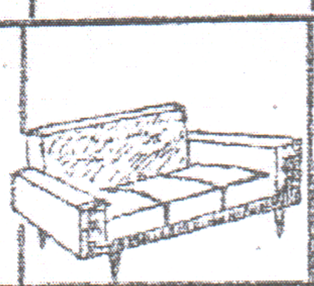
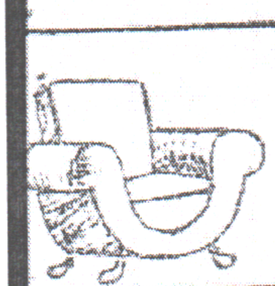
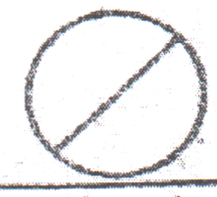
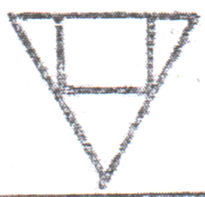
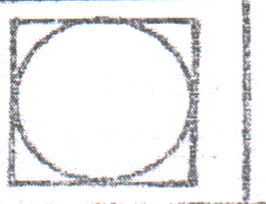
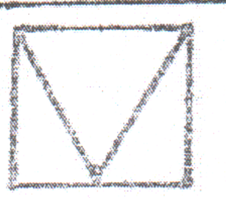
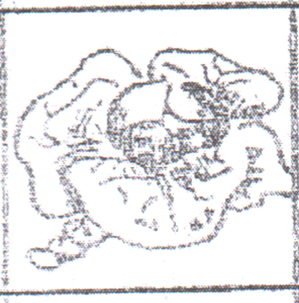
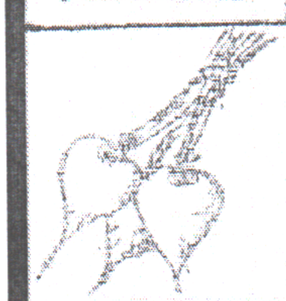
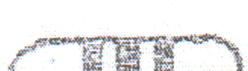
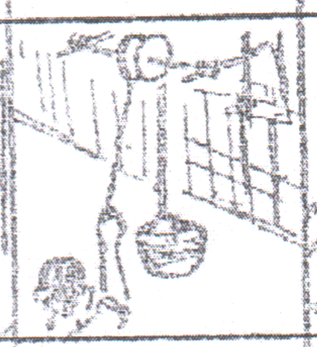
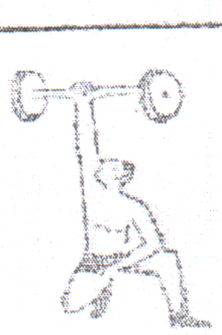
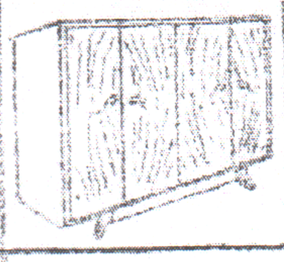
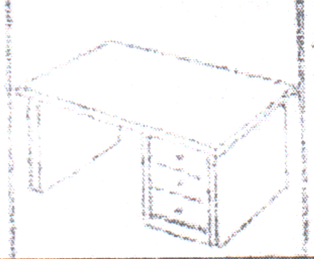
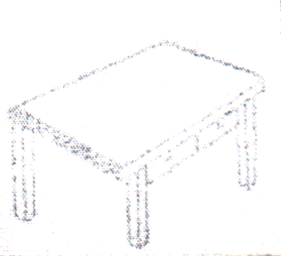
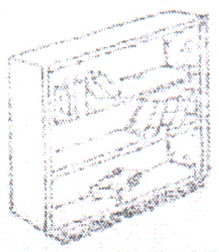
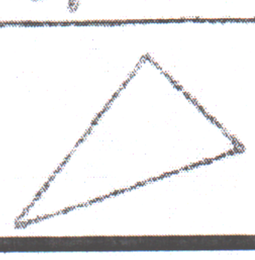
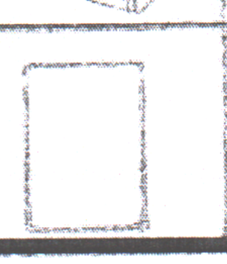
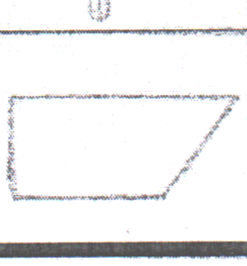
ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist



