# دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام:
# الإيجابيات والسلبيات

إعـــــداد

**د/ سعد سعود العازمي**

وزارة التربية – دولة الكويت

# دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام: الإيجابيات والسلبيات

د/ سعد سعود العازمي[1]

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهم الإيجابيات التي يمكن للطلبة من ذوي صعوبات التعلم أن يجنوها من عملية دمجهم في صفوف التعليم العام، ومدى الاشباع الذي يمكن لعملية الدمج أن تحققه لحاجاتهم التعليمية والنفسية والاجتماعية. وكذلك هدفت إلى تعرف أهم المعوقات التي يمكن أن تعيق تطبيق عملية الدمج وتحقيق أهدافها المأمولة والمرجوة، والآثار السلبية التي يمكن أن تسبب بها عملية الدمج لهذه الفئة من الطلبة من الناحية التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية خلال وجودهم في صفوف التعليم العام.

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود إيجابيات مهمة يمكن لعملية الدمج أن تحققه لطلبة ذوي صعوبات التعلم من الناحية النفسية والاجتماعية، ولكنها كانت إيجابيات قليلة في ميزان السلبيات الكثيرة التي تصاحب تطبيق عملية الدمج، وتعيق نجاحها وتحقيق أهدافها وغايتها.

[1] **د/ سعد سعود العازمي:** وزارة التربية – دولة الكويت.

**المقدمة:**

تتناول الدراسة الراهنة رأي أهل الميدان من معلمي ومعلمات التعليم العام، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة في عملية دمج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم، من خلال التركيز على أهم الإيجابيات التي يمكن لهذه العملية أن تحققها لهم، وكذلك التركيز على أهم السلبيات التي من شأنها أن تعيق نجاح عملية الدمج وتحقيق أهدافها المأمولة والمرجوة.

ذكر لويس ونوريتش (٢٠٠٨) أن كلمة دمج أصبحت من الكلمات العالمية الطنانة، وربما استخدمها البعض لترويج آمال فارغة، فالناس يتكلمون عن عملية الدمج دون التفكير بالفعل بما تعنيه وبمدى جدواها وفاعليتها. فهناك دراسات عدة أظهرت أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم في صفوف التعليم العام لم يحققوا تقدما أكاديميا ملحوظا، وأنه لا يوجد فرق واضح بين الإنجازات الأكاديمية للتلاميذ المندمجين والمنفصلين (لويس ونوريتش، ٢٠٠٨؛ وليامز، ١٩٩٣).

كما أن معظم طرائق تدريس فصول التعليم العام توجه إلى التلاميذ كمجموعة واحدة، ذات طريقة تعلم واحدة، ولا تراعي احتياجات التلاميذ الفردية، والتي تشمل احتياجات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. حيث يرى المعلمون دائما أن مسؤوليتهم هي الانتهاء من محتوى موادهم الدراسية في وقتها المقرر، لا تقديم التوجيه للتلاميذ، وإشباع حاجاتهم التعلمية والنفسية، والنظر في خططهم العلاجية الفردية. وهو ما يؤدي عدم جدوى عملية الدمج، وتأخر الطلبة من ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين في التعلم والتحصيل (سوجوم وفون، ١٩٩٢؛ نولت وتندال، ١٩٩٤؛ كولاروسو وأورورك، ٢٠٠٥).

هذا وقد أشار هالاهان و كوفمان (٢٠٠٨) إلى الجمعيات المهنية الرئيسة المعنية بالتربية الخاصة وكذلك جمعيات الآباء الأساسية المهتمة بالمجال نفسه لا يوافقون تقريبا على عملية الضم ووضع كل التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام. ويؤكد كلينجر وآخرون (١٩٩٨) على أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يفضلون أن يتم تعليمهم في غرف المصادر على تعليمهم في الفصول العادية التي تقوم على الدمج. ويرى فون وآخرون (٢٠٠١) أن الدراسات

التي تم إجراؤها حول فعالية الدمج قد كشفت عن نتائج لا تؤيد في الأغلب والأعم ضم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام.

وتأسيسا على ما سبق، وما أشار إليه البحث العلمي حول جدوى عملية الدمج، فإن سؤال أهل الميدان من ذوي الخبرة الطويلة في صفوف التعليم العام وصفوف التربية الخاصة عن إيجابيات وسلبيات عملية الدمج ربما يكون أصدق برهان ميداني عن فعاليتها ونجاحها في اشباع حاجة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم: التعلمية، والنفسية، والاجتماعية.

