

الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلميذ ذوى صعوبات التعلم

دكتورة / إيمان عبد الوهاب محمود
مدرس علم النفس - قسم العلوم الأساسية
المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

الملخص :

أجريت الدراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحقيق الكفاءة الاجتماعية. العينة: تم تطبيق الدراسة على مدرستين من إدارة تعليمية واحدة: مدرسة طبقت نظام الدمج، وأخرى لم تطبق نظام الدمج لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بواقع (٦١) مفردة تم دمجهم، (٥٨) مفردة لم يتم دمجهم. المنهج والإجراءات: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوب المسح الاجتماعي، لاختبار الفروض العلاجية. الأدوات: اعتمدت الدراسة على عدة أدوات هي: ١- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم. ٢- اختبار القدرة العقلية. ٣- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. ٤- مقياس الكفاءة الاجتماعية. وقد أثبتت نتائج الدراسة: صحة الفرض الرئيس الأول وما يحويه من فروض فرعية وهى كالتالى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم، والذين لم يتم دمجهم، على مقياس الكفاءة الاجتماعية.... وأيضاً عدم صحة الفرض الثاني لها، حيث تبين أن الدمج الاجتماعي أدى إلى زيادة الكفاءة الاجتماعية لتلميذ ذوى صعوبات التعلم.

Social Integration to Achieve Social Competence of Students with Learning Difficulties

Eman Abd El-Wahab Mahmoud (Ph.D)
Lecturer of Psychology Department of
Science Basis
Higher Institute of Social Work – Cairo

*The study was conducted to identify the relationship between social integration of students with learning difficulties and achievement of social competence.
Sample: The study was conducted on two schools affiliated to one Educational Directorate where the first school applied the integration system and the other school didn't apply the integration system for students with learning difficulties by (61) single*

who have been integrated and (58) single who have not been integrated. Methodology & Procedures: The study relied on the descriptive study by the method of social survey to the relational. Tools: The study relied on several tools such as: 1- Measure of estimating the behavioral characteristics of students with learning difficulties. 2- the mental ability Test. 3- Form of social and economic level of family. 4- Measure of social competence. Study Findings have proved: validity of the key first hypothesis and what it contains of sub-hypotheses as: there are significant differences between average scores of students with learning difficulties who have been reintegrated and who have not been integrated on social competence measure....Also, non-validity of second hypothesis of this study where it was found that social integration has led to increase the social competence of students with learning difficulties.

المقدمة :

أنهم يتمتعون بقدرات وإمكانيات واستعدادات

في غير الجانب الذي أعيقوا فيه لا تقل بأى
العصر لذلك فتحت المدارس أبوابها للجميع،
حال من الأحوال عن الإسان العادى
(إسماعيل، ٢٠٠٦ : ١٠).

وتعتبر فئات التلاميذ الذين يعانون صعوبات

التعلم أحد الفئات الخاصة (Barratt, Sarah,

(1) ٢٠٠٨: ٢٠٠٨ وهم أطفال غالباً ما يبدو عليهم
أنهم عاليون تماماً في معظم المظاهر النفسية،
إلا أنهم يعانون قصور واضح في مجال، أو

أكثر من المجالات الأكاديمية، ويبعدون أنهم

يعانون تخلف عقلي، أو اضطرابات في الكلام،

أو فهم واستيعاب ما يسمعونه، أو يرونـه، إلا
أنهم يمكنـون قدرات متوسطة أو أكثر من
المتوسطة، وربما مرتفعة (عبد الوهـب،

٢٠٠٣ : ٩).

يُعتبر التعليم ضرورة من ضرورات
متباعدة بتباين استعداداتهم وقدراتهم
ودوافعهم وإمكانياتهم، الأمر الذي جعل
الفرق تظهر جلية في نتائج التعليم (بدران،
٢٠٠٧ : ٧).