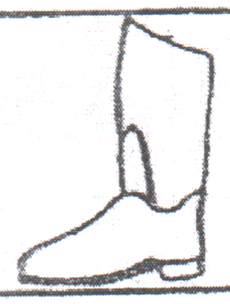
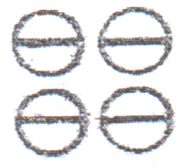
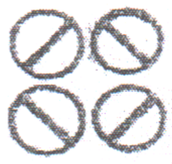
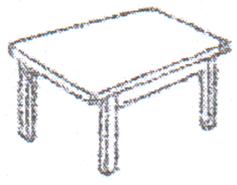
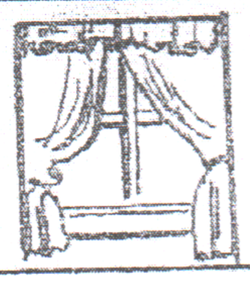
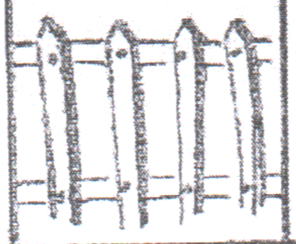
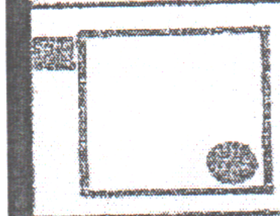
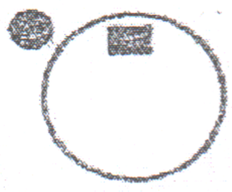
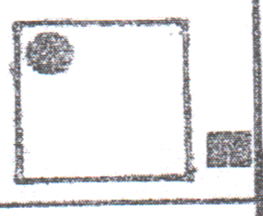
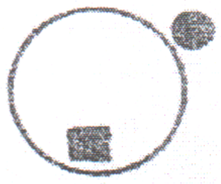
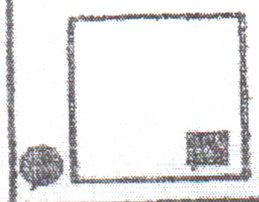
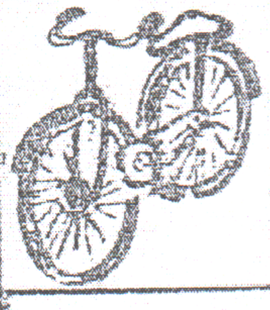
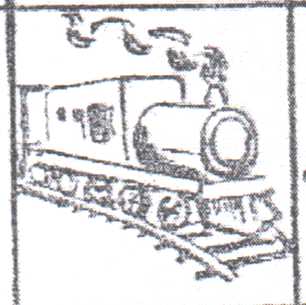
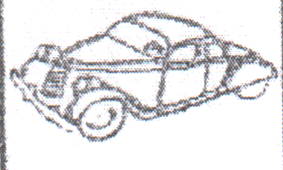
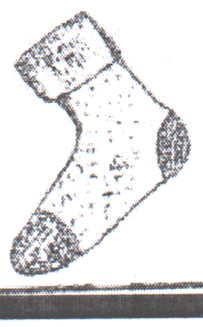
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

ا	ب	ج	د	هـ	
					٨
					٩
					١٠
					١١
					١٢
					١٣
					١٤
					١٥

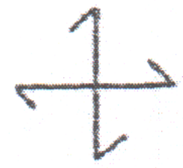
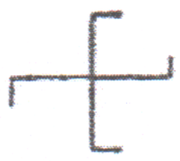
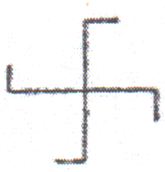
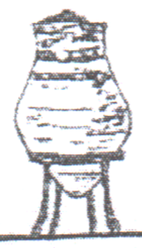
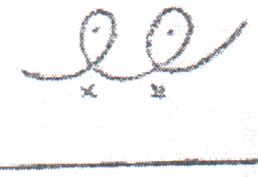
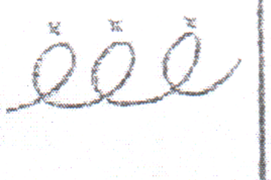
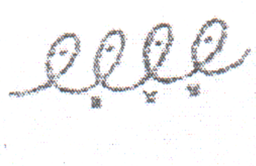
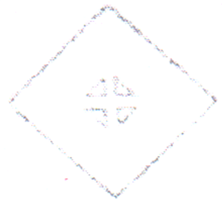
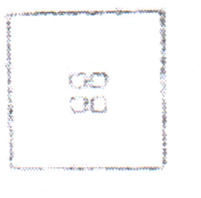
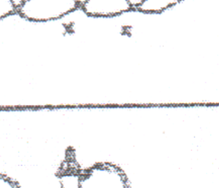
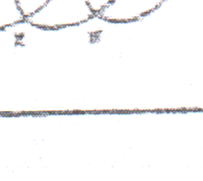
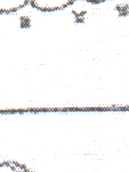
ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