**مشكلة الدراسة:**

يتعلق كثير من آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمؤسسات والهيئات والجمعيات المهتمة في التربية الخاصة بكثير من الآمال والتدخلات العلاجية التي لا أساس لها علمي بحثي يدعمها ويؤكد فعاليتها، لكنها لامست حاجة لهم فتشبثوا بها ونادوا بها، دون فحص تفاصيلها، ومعرفة جدواها وإمكانية نجاحها. وكما قيل: الغريق يتعلق بالقشة. ولعل عملية دمج المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام إحدى هذه الآمال التي يعول عليها آباء هذه الفئة الكثير حول فعاليتها في مساعدة أبنائهم على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وزيادة أملهم في التفوق والتعلم، واكسابهم المهارات النفسية والاجتماعية اللازمة لبناء العلاقات والصداقات.

فقد كشفت دراسات كثيرة أن المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم يظهرون روحا يائسة من التعلم، وفقرا في الدافعية واحترام الذات، وإيمانا ضعيفا بقدرتهم على الإنجاز، وقلقا أكثر من أقرانهم العاديين (إليوت، ٢٠٠٠؛ باتيسون، ٢٠٠٥؛ بيندر، ٢٠٠٨؛ لاكي ومارغاليت، ٢٠٠٦؛ ماغ وريد، ٢٠٠٦؛ محمود وصابر، ٢٠٠٤). كما إنهم دائما ما يظهرون تحصيلا أكاديميا ضعيفا، وضعفا في المهارات الاجتماعية والصداقات، وأنهم أقل قدرة من أقرانهم من المتعلمين العاديين على المنافسة والقبول الاجتماعي (بيير وآخرون، ٢٠٠٦؛ كراندي وكولكارني، ٢٠٠٩؛ وسينقر، ٢٠٠٥). لقد أظهرت العديد من الأبحاث أن المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في معرفة مشاعر الآخرين وقراءة تعابير وجوههم، واستعمال لغة مناسبة في المواقف الاجتماعية، تسبب لهم في خبرات وتجارب كثيرة من رفض الصداقات من قبل أقرانهم من المتعلمين العاديين (كوهين ووينر، ٢٠٠٠؛ ميري وقرينبيرغ، ٢٠٠٦؛ هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥؛

هالاهان وآخرون، ٢٠٠٩). كما أنهم لا يمتلكون المهارات اللازمة لمقاومة الضغط الناشئ من تنمر أقرانهم العاديين ورفضهم لهم، ولذلك فهم عرضة للعزلة، والشعور بالتعاسة والدونية، وربما انغمسوا في سلوكيات خطيرة ومدمرة (بيير وآخرون، ٢٠٠٦؛ بيندر، ٢٠٠٨؛ لارديري وآخرون، ٢٠٠٠؛ وتارفر وسباقنا ٢٠٠٤).

وبالتالي انعكست هذه المشاكل الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي يعانيها منها المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم على آبائهم الذين أظهروا توترا وضيقا ملحوظا، ومعاناة نفسية جراء ما يعانيه أطفالهم من هذه المشاكل (دايسون، ١٩٩٦؛ فلويد وقاليقر، ١٩٩٧؛ وهاني وآخرون، ٢٠٠٥). وأشار فلويد وقاليقر (١٩٩٧)، وكازاك ومارفن (١٩٨٤) إن وجود طفل في الأسرة من ذوي الاحتياجات الخاصة سيصيب والديه بالشعور بالذنب، والكآبة، واليأس، والعزلة الاجتماعية. كما ذكر كازاك ومارفن (١٩٨٤)، وويلقوش (١٩٩٠) أن الطلاق والخلافات الزوجية ظاهرة شائعة في الأسر التي لديها طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وربما هذا يفسر تعلق ودعم الكثير من آباء المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم لعملية الدمج التي اعتبرها البعض أملا مخلصا لهم من معاناتهم النفسية المرتبطة بصعوبات أبنائهم التعلمية، وطوق نجاة لأبنائهم يخلصهم من معاناتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية. ولذلك فإن معرفة رأي الميدان من المتخصصين والممارسين لعملية الدمج من خلال هذا البحث سيكشف لهؤلاء الآباء حقيقة هذا الأمل إن كان أملا فاعلا وعلاجا ناجعا في إشباع حاجات أبنائهم التعلمية والنفسية والاجتماعية، أم وهما وسرابا لا يستحق التعلق به والسعي للمطالبة به.