وال المتعلمون، أو المتألقون للخدمات
التعليمية هم أفراد في المجتمع، الذي يحوى
عديداً من الفئات، والتي من بينها فئة ذوي
الاحتياجات الخاصة، وقد انتهت أنظار
العالم في السنوات الأخيرة إلى ضرورة
العناية بذوي الاحتياجات الخاصة، بعد أن
أكـدت الدراسـات والبحـوث التي أجريـت عليهم

وجود اضطرابات لديهم في الذاكرة؛ مما يمثل عائقاً لهم عن مسيرة زملائهم في التحصيل الدراسي؛ مما يدفع الآخرين إلى تبني أفكار واتجاهات غير إيجابية عنهم (Florian; McLaughlin 2008, 1)، كما أكدت دراسة كل من جير (Jerry, 2009) جيري hair (1991) أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة من التلاميذ نظرائهم في الفصل الدراسي، وقد توصلت دراسة (سالم، ٢٠٠٨) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وفي اختبارات السرعة الإدراكية، ومدى الذاكرة، الدافعية للإنجاز في اتجاه لصالح التلاميذ العاديين، كما كشفت دراسة Michael (2003) أن التلاميذ العاديين الذين لا يعانون صعوبات تعلم أظهروا استقلالاً عاطفياً وعملياً واضحاً عن آباءهم وأمهاتهم بالمقارنة بأقرانهم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم: بينما بينت دراسة Robeson, (1991) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات سلوكية خاصة في الضبط الاجتماعي بالمقارنة بالتلاميذ العاديين وأوصت بضرورة توفير بيئة علاجية في المدرسة.

وقد جاء الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم من كافة المتخصصين في المجالات المختلفة

وقد أكدت الكثير من الدراسات والبحوث على وجود بعض الاضطرابات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ تعوقهم عن التحصيل الدراسي، مثلهم مثل الأطفال العاديين، حيث أشارت دراسة (القمش ٢٠٠٦) أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أقل تقديرًا لذواتهم من ذوى صعوبات القراءة البسيطة، وذوى صعوبات القراءة البسيطة أقل تقديرًا لذواتهم من التلاميذ العاديين، كذلك دراسة جميري (Jerry, 2002) أن سلوك هؤلاء الأطفال يتسم بالنشاط الزائد، وفرط الحركة يترتب عليه قيامهم بسلوك اجتماعي غير مقبول، خلال تعاملهم مع الآخرين، كذلك بينت دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) وجود فروق دالة إحصائية بين كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من الجنسين في جميع أبعاد السلوك التكيفي، وخاصة في بعد العلاقات الاجتماعية، كذلك توصلت دراسة (المرسى: ١٩٩٣) أن التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم يعانون عدم القراءة على الاعتماد على النفس، وإحساسهم بعدم تقدير الآخرين لهم، كما أن التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم يتسمون بضعف القدرة على أداء المهام التعليمية التي توكل إليهم من قبل مدرسيهم، كذلك يجدون صعوبة في اتباع تعليمات المدرسين أثناء اليوم الدراسي (L, Bender, 2001, 1) إلى جانب

جاء الإعلان العالمي "التربية للجميع" تتوياً لإبراز سمة هذه المرحلة، والدمج في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حقوق الإنسان، كما يرتكز الدمج من الناحية المنطقية على مبدأ قانونية وهي أن التعليم حق لكل فرد، يجب أن يوفره المجتمع له، وناحية اجتماعية، حيث يمثل المعايير جزءاً من نسيج المجتمع الذي يعيش فيه لا يمكن فصله عن مجتمعه (إمام، ٢٠٠٢، ١٦).

كما أن قضية الدمج مازالت تمثل للعاملين في التربية الخاصة، والتأهيل أهم الإستراتيجيات التي يحرصون على تطبيقها، والعمل على هداتها والتوصل إلى أهدافها الاجتماعية والإنسانية في تحقيق الحياة الطبيعية لذوى الاحتياجات الخاصة (صادق، ٢٠٠٠: ٢٠٠). (١٧٠)

وتنفيذ برامج الدمج في إحداث تغيرات إيجابية في درجات الإدراك الاجتماعي المتباين لدى الأطفال العاديين، والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، نتيجة لتطبيق برامج الدمج (تقى الدين، ٢٠٠٤: ٢٤٣) ويعتبر الطفل مدمجاً اجتماعياً عندما يقضى ٥٥٪ على الأقل من اليوم الدراسي في الفصل العادي، أما باقى اليوم فيقضي في غرفة المصادر (الموسى، ٢٠٠٠: ٥١).