	هـ	د	جـ	ب	أ	
١٦						
١٧						
١٨						
١٩						
٢٠						
٢١						
٢٢						

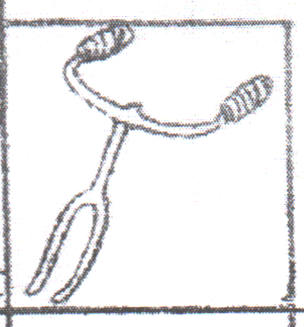
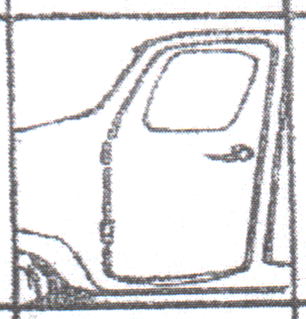
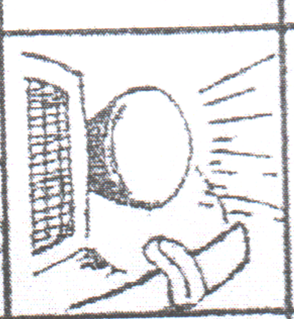
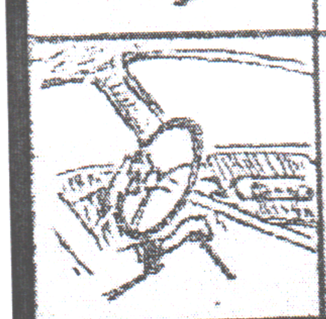
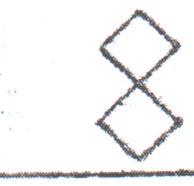
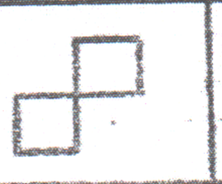
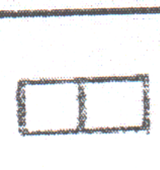
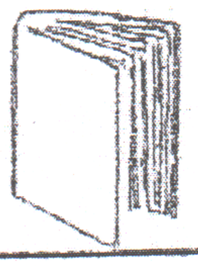
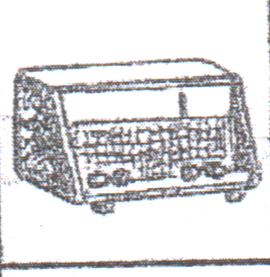
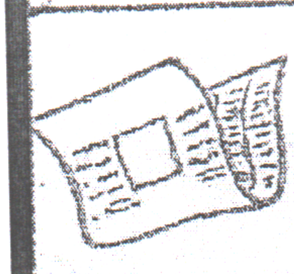
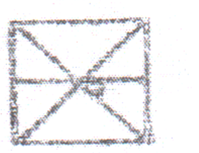
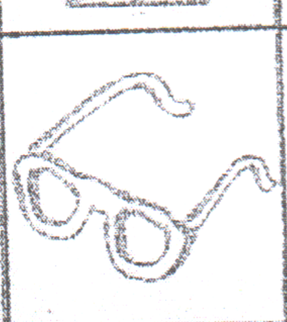
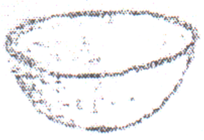
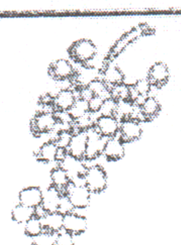
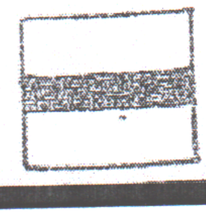
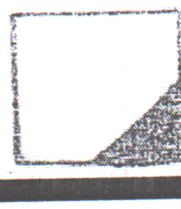
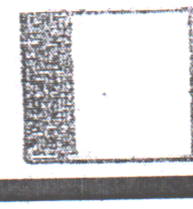
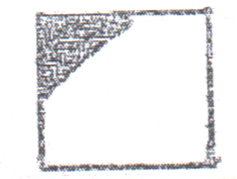
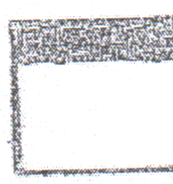
ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