**تساؤلات الدراسة:**

اقتصرت أسئلة الدراسة على سؤالين رئيسين:

- ما أبرز الإيجابيات من عملية دمج المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام؟
- ما أبرز السلبيات التي تواجهها عملية دمج المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام؟

**أهداف الدراسة:**

- الكشف عن أهم إيجابيات عملية الدمج من وجهة نظر أهل الميدان من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.
- الكشف عن أهم السلبيات التي تصاحب عملية الدمج، وتعيق تحقيق غاياتها العلاجية وأهدافها المنشودة.
- الكشف عن سبل لتجنب سلبيات عملية الدمج، والوسائل التي من شأنها أن تعزز من فرص نجاحه وفعاليته.

**أهمية الدراسة:**

- تزويد أصحاب القرار في وزارة التربية (التعليم العام والخاص) بجدوى عملية الدمج، ومدى فاعليتها في تحقيق آمالها المنشودة في اشباع الحاجات التعلمية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم. كما تزودهم بالخطوات والاستعدادات الضرورية والمطلوبة لإنجاح عملية الدمج، وأبرز ما يجب اتخاذه من قرارات وقوانين في تذليل الصعوبات والسلبيات التي تعيق نجاحها وأهدافها العلاجية.
- توعية آباء المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم والهيئات والمؤسسات المهتمة بهم بمدى نجاح عملية الدمج وفعاليتها في علاج المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تعاني منها هذه الفئة، وهل هي العملية المخلصة لمشكلات أبنائهم، أم أن هناك تفاصيل وسلبيات تشوبها وتعرقل نجاحها يجب معرفتها وتذليلها؟!

**حدود الدراسة:**

للدراسة الحالية حدودها التي تتحدد بها نتائج الدراسية وإمكانية تعميمها، وهي:

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الدمج في صفوف المرحلة المتوسطة.

**الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٦/٢٠١٧.

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على رأي معلمي ومعلمات التربية الخاصة والتعليم العام في المرحلة المتوسطة.

**الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الخاصة والتعليم العام العاملين في المدارس المتوسطة في مقاطعة ديلوير في ولاية إنديانا الأمريكية.

**مصطلحات الدراسة:**

**الخطة العلاجية الفردية:** بيان تحريري بشأن الأداء التعليمي الراهن للطفل ذي الاحتياجات الخاصة، والأهداف السنوية، والأهداف قصيرة المدى المطلوب تحقيقها، وبيان الخدمات الخاصة المطلوب أداؤها، وتواريخ البدء، وطول فترة الخدمات، والمعايير، والإجراءات، والجداول لتقييم ما إذا تحققت الأهداف (هينلي، رامسي، وألقوزين، ٢٠٠٦).

**الدمج:** ممارسة إحلال الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية اجتماعيا وتدريسيا في صفوف التعليم العادي عندما يعتقد المعلم بإمكان تعليمهم مدموجين في هذه الصفوف (الوقفي، ٢٠٠٢). وبتعريف أبسط: إرجاع الطلبة لصفوف التعليم العام بدون خدمات التربية الخاصة (هينلي، رامسي، وألقوزين، ٢٠٠٦).

**صعوبات التعلم:** اعتمادا على القانون الفيدرالي الأمريكي المتعلق بالقانون التربوي الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) فإن تعريفه هو: وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة والمنطوقة (الشفوية)، وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الإنصات، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة. يتضمن هذا المصطلح حالات مثل صعوبات الإدراك، أو إصابات الدماغ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية التطورية. ولا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تعتبر في أساسها نتيجة لإعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني الطفل منه (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧).

**غرفة المصادر:** هي غرفة ذات إعداد تعليمي خاص في داخل المدرسة، يلتقي بها مجموعة صغيرة من المتعلمين مع معلم التربية الخاصة لتدريس خاص

معد لهم ويناسب حاجتهم، وذلك في جزء من وقت اليوم الدراسي، أما بقية اليوم الدراسي فهم يتلقون تعليمهم في صفوف التعليم العام (ليرنر وجونز، ٢٠٠).