وعلى رأسها مجال التربية الخاصة؛ وذلك للتعرف على طبيعتها وخصائصها، التي تختلف عن غيرها من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، كذلك معرفة أنواع هذه الصعوبات والأسباب المؤدية إليها: وبالتالي تحديد طرق علاجها وما تحتاجه من برامج وخدمات تعليمية، تتناسب وإمكانياتهم، والإسهام الفعال من جانب المهنيين مع أفراد تلك الفئة.

.(Jamel 2002, 1)

وقد تمثل هذا الاهتمام في قيام المؤسسات الحكومية، متمثلة في المدارس الحكومية، التي تم فيها تطبيق مشروع الدمج وقد جاء هذا متوافقاً مع قيام وزارة التربية والتعليم بمد مظلة التربية الخاصة، لتغطي فئات أخرى من ذوى الاحتياجات الخاصة مثل: الفئات البنينية التي لا تحظى بالاهتمام الكاف في البرامج التعليمية الحالية، كالتأخر الدراسي وبطء التعلم، صعوبات التعلم وغيرها من الفئات (الغرياني، ٢٠٠٥، ٢٠٠٥: ٢٠٠). (١٨٨)

ويعتبر مفهوم الدمج الاجتماعي من المفاهيم الحديثة نسبياً، حيث ظهر عام ١٩٨١ من خلال المناداة بضرورة دمج المعاقين من خلال شعار العام الدولي للمعوقين، المساحات والمشاركة الكاملة، كذلك من خلال مفهوم المجتمع للجميع، وقد

كما أوضحت دراسة (Jurdi, et al., 2006) التأثير الإيجابي للتدخل المهني لدمج المعاقين مع العاديين في حرص النشاط المدرسي، وخاصة على سلوكهم التوافقي، واتفقت معها دراسة (مصباح، ٢٠٠٦) من حيث إن دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين في بعض حرص النشاط المدرسي أثر إيجابياً على سلوكهم التوافقي.

مشكلة الدراسة:

تستهدف كل جهود رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بمن فيهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تحقيق الكفاءة الاجتماعية لديهم، أي إكسابهم الخصائص، والانتماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي، لدى ذوى الاحتياجات الخاصة وإكسابهم المهارات التي تمكّنهم من الحركة والنشاط في البيئة المحيطة، والاختلاط والاندماج في المجتمع الذي يمنحهم شعوراً بالاحترام والتقدير الاجتماعي، وتحسن من مكانتهم الاجتماعية وإشباع حاجاتهم النفسية إلى الأمان والحب والتفهم والثقة بالنفس، والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والدونية (السرسى، ١٩٩٨: ١٦٦) خاصة أن انتشار الخلل الوظيفي الاجتماعي بين التلاميذ ذوى

وقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات فعالية برامج الدمج في تحسين أداء التلاميذ المعاقين بصفة عامة، حيث أشارت دراسة (Wong, et al., 1985) فعالية الفصول الخاصة، وفصول الدمج حيث ارتفع مستوى أداء التلاميذ الذين تم تعليمهم في برنامج الدمج في المجال الأكاديمي والاجتماعي، مقارنة باللاميذ الذين تم تعليمهم في الفصول الخاصة، كما أن التلاميذ الذين تم دمجهم كلياً كان أداؤهم أفضل من الذين دمجوا بشكل جزئي، كما بينت دراسة (عبد العزيز، ١٩٩٣) فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي لللاميذ المختلفين عقلياً القابلين للتعلم، كذلك بينت دراسة (Mark, 2001) أن تدخل الآباء في برنامج دمج المعاقين ذهنياً ومشاركتهم في قرارات مجلس المدرسة إلى إيجاد فرص أكبر لدمج ابنائهم. كما أثبتت دراسة (Hornly, et al., 2001) نجاح برنامج دمج المعاقين مع الأسوىء بالتعليم العام إذا توفر ما يتاسب مع ظروف إعاقتهم؛ لكن يندمجوا ويتكيفوا مع الآخرين، كما أكدت دراسة (نور، ٢٠٠٤) على أن هناك تأثيراً تفاعلياً إيجابياً بين كل من الدمج والتدريب على عمليات تنمية عمليات الانتباه وتنمية العمليات المعرفية للأطفال المتأخرین عقلياً.

٤- ما الفروق بين تأثير النوع (ذكر/ أنثى) في الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة تحقيق ما يلى:

١- تحديد العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحقيق الكفاءة الاجتماعية لهم.