	أ	ب	ج	د	هـ	
٢٣						
٢٤						
٢٥						
٢٦						
٢٧						
٢٨						
٢٩						
٣٠						

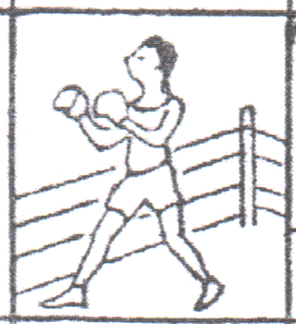
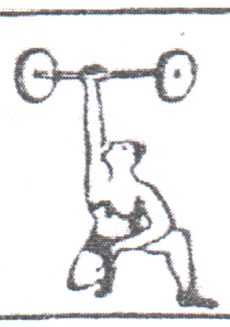
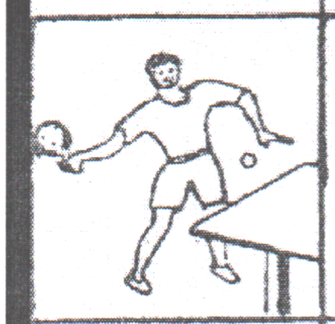
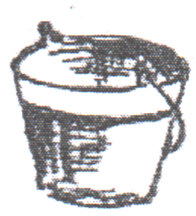
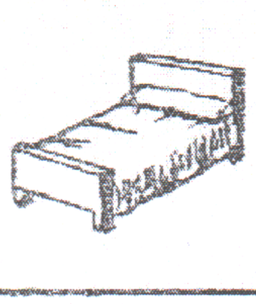
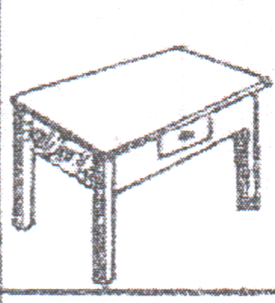
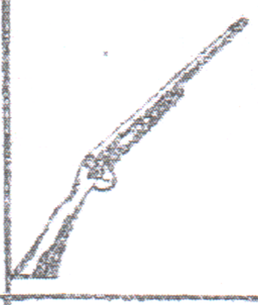
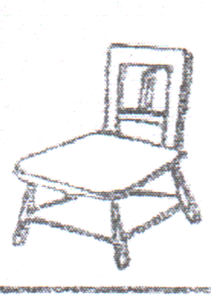
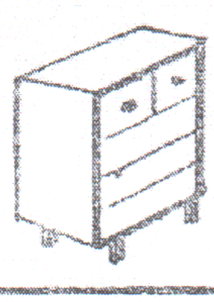
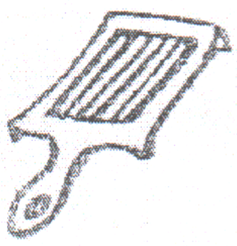
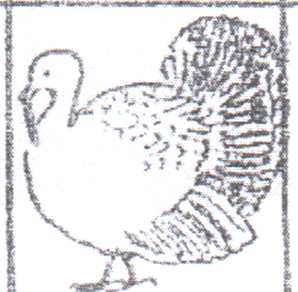
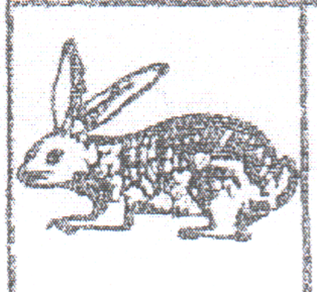
ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

	ا	ب	ح	ء	هـ	
						٣١
						٣٢
						٣٣
						٣٤
						٣٥
						٣٦
						٣٧
						٣٨

ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

	أ	ب	ج	د	هـ	
٣٩						
٤٠						
٤١						
٤٢						
٤٣						
٤٤						
٤٥						

ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

هـ	د	جـ	ب	ا	
					٤٦
					٤٧
					٤٨
					٤٩
					٥٠
					٥١
					٥٢

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

هـ	ء	حـ	ب	ا	
					٥٣
					٥٤
					٥٥
					٥٦
					٥٧
					٥٨
					٥٩
					٦٠

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

صحيفة إجابة اختبار الذكاء المصور

زمن الاختبار (15 دقيقة)

الاسم : _____	التاريخ : / /
الصف والشعبة : _____	الوقت : _____
العمر : _____	التخصص : ( ) علمي ، ( ) أدبي .

ضع علامة (x) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة :

الرقم	الجواب الصحيح				
	أ	ب	ج	د	ه
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					