**عينة الدراسة:**

٣٤ معلما ومعلمة من التربية الخاصة والتعليم العام في المدارس المتوسطة في مقاطعة ديلوير في ولاية إنديانا الأمريكية. وهم ينقسمون إلى: ١٨ معلما ومعلمة من التربية الخاصة، و١٦ معلما ومعلمة من التعليم العام. وقد راعى الباحث الشرطين التاليين:

١- أن يكون المعلم أو المعلمة ممن أمضوا خمس سنوات وأكثر في التعليم المتوسط.

٢- أن تكون مدارس أفراد العينة من مدارس التعليم العام التي تضم بها غرفة مصادر لذوي صعوبات التعلم، وتضم معلمين من التربية الخاصة.

**أداة الدراسة:**

هي المقابلة الشخصية لأفراد العينة، ومعرفة رأيهم المباشر في إيجابيات وسلبيات عملية الدمج. فالمقابلة الشخصية نوع من أنواع الاستبانة تهدف إلى جمع المعلومات بشكل مباشر، وهي أداة جيدة لجمع بيانات ومعلومات عميقة وكثيرة، قد لا تظهر في الاستبانة التقليدية (عليان وغنيم، ٢٠٠٠؛ الضامن، ٢٠٠٧). وأشار المعروف (١٩٨٦)، وفون وآخرون (١٩٩٦) إلى أن المقابلة الشخصية تسمح بالوصول إلى معلومات وبيانات مهمة لاستهدافها جماعة الصفوة، ومن هنا سميت المقابلة الشخصية بمقابلة الصفوة أو المقابلة المتعمقة، لأنها تمكن الباحث من أن يسبر أغوار مشاعر مجموعة محدودة من الأفراد تجاه قضايا أو ظواهر معينة، وأن يستجلي اتجاهاتهم وخبراتهم وآراءهم، كما تسمح المقابلة الشخصية في تبادل الآراء بين أفراد العينة ومناقشتها بصوت مسموع.

**الدراسات السابقة:**

كشفت دراسة الغزو والنجار (٢٠٠٤) أن معلمين التعليم العام لديهم اتجاه سلبي نحو دمج المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام ، وأن هذا الاتجاه السلبي نحو الدمج أشد وضوحا عند المعلمين منه عند المعلمات. وأوضحت دراسة فون وآخرون (١٩٩٦) أن غالبية معلمي التعليم لديهم شعور سلبي قوي تجاه عملية الدمج، وأن صانعي القرار من المسؤولين التربويين ليس لديهم أي اطلاع عن واقع صفوف الدمج والإهمال الذي يحدث لاحتياجات

المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم فيها. كما أشارت دراستهم إلى أن المعلمين قد أثاروا عوامل كثيرة تقف عائقا حقيقيا أمام نجاح عملية الدمج منها: الأحجام الصغيرة للفصول الدراسية، مصادر تعليمية غير متوفرة، ومعلمين غير مدربين وغير مؤهلين للتعامل مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم. وكشفت دراسة كينغسيرز (٢٠٠٨) الوقت عائق كبير أمام نجاح عملية دمج المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام . فمعلمي التعليم العام تحت ضغط دائم لإنهاء مناهجهم في أوقاتها المحددة، مما لا يتيح لهم الوقت الكافي لتلبية حاجات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وتدريسهم بالطريقة الفعالة التي تناسبهم. وأظهرت دراسة جايمان وآخرون (٢٠٠٨) إلى أن عملية الدمج قد أصابت معلمي التعليم العام المطبقين لها في صفوفهم بتوتر نفسي واضح. كذلك ألمحت دراسة فو وآخرون (٢٠٠١) إلى أنه ربما أحدث الدمج تغيرا إيجابيا طفيفا على مستوى المهارات الاجتماعية للمتعلم من ذوي صعوبات التعلم، واعتزازه بذاته، وعلاقاته وصداقاته، إلى أن ذلك في العادة يكون على حساب تحصيله الدراسي وفهمه وعدم تأخره. فربما لبى الدمج بعض الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، لكنه من الناحية الأخرى لم يشبع حاجاتهم التعلمية ويجسر هوة تأخرهم عن أقرانهم. وعلى عكس نتائج الدراسة الأخيرة، فإن دراسة وينر وتاردف (٢٠٠٤) أشارت إلى أن الدمج لم يكن له أي تحسن ملحوظ في المهارات الاجتماعية، وبناء الصداقات، والاعتزاز بالذات لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت دراسة ثومسون وآخرون (١٩٩٤)، ودايسون وآخرون (٢٠٠٤)، وسيل وكاري (١٩٩٥)، وقيب وآخرون (٢٠٠٧) أن الدمج لم يساهم في اكساب هذه الفئة من المتعلمين صداقات ودعم أقرانهم من المتعلمين العاديين، بل على العكس بل ساهم في عزلتهم وتجنب بناء صداقة معهم والتنمر ضدهم.