٢- تحديد الفروق بين النوع (ذكر/أنثى) فى تحقيق الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم.

الإطار النظري والمفاهيم

أولاً- مفهوم الدمج الاجتماعي:

يشير قاموس الخدمة الاجتماعية إلى الدمج على أنه: إدخال الأشخاص الذين لهم خصائص استثنائية في المعيشة، أو العمل، أو البيئة التعليمية (Barker, 1999: 286) وي يعني الدمج أيضاً ضرورة أن يقضى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أطول فترة ممكنة في الفصول العادية مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر، مع ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الإمكان بحيث تواجه حاجات المعوقين مع إمداد معلم الفصل العادى بما يحتاج إليه من مساعدة (Modden, 1985: 519).

الاضطرابات التعليمية يقدر بحوالى أكثر من الثالث، وقد أظهرت الدراسات أن معدل انتشاره بحوالى ٣٨,٣ % لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية (خطاب، حمزة، ٢٠٠٨: ١٢٢).

والسؤال الآن: هل أدت برامج الدمج الاجتماعي للأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى تحقيق الكفاءة الاجتماعية، وبذلك تتحدد مشكلة البحث في محاولة الكشف عن العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتحقيق الكفاءة الاجتماعية لهم.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في شكل تساؤل رئيسي مؤداته ما العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتحقيق الكفاءة الاجتماعية لهم؟

ويترفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحقيق تقدير الذات لهم؟

٢- ما العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحقيق الدافعية للإنجاز الدراسي لهم؟

٣- ما العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحقيق السلوك الاجتماعي التكيفي لهم؟

التعارض بين الإجاز المتوقع، والإجاز الفعلى، وتسمى أيضًا صعوبات التعلم المحددة (زيتون، ٤٨: ٢٠٠٣).

ومن الوجهة الطبية يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى وجود اضطراب في الجهاز العصبي، يؤثر على المخ؛ مما يؤثر على قدرة الفرد على التحدث، والاستماع والقراءة، والكتابة، والإملاء، التفكير وتنظيم المعلومات، وإجراء العمليات الحسابية (Lerner, 2000: 4).

ويقصد باللاميذ ذوى صعوبات التعلم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلى في مجال، أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس بالاختبارات الذكاء، أو القدرات العقلية).

ويكون ذلك في شكل قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، والمستوى العقلى والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء ذوى الإعاقات المختلفة (شقيق، ١٨٥: ٢٠٠٥).

خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في:

- التلاميذ الذين يظهرون اضطراب في العمليات النفسية الأساسية، تؤثر على

كما عرف أيضاً بأنه: تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية، ويتفق هؤلاء التلاميذ تعليمهم مع أقرانهم العاديين تحت نفس الظروف، وبذلك يتخلصون من العزل عن المجتمع، والذي يتمثل في وجودهم بالمدارس الخاصة (القريوقي، ٤: ٢٠٠٣).

ومما سبق عرضه من مفاهيم للدمج الاجتماعي، فإن الدراسة تأخذ بالمفهوم التالي:

- إلحاق الطفل ذى صعوبات التعلم في فصول الأطفال العاديين مع أقرانه وفي نفس المدارس العلمة.

- اشتراك الطفل ذو صعوبات التعلم مع أقرانه العاديين في البرامج والأنشطة المتنوعة بالمدرسة.

ثانياً - فهوم الطفل ذو صعوبات التعلم: يقصد بصعوبات التعلم من الجانب النفسي ينظر إلى صعوبات التعلم على أنها: اضطراب في واحد، أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم، أو استخدام اللغة، وربما تتضمن في الوقت ذاته القدرة غير الكاملة لل الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي أو إنجاز الحسابات الرياضية، غالباً ما يتم التعرف عليها من خلال