عدد الإجابات الصحيحة : ◯ نسبة الذكاء : ◯ تصنيف مستوى الذكاء : ◯

ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

قائمة المعيار الثلاثي للاختبار *

الصف	العمر الزمني										نسبة الذكاء
النسبة المئوية	ثاني 8	ثالث 9	رابع 10	خامس 11	سادس 12	سابع 13	ثامن 14	تاسع 15	عاشر 16	أعلى مما سبق 17	I.Q
											140
%99	33	36	40	41	42	45	46	48	52	54	135
%98	32	35	39	40	41	44	45	46	51	53	132
%97	30	34	38		40	42	43	45	49	51	130
%96	29	33	37	39	39	42		44	47	50	128
28%95	28			38		41		43	45	49	127
%94		32	36		38	40	41	42	44	48	126
%93	27	31		37		39	40	41	43	47	125
%92	26		35	36	37	38		40	42		124
%91						37	39		41	46	122
2%90	25	30	34	34/35	35/36	36	38	39	40	44/45	120
%87.5	24	29	33		34	35	37	38	39	43	118
%85	23	28	32	33		34	36	37	38	42	116
%82.5	22	27	31	32	33	33	35	36	37	41	115
%80	21	26	30	31	32						114
%75	20	25	29	30	31	32	34	35	36	40	112
%70	19	24	28	29	30	31	33	34	35	38/39	110
%65	18	23	27	28	29	30	32	33	34	37	107
%60	17	21/22	25/26	26/27	28	29	31	32	33	35/36	105
%55	16	20	24	25	27	28	30	31	32	34	102
%50	15	19	23	24	26	27	29	30	30	33	100
%45	14	18	22	23	25	26	28	29	29	32	98
%40	13	17	21	22	24	25	26/27	28		30/31	96
%35	12	15/16	19/20	21	22/23	23/24	25	27	28	29	95
%30	11	14	18	20	21	22	24	25/26		28	92
%25	10	13	16/17	18/19	20	21	23	24	25/26	26/27	90
%20	9	11/12	15	17	19	20	22	23	24	25	88
%15	7/8	10	13/14	15/16	17/18	19	21	22	23	24	85
%10	6	8/9	11/12	14	15/16	17/18	19/20	20/21	22	23	80
%9	5			13							78
%8		7	10		14	16	18	19	21	22	76
%7	4	6		12							75
%6			9	11	13	15	17	18	20	21	74
%5	3	5	8	10	12	14					72
%4		4	7		11	13	16	17	19	20	70
%3	2	3	6	9	10	12	15		18		68
%2	1	2	5	7	9	11	14	16	17	19	66
%1		1	3	6	8	10	13	15	16	18	63
											60

* إعداد / وحدة القياس النفسي - المجتمعي .

ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist

ملحق رقم 6

استمارة البيانات الأولية

1)- اسم التلميذ :.....

2) – الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3) – تاريخ الميلاد أو السن : .....

4) – المستوى الدراسي : .....

5) – اسم المدرسة :.....

6) – معدل الفصل الاول:.....

7) – درجة الإعاقة السمعية :

خفيفة ☐ متوسطة ☐ حادة ☐ عميقة ☐

8) – إعاقة سمعية :

ثنائية ☐ أذن واحدة فقط ☐ ولادية ☐ مكتسبة ☐

9) – هل لديه اعاقات أخرى؟ نعم ☐ لا ☐

10) –هل يحمل التلميذ :

معينات سمعية ☐ زرع قوقعي ☐ بدون تجهيز ☐

11) – سن التجهيز :.....

12) – هل التلميذ يستفيد من النظام :

داخلي ☐ نصف داخلي ☐ خارجي ☐

13) – ما هو سن تمدرسه لأول مرة ؟.....

14) – هل التلميذ معيد ؟ نعم ☐ لا ☐

15) – طريقة التواصل: لغة الاشارة ☐ اللغة المنطوقة ☐ كلاهما ☐

16) – هل التلميذ مدمج ☐ غير مدمج ☐

17) – ادماج كلي ☐ ادماج جزئي ☐

18) – هل كان مدمجا من قبل و فشل ادماجه مدرسيا؟ نعم ☐ لا ☐

ملحق رقم 7

قائمة تقدير التوافق
للأطفال
العاديين / ذوى الاعاقه السمعيه

(كراسة التعليمات)

إعداد وتقنين

الدكتور / عبد الوهاب محمد كامل

استاذ علم النفس الفسيولوچى

عميد كلية التربية جامعة طنطا - سابقاً

٢٠٠٧م

BRAHIMI Souad
PSYCHOLOGUE
ORTHOPHONISTE

توزيع

مكتبة النهضة المصرية

٩ ش عدلى - القاهرة

- قائمة تقدير التوافق الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية -

سيدتي، سيدي الرجاء التكرم بالإجابة عن العبارات التالية بعد قراءة التعليمات.

تعليمات تقدير الدرجة :

اقرأ العبارات التالية بعناية ثم ضع علامة (√) في المكان المناسب الذي يوضح درجة مطابقة سلوك الطفل لتلك العبارة . فإذا كانت مطابقة ضع العلامة في الخانة (نعم) وإذا كانت غير مطابقة ضع العلامة في الخانة (لا) أما إذا كانت درجة المطابقة تقع ما بين (نعم) و (لا) فضع العلامة في المكان الذي تعتقد أنه يوضح درجة وجود الصفة أو ما تحتويه العبارة.