وفي مقابل هذه الدراسات التي أظهرت سلبيات الدمج والاتجاه السلبي الذي يحمله معلمي التعليم العام نحو تعليم المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوفهم العادية، فإن هناك دراسات تشير إلى أن هناك ثمة إيجابيات لعملية الدمج، وأن هناك موقفا إيجابيا لمعلمي التعليم العام نحو ضم المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوفهم العادية. فقد أشارت دراسة اسكراقز وماستروفيري (١٩٩٦) إلى وجود اتجاه إيجابي عند أكثر عينة دراستهما من معلمي التعليم العام

(٧١.٩%) نحو ضم المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوفهم العادية. وأظهرت دراسة ريتر وآخرون (١٩٩٩) إلى وجود إيجابيات مهمة نتجت من عملية الدمج لصالح المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم. فقد زادت ثقتهم بأنفسهم، وحسنت بشكل صحي وملحوظ اعتزازهم بأنفسهم، وتلقوا توقعات بالإنجاز الأكاديمي عالية من معلميهم مما زاد ثقتهم بأنفسهم وزاد من تطورهم وتحصيلهم العلمي. كما أشارت دراسة رينداك وآخرون (١٩٩٥) إلى أن الدمج طور من المهارات الدراسية للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، وطور من معارفهم ومعلوماتهم في موادهم الدراسية، كما حسن مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين. وتوصلت دراسة نوقنت (٢٠٠٧) إلى أن الدمج ساهم بشكل إيجابي في سعادة وثقة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم بأنفسهم.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

تم رصد الإيجابيات والسلبيات لعملية دمج المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام التي أجمع عليها ٦٥% وأكثر من أفراد العينة، وهي كالتالي:

**أ- الإيجابيات:**

١- عملية الدمج تجنب المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وصمهم بهذا الاسم. فمثل هذا الوصم السلبي مؤذي لمشاعر هؤلاء المتعلمين، فهو يضعف اعتزازهم بأنفسهم، ويعزلهم عن مجتمعاتهم، وربما ساهم بشكل كبير في انسحابهم من مدارسهم. فقد أوضحت دراسة ريتر وآخرون (١٩٩٩) إلى أن الدمج ساهمت بزيادة ثقة هؤلاء الفئة واعتزازهم بأنفسهم، كما زاد من سعادتهم (نوقنت، ٢٠٠٧).

٢- ساهمت عملية الدمج بتلقيهم توقعات إنجازات أكاديمية عالية من معلميهم، وهذا ما ساهم بشكل كبير بزيادة ثقتهم بأنفسهم، وطور من مهاراتهم الدراسية، مما انعكس على زيادة تحصيلهم الدراسي (برنكر وثورب، ١٩٨٤).

٣- عملية الدمج تمكن المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم بناء صداقات جديدة، وتطور مهاراتهم الاجتماعية، وتطور وتعزز من السلوكيات الإيجابية. فقد أشارت دراسة ريترز وآخرون (١٩٩٩) إلى أن عملية الدمج تمنح المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم شعورا بأنهم مقبولين

اجتماعين في فصولهم الدراسية وفي مجتمعاتهم. وذكرت دراسة برنكر وثورب (١٩٨٤) إلى أن الدمج طور بشكل ملحوظ المهارات الاجتماعية للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، مما زاد من صداقاتهم مع أقرانهم العاديين ومكنهم من حسن التعامل مع الآخرين. وهذا أيضا ما أكدته دراسة رينداك وآخرون (١٩٩٥) حيث ساهم الدمج بتحسن مهارات التواصل عند المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين، وساهم بشكل ملحوظ بتطور تصرفهم نحو المواقف الانفعالية الصعبة.