مثال : نورة أجمل من ليلى

نعم					لا
1	2	3	4	5	6

فإذا كانت فعلا نورة أجمل بدرجة كاملة تضع العلامة في الخانة(نعم) ،وإذا كانت غير مطابقة نهائيا ضع العلامة في الخانة (لا)، وإذا كانت بين (نعم) و(لا) فضعها في إحدى الخانات التي تدل على درجة قربها أو بعدها من أحد طرفي التقدير .

" شكرا جزيلا على تعاونكم"

	التوافق المدرسي	نعم					لا
		1	2	3	4	5	6
1	غالبا ما يكره المدرسة.						
2	غالبا يكون خاملا ومضطربا داخل المدرسة.						
3	غالبا يجد صعوبة في التعبير عن ذاته بالإشارات أو أجزاء الأصوات.						
4	غالبا يمل من العمل المدرسي.						
5	غالبا يثير الشغب داخل القسم.						
6	غالبا لا يقوم بالواجب المدرسي المطلوب منه.						
7	قليل المشاركة في الأنشطة المختلفة في المدرسة.						
8	دائما تشكو منه المعلمات.						
9	غالبا يتعرض لتأنيب الأبوين حول العمل المدرسي.						
10	متقلب في أداءه للعمل المدرسي من يوم لآخر.						

ملاحظات:

ملحق رقم 8

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

لقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى تلاميذكم ، لذا فإن معرفتكم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. ومن ثمّ فإن الإهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواترها لدى التلميذ موضوع التقدير يعدّ أمرا أساسيا عند الإجابة على هذا المقياس وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات، حيث تتمايز درجات هذا المقياس بين: دائما (4 نقاط)، غالبا (3 نقاط)، أحيانا (نقطتين)، نادرا (نقطة)، لا تنطبق (صفر).

اسم ولقب المعلم:.....	المدرسة:.....
اسم ولقب التلميذ:.....	المستوى:..... السّن:.....
درجة الإعاقة السمعية:.....	مدمج :.....غير مدمج :.....

يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية، ونظرا لاعتماد كافة مدخلات التعلّم على القراءة، تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أيّ حدّ يظهر التّلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي.

ضع علامة (√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التّلميذ موضوع التقدير.

	الخاصيّـــــــــة/ السّلـــــــوك.	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لاتنطبق (0)
1	عدم القدرة على استيعاب وحفظ النظام الكتابي الألفبائي.					
2	يبدو عصبيا متوترا عندما يقرأ.					
3	يقرأ بصوت منخفض جدا (غير مسموع أو واضح).					
4	يرفض القراءة ويبغضها.					
5	يجد صعوبة في التعرف على الحروف المتشابهة كتابة (ح خ ج)،(د ذ).....					
6	يجد صعوبة في تمييز وقراءة الحروف المتقاربة في النطق: س/ص، ر/ل، ط/ت....					
7	يجد صعوبة في قراءة الكلمات المألوفة.					
8	يحذف أو يضيف بعض الحروف إلى الكلمات .					
9	يحذف أو يضيف بعض الكلمات إلى الجمل.					
10	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة في النص.					
11	يقرأ الكلمات داخل الجملة بترتيب خاطئ.					
12	يقرأ الكلمات عن طريق التهجئة.					
13	يقرأ النص كلمة كلمة.					
14	يجد صعوبة في تمييز تتابع وتعاقب الحروف داخل الكلمة .					
15	يجد صعوبة في تمييز تتابع وتعاقب الكلمات داخل الجملة .					
16	يفقد مكان القراءة ويكرر ما سبق قراءته.					
17	يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
18	لديه قراءة سريعة تحمل الكثير من الأخطاء (حذف، زيادة، إبدال).					
19	يقوم بتكرار قراءة الجمل خاصة عندما يصادف كلمة يصعب عليه قراءتها .					
20	يجد صعوبة في استنتاج الأفكار الجزئية الواردة في النّص.					
21	يجد صعوبة استخراج الفكرة الرئيسية من النص المقروء.					
22	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
23	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة .					

ملحق رقم 9

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة

لقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى تلاميذكم ، لذا فإن معرفتكم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتكم لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. ومن ثمّ فإن الإهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواترها لدى التلميذ موضوع التقدير يعدّ أمرا أساسيا عند الإجابة على هذا المقياس وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات، حيث تتمايز درجات هذه المقاييس بين: دائما (4 نقاط)، غالبا (3 نقاط)، أحيانا (نقطتين)، نادرا (نقطة)، لا تنطبق (صفر).