٤- تمنحهم الدعم المادي والنفسي من أقرانهم المتعلمين العاديين في صفوف التعليم العام. فقد أوضحت دراسة فون وآخرون (١٩٩٦) إلى تعاطف المتعلمين العاديين مع أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم والتطوع لمساعدتهم في التعلم.

**ب-السلبيات:**

١- الكثير من احتياجات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم لن يتم تلبيتها واشباعها في صفوف التعليم العام. فهذه الفئة من المتعلمين تحتاج إلى تدريس فردي، وطريقة تدريس ذات خطوات واضحة وجلية (التدرج من المفهوم البسيط إلى المعقد)، وتحتاج كذلك إلى تدريس مكثف لتقريب فجوة التحصيل الأكاديمي بينهم وبين أقرانهم من المتعلمين العاديين، فهم عرضة إلى إهمال معلمي التعليم العام. فمعلمي التعليم العام يفتقدون إلى التدريب الكافي والكفايات اللازمة لإنجاح عملية الدمج وتحقيق أهدافها المنشودة. أوضحت دراسة فون وآخرون (١٩٩٦) أن كثير معلمي التعليم العام ليس لديهم التدريب والاعداد الكافي لفهم وتلبية حاجة الأفراد من ذوي صعوبات التعلم. ذكر كولاروسو وأورورك (٢٠٠٥) إن المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرائق تدريس ذات توجيهات واضحة، وإلا زادت مشاكلهم التعلمية والتحصيلية سوءا، وهي طرائق تدريسية لا يحسنها معلمو التعليم العام.

٢- ربما أظهر معلمو التعليم العام اتجاه سلبيا نحو تدريس فئة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم. فقد أظهرت دراسة الغزو والنجار (٢٠٠٤)، وفون

وآخرون (١٩٩٦) أن معلمين التعليم العام لديهم اتجاه سلبي قوي نحو دمج المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوفهم الدراسية. وكشفت دراسة جونغ (٢٠٠٧) بوجود علاقة ارتباط سلبية بين سنوات الدراسة والتدريب الخاصة حول التعامل مع المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبين الاتجاه السلبي نحو دمجهم في صفوف التعليم العام. فكلما زادت معرفة معلمي التعليم العام بالمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم وطرق تدريسهم، كلما قل اتجاههم السلبي نحو عملية دمجهم مع أقرانهم العاديين في صفوف التعليم العام، وزاد ترحيبهم بتدريسهم ودعما لهم، فالإنسان عدو ما يجهل. وأكدت ذلك دراسة أفراميدس وكاليفا (٢٠٠٧)، حيث توصلت دراستهما إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة في تدريس المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم لديهم اتجاه إيجابي واضح وملحوظ نحو تدريس هذه الفئة، أكثر من أقرانهم المعلمين الذين يجهلون تدريس هذه الفئة أو أن لديهم خبرة قليلة في تدريسهم.

٣- انخفاض توقعات المعلمين نحو أداء الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، وتوقعاتهم السلبية الصريحة والظاهرة لتحصيلهم الأكاديمي. فقد صرحت دراسة دورس وبراون (١٩٨٠)، وماكميلان وآخرون (١٩٧٨) إلى أن معلمي التعليم العام يحملون توقعا سلبيا لنتائج هذه الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يؤدي في العادة إلى نتائج كارثية ومدمرة متعلقة بتعلمهم وثقتهم بأنفسهم.

٤- تكرار شكوى معلمين التعليم العام بسبب عدم امتلاكهم للوقت الكافي في الحصة الدراسية لتلبية حاجات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم كل طالب على حدة. فقد ذكرت كولارسو وأورورك (٢٠٠٥) أنه نظرا للوقت الدراسي المحدود في فصول التعليم العام، يجد المعلمون أنهم مضطرون لإهمال الحاجات الفردية التعلمية للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم والمضي في تغطية مناهجهم الدراسية.

٥- افتقاد مدراس التعليم العام إلى الدعم والمصادر الضرورية المطلوبة لإنجاح عملية الدمج، كمعلمي التربية الخاصة المتفرغين، وغرفة المصادر، والاخصائيين الاجتماعيين المدربين والمؤهلين على سد

الحاجات النفسية والاجتماعية لفئة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم. فقد أظهرت دراسة باتيسون (٢٠٠٦) أن مدارس التعليم العام تفتقد إلى المرشدين والاخصائيين المدربين والمؤهلين للتعامل مع الصعوبات التعلمية والنفسية التي يواجهها المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام.