اسم ولقب المعلم:.....	المدرسة :.....
اسم ولقب التلميذ:.....	المستوى:.....، السّن:.....
درجة الإعاقة السمعية :.....	مدمج :..... غير مدمج :.....

يقصد بصعوبات الكتابة: ضعف أو قصور القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي، ونظرا لاعتماد مدخلات التعلّم على الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي، تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أيّ حدّ يظهر التّلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي.

ضع علامة (√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التّلميذ موضوع التقدير.

	الخاصيّـــــــة/ السّلـــــوك.	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لاتنطبق (0)
1	يجد صعوبة في الكتابة بالقلم الجاف وقلم الحبر.					
2	يقبض على القلم (السيّالة) بشدة عند الكتابة.					
3	تقترب أصابعه كثيرا من رأس القلم (السيّالة) عند الكتابة.					
4	وضعية اليدين والجسم غير عادية أثناء الكتابة.					
5	يجد صعوبة في نسخ الحروف والكلمات بشكل مقبول.					
6	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والنصوص.					
7	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة.					
8	يجد صعوبة في الإملاء.					
9	يجد صعوبة في الكتابة على سطور ورقة الكتابة.					
10	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة (الهوامش، الفراغ بين الأسطر).					
11	يتهاون عن إنجاز الواجبات والأعمال الكتابية.					
12	يعاني من التعب والإجهاد عند ممارسة الأعمال الكتابية.					
13	كتابته غير واضحة وغير مقروءة.					
14	لا يميز بين الحروف المتشابهة كتابيا (ح،خ،ج) و (ب،ت،ث) و(ف،ق)...					
15	يخلط تسلسل وترتيب الحروف داخل الكلمة.					
16	يحذف أو يضيف بعض الحروف داخل الكلمة.					
17	يكثر من عملية شطب ومحو الكلمات.					
18	كتابته تحتوي الكثير من الأخطاء الكتابية.					
19	يجد صعوبة في تنظيم المسافات بين الحروف والكلمات (كتابته متداخلة أو متباعدة).					
20	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الحروف أثناء الكتابة.					

ملحق رقم 10

- نتائج الأطفال الكفافيين سمعيا المدمجين على اختبار الذكاء المصور -

الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	ادرجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء
1	28	**107**	21	34	**120**	41	35	**120**	61	40	**130**	81	40	**125**	101	39	**128**
2	39	**132**	22	23	**90**	42	33	**116**	62	42	**140**	82	27	**100**	102	36	**124**
3	30	**107**	23	36	**116**	43	39	**128**	63	37	**128**	83	41	**126**	103	38	**127**
4	40	**132**	24	17	**88**	44	37	**128**	64	44	**140**	84	36	**120**	104	41	**135**
5	39	**128**	25	42	**140**	45	37	**122**	65	29	**105**	85	39	**128**	105	33	**116**
6	40	**132**	26	42	**140**	46	42	**130**	66	33	**115**	86	38	**124**	106	37	**124**
7	31	**115**	27	37	**124**	47	36	**126**	67	38	**127**	87	42	**135**	107	39	**125**
8	33	**116**	28	39	**128**	48	31	**114**	68	39	**128**	88	39	**125**	108	38	**126**
9	35	**118**	29	26	**105**	49	45	**135**	69	40	**130**	89	38	**126**	109	39	**128**
10	34	**130**	30	37	**128**	50	40	**135**	70	36	**126**	90	36	**120**	110	29	**110**
11	30	**114**	31	44	**140**	51	36	**120**	71	41	**135**	91	38	**127**	111	35	**120**
12	26	**105**	32	34	**116**	52	32	**116**	72	39	**128**	92	30	**107**	112	30	**107**
13	42	**140**	33	42	**140**	53	39	**128**	73	38	**126**	93	39	**128**	113	40	**130**
14	33	**116**	34	33	**115**	54	39	**128**	74	40	**130**	94	40	**132**			
15	38	**130**	35	41	**135**	55	40	**135**	75	45	**135**	95	38	**126**			
16	32	**107**	36	42	**135**	56	35	**124**	76	41	**127**	96	33	**115**			
17	28	**105**	37	42	**135**	57	29	**110**	77	43	**130**	97	42	**130**			
18	28	**107**	38	39	**128**	58	39	**128**	78	42	**135**	98	44	**132**			
19	34	**116**	39	42	**140**	59	38	**127**	79	37	**125**	99	33	**116**			
20	20	**90**	40	44	**132**	60	39	**132**	80	38	**124**	100	38	**126**			

- نتائج الأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين على اختبار الذكاء المصور -

الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء	الفرد	العلامة	درجة الذكاء
1	32	**112**	21	25	**98**	41	29	**105**	61	36	**116**	81	38	**124**	101	36	**120**
2	28	**102**	22	41	**127**	42	30	**107**	62	38	**120**	82	28	**102**	102	27	**100**
3	30	**107**	23	40	**130**	43	42	**130**	63	39	**128**	83	31	**110**	103	43	**130**
4	27	**100**	24	41	**127**	44	34	**120**	64	27	**100**	84	40	**126**	104	29	**100**
5	44	**132**	25	38	**124**	45	40	**125**	65	45	**132**	85	33	**115**	105	33	**115**
6	27	**100**	26	38	**120**	46	40	**126**	66	42	**130**	86	35	**120**	106	44	**123**
7	40	**126**	27	31	**110**	47	42	**128**	67	35	**118**	87	41	**126**	107	30	**107**
8	35	**118**	28	30	**107**	48	35	**115**	68	33	**115**	88	29	**100**	108	29	**105**
9	35	**115**	29	42	**128**	49	37	**118**	69	34	**112**	89	26	**98**	109	31	**110**
10	37	**130**	30	42	**122**	50	45	**132**	70	44	**132**	90	40	**126**	110	35	**118**
11	35	**118**	31	40	**122**	51	29	**100**	71	36	**120**	91	38	**120**	111	40	**125**
12	32	**112**	32	34	**118**	52	34	**112**	72	38	**126**	92	32	**107**			
13	30	**107**	33	40	**126**	53	30	**102**	73	30	**107**	93	39	**122**			
14	29	**105**	34	37	**122**	54	33	**110**	74	35	**115**	94	35	**115**			
15	26	**100**	35	36	**120**	55	40	**126**	75	41	**127**	95	41	**126**			
16	29	**105**	36	41	**127**	56	39	**122**	76	40	**130**	96	39	**125**			
17	33	**115**	37	35	**118**	57	35	**115**	77	39	**122**	97	35	**118**			
18	35	**118**	38	34	**118**	58	41	**126**	78	46	**140**	98	36	**120**			
19	37	**118**	39	33	**118**	59	32	**107**	79	30	**107**	99	28	**102**			
20	34	**116**	40	31	**110**	60	29	**100**	80	42	**130**	100	47	**140**			

ملحق رقم 11

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات

لقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى تلاميذكم، لذا فإن معرفتكم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للإستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. ومن ثمّ فإن الإهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواترها لدى التلميذ موضوع التقدير يعدّ أمرا أساسيا عند الإجابة على هذا المقياس وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات، حيث تتمايز درجات هذا المقياس بين: دائما (4 نقاط)، غالبا (3 نقاط)، أحيانا (نقطتين)، نادرا (نقطة)، لا تنطبق (صفر).

اسم ولقب المعلم:.....	المدرسة :.....
اسم ولقب التلميذ:.....	المستوى:..... ، السّن:.....
درجة الإعاقة السمعية :.....	مدمج :.....غير مدمج :.....

يقصد بصعوبات الرياضيات أو الحساب: ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية. ونظرا لإعتماد مدخلات تعلم الرياضيات على فهم وحل المسائل والمشكلات الرياضية، تؤثر كفاءة فهم وحل المشكلات الرياضية على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية الأخرى.

التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أيّ حدّ يظهر التّلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التّلميذ موضوع التقدير.

	الخاصيّـــــــــة/ السّلـــــــوك.	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لاتنطبق (0)
1	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل: (6-9) و(7-1).					
2	يخلط بين منزلة الأحاد والعشرات والمئات.					
3	يجد صعوبة في ترتيب الأعداد تصاعديا أو تنازليا.					
4	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لإشارات أكبر من، أصغر من.					
5	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.					
6	يخلط بين الإشارات (+ ، ×) و (- ، ÷).					
7	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية.					
8	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.					
9	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات.					
10	يجد صعوبة في حل عمليات الجمع مع الحمل (الاحتفاظ).					
11	يجد صعوبة في حل عمليات الطرح مع الإستلاف.					
12	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
13	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية الشفهية.					
14	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية الكتابية.					
15	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية ذهنيا.					
16	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية.					
17	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.					
18	يجد صعوبة في حفظ القواعد الرياضية، واسترجاعها عند الحاجة إليها.					
19	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، م، كلم).					
20	يجد صعوبة في تمييز الحجم، الكمية، المسافة، والزمن.					
21	يجد صعوبة في التمييز بين أسماء الأشكال الهندسية.					
22	يجد صعوبة في إنجاز الأشكال الهندسية.					