٦- ربما تجنب المتعلمين العاديين بناء صداقات مع أقرانهم المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، وربما تسببوا لهم بكثير من المضايقات والتنمر ، مما يزيد من عزلة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وتوترهم وانخفاض ثقتهم بأنفسهم. فقد أشار ماقرادي وآخرون (٢٠٠١) إلى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم يمرون بخبرات انفعالية سلبية في صفوف التعليم العام نتيجة تجنب أقرانهم العاديين مصداقتهم والحديث معهم. هذا وأوضحت دراسات ميشا (٢٠٠٣)، وويتني وسميث (١٩٩٣) أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم تزداد لديهم المشاعر السلبية ويكونون على الأرجح عرضة للتنمر أو ضحايا له.

٧- أخيرا، ربما أظهر بعض الطلبة العاديين من ذوي الإنجاز الأكاديمي المتوسط، وقبلهم الطلبة الموهوبين نوعا من الملل وعدم الراحة أثناء عمل معلميهم مع فئة المتعلمين من ذوي الصعوبات التعليمية أثناء الحصة الدراسية. فقد أوضحت دراسة فون وآخرون (١٩٩٦) أن المتعلمين العاديين يظهرون ضجرا واضحا أثناء الحصة الدراسية عند عمل معلميهم مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم ومحاولة تبسيط وشرح ما أشكل عليهم. فمقاطعة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لمعلميهم يومية ولا تنتهي، وهو ما يصيب المتعلمين العاديين بالسآمة والملل.

**التوصيات:**

- سعي جامعة الكويت (كلية التربية) بفتح قسم للتربية الخاصة، أسوة بكلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، لما لمثل هذه الكليات العلمية ذات المناهج المتكاملة على تخريج أصحاب الكفاءات من المعلمين القادرين على تطبيق عملية الدمج باحترافية وتجنب سلبياتها ومعوقات

نجاحها، أو أي تدخل علاجي وتعليمي يناسب المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- إعادة عمل هذا البحث على مدارس الكويت (المراحل المتوسطة والثانوية) ممن تطبق عملية الدمج، لمعرفة حقيقة وواقعية الإيجابيات والسلبيات التي توصل لها البحث.
- يجب على صانعي القرار في وزارة التربية إعادة النظر في عملية الدمج، وتذليل كافة الصعوبات التي تواجه نجاحها، وتزويد المدارس التي تطبق عملية الدمج بكافة الكوادر والاحتياجات والمصادر التي تضمن نجاح عملية الدمج وتحقيق آمالها وغايتها المنشودة.
- تعيين معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم العام، وعدم اقتصار تعيينهم على مدارس التربية الخاصة، فهذا سيسهم بتبادل الخبرات بين معلم التعليم العام والخاص، وربما طور اتجاها إيجابيا لدى معلم التعليم العام نحو تعليم المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

## المراجع

**أولاً– المراجع العربية:**

المعروف، صبحي الوقفي، راضي.(٢٠٠٢). *صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي*. عمّان: كلية الأميرة ثروت.

لويس، آن.، ونوريتش، برام. (٢٠٠٨) . *تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

عليان، ربحي مصطفى، وغنيم عثمان محمد. (٢٠٠٠). مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق. عمّان: دار صفاء.

كولاروسو، رونالد.، وأورورك، كولين. (٢٠٠٥). *تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: كتاب لكل المعلمين*. القاهرة: مركز الأهرام.

الضامن، منذر. (٢٠٠٧). أساسيات البحث العلمي. عمّان: دار المسيرة.

هالاهان، دانيال.، وكوفمان، جيمس. (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. عمّان: دار الفكر.

هالاهان، دانيال.، كوفمان، جيمس.، لويد، جون.، ويس، مارجريت.، ومارتنيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفهومها–طبيعتها–التعلم العلاجي*. عمّان: دار الفكر.

هينلي، مارتن.، رامسي، روبيرتا.، وألقوزين، روبرت. (٢٠٠٦). *تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة*. العين: دار الكتاب الجامعي.

**ثانيا– المراجع الأجنبية:**

Alghazo, E. M., & Elnaggar, E. G. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education, 31*, 94-99.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The enfluence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special needs Education, 22*, 367-389.

Bear, G. G., Kortering, L. J., & Braziel, P. (2006). School completers and noncompleters with learning

disabilities: Similarities in academic achievement and perceptions of self and teachers. *Remedial and Special Education, 27*, 293-300.

Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, Identification, and teaching strategies*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Brinker, R., & Thorpe, M. (1984). Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. *Exceptional children, 51,* 168-175.

Doris, S., & Brown, R. (1980). Toleration of maladaptive classroom behavior by regular and special educators. Fresno, CA: California State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 211 456).

Dyson, A., Farrell, P., Polar, F., & Hutchenson, G. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Research Report RR578. London: DfES publication.

Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities, 29,* 280-286.

Elliott, J. G. (2000). The psychological assessment of children with learning difficulties. *British Journal of special Education*, 27, 59-66.

Floyd, F. J., & Gallagher, E. M. (1997). Parents stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behavior problems. *Family Relationship, 46,* 359-371.

Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice, 23,* 109-127.

Gyiman, E., Sugden, D., & Pearson, S. (2008). An investigation into the emotional reactions to inclusion

of Ghanaian mainstream teachers. *Support of Learning, 23,* 71-79.

Hallahan, D. P., Kuuffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners:Introduction to learning disabilities.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kuuffman, J. M., Weiss, M. P., & Martines, E, A. (2005). *Learning disabilities, foundation, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Honey, E., Hastings, R. P., & McConachie, H. (2005). Use of the questionnaire on resources and stress (QRS—F) with parents of young children with autism. *Autism, 9,* 246-255.

Jung, W. S. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education, 128,* 106-113.

Karande, S., Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *J postgrad Med,* 55, 97-103.

Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaption: Stress and social network in families with a handicapped child. *Family Relations, 33,* 67-77.

King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special education needs. *Support for Learning, 23,* 55-62.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P. & Forgan, J. (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities. 31,* 148-158.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23, 1,* 64-75.

Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparison of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39,* 432-446.

Lerner, J. & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities, 39,* 3-10.

Mahmoud, A., & Saber, S. (2004). Some psychological and behavioral characteristics among children with learning disabilities. *Journal of Arab Children, 5* (19), 8-21.

McGrady. H. J., Lerner, J. W., & Boscardin. (2001). *The educational lives of students with learning disabilities*. In P. Rodis, A. Garrod, & M. L. Boscardin (Eds), Learning disabilities and life stories (pp. 177-193). Boston: Allyn & Bacon.

Misha, F. (2009). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36,* 1-15.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the important of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 39,* 220-233.

Nolet, V., & Tindal, G. (1994). Curriculum-based collaboration. *Focus on Exceptional Children. 27*(3). 1-12.

Nugent, M. (2007). Comparing inclusive and segregated sittings for children with dyslexia – parental perspective from Ireland. *Support of learning, 22*, 52-29.

Pattison, S. (2005). Making a difference for young people with learning disabilities: A model for inclusive counseling

practice. *Counseling and Psychotherapy Research, 5,* 120-130.

Pattison, S. (2006). Beyond the classroom: the inclusion of young people with learning disabilities in UK mainstream counselling services. *International Journal of Inclusive Education, 10,* 547-564.

Ryndak, D. L., Downing, J. E., Jacqueline, L. R., & Morrison, A. P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *JASH, 20,* 147-157.

Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children, 62,* 6-19.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Reflections on planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality, 3,* 121-126.

Scruggs, T. E., & Mastropeiri, M, A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion: A research synthesis. *Exceptional children, 63,* 59-74.

Singer, E. (2006). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disability, 38,* 411-423.

Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning, 9,* 102-106.

Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman. A. G. (2001). The social functioning of students: Implications for inclusion. *Exceptionality, 9,* 47-65.

Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research & Practice, 11,* 96-106.

Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in Junior/ middle and secondary school. *Educational Research, 35* (1), 3-35.

Wiener, J., & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement makes a different. *Learning Disabilities Research & Practice, 19,* 20-32.

Wilgosh, L. (1990). Issues in education and daily living for families of children with disabilities. *The Alberta Journal of Educational Research, 36,* 299-309.

Williams, P. (1993). Integration of students with moderate learning difficulties. *European Journal of Special needs Education, 8*: 303-319.