- التي يتسم بها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يؤثر على العلاقات الاجتماعية بينهم، وبين أقرانهم، وكذلك مدرسيهم، حيث وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأطفال من ذوى صعوبات التعلم، والأطفال العاديين في جميع أبعاد السلوك التكيفي، واتفقت معها دراسة (Jerry, 2000) من أن هؤلاء الأطفال يظهرون سلوكيات غير سوية، خلل تعاملهم مع الآخرين، كما يعاني هؤلاء الأطفال من عدم القدرة على الاعتماد على النفس حيث توصلت دراسة (المرشدى: ١٩٩٣) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون سوء التوافق، المتمثل في قلة اعتمادهم على أنفسهم وإحساسهم بعدم تقدير الآخرين لهم.
- كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وما يتسمون من ضعف القدرة على أداء المهام التعليمية التي توكل لهم من قبل مدرسيهم، وما يجدونه من صعوبة من اتباع تعليمات المدرسين أثناء اليوم الدراسي (Bender, 2002) بالإضافة إلى ما يعانونه من اضطرابات في الذاكرة فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض الدافعية للإيجاز لديهم وهذا ما أكدته دراسة (محمد، ٢٠٠٢) في أنهم يعانون القلق والاكتئاب والعصبية.
- وفي مجال السلوك التكيفي أثبتت دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) أن الاضطرابات الانفعالية قدرتهم على التفكير، أو التحدث، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجئ، أو إنجاز الحسابات الرياضية.
- ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي، مقارنة بزملائهم من في نفس عمرهم الزمني والصف الدراسي.
- يتراوح مستوى ذكائهم ما بين متوسط وفوق متوسط.
- لا يعانون أي إعاقات عقلية، أو حسية، أو حركية.
- ثالثاً: خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم:**
- بینت بعض الدراسات التي أجريت على الأطفال من ذوى صعوبات التعلم بعض سماتهم، وبعض الاضطرابات التي يعانون منها، وقد بينت دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) أنهم يعانون اضطرابات النشاط الحركي، والتي تمثل في النشاط الحركي الزائد. وعدم التأزر الحركي، كما بينت دراسة (أحمد، ٢٠٠٢) معاناتهم من اضطرابات انفعالية تمثلت في السلوك العدواني والإحباط والقلق، واتفقت معها دراسة (محمد، ٢٠٠٢) في أنهم يعانون القلق والاكتئاب والعصبية.
- وهي ملخص لبعض الدراسات التي أثبتت أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من بعض الصعوبات التي تؤثر على أدائهم المدرسي، ومنها:
- الضعف العقلي:** حيث يعانون من ضعف في القدرة على التعلم، مما يؤثر على أدائهم المدرسي.
 - الضعف العصبي:** حيث يعانون من اضطرابات في الاتصال العصبي، مما يؤثر على أدائهم المدرسي.
 - الضعف العصبي العصبي:** حيث يعانون من اضطرابات في الاتصال العصبي العصبي، مما يؤثر على أدائهم المدرسي.
 - الضعف العصبي العصبي العصبي:** حيث يعانون من اضطرابات في الاتصال العصبي العصبي العصبي، مما يؤثر على أدائهم المدرسي.

بأنه يجب أن يشارك معه في مجالات الأنشطة المختلفة باعتباره أخاً له في البشرية، وليس بگان غريب عنه، وأن عليه واجب نحو مساعدته، وتنمية قدراته، ومشاركته في الأعمال المختلفة (سلامة، ٢٠٠٢: ٢٣٧).

٣- فوائد الدمج للأباء: الدمج أيضًا مفيد للأباء، ففي نظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل عن المجتمع، كما أن الوالدين يتعلمان طرق جديدة لتعليم الطفل، وعندما يرى الوالدان التقدم الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين يبدأ الآباء التفكير في الطفل، وبذلك تحسن مشاعرهم تجاه طفليهما، وكذلك تجاه أنفسهم (لينش وأخرون، ١٩٩٩: ص ١٩).

٤- فوائد الدمج للمجتمع: حيث إنه ينبع كل أفراد المجتمع إلى حق المعاشر في إشعاره بأنه إنسان، وعلى المجتمع أن ينظر إليه على أنه فرد من أفراده، وأن الإعاقة ليست مبرراً للعزل، كما أن فلسفة مدرسة الجميع تعمل على تغيير إدراك المجتمع لهم، وذلك من خلال دمجهم والتعامل معهم، كما أن الدمج له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع (سلامة، ٢٠٠٢: ٨٧).

٥- فوائد الدمج للمعلمة: حيث يعطى الدمج الفرصة الكاملة للمعلمة للاحتكاك بالطفل ذي الاحتياجات الخاصة، ويساعد

رابعاً- الدمج الاجتماعي لذوى الاحتياجات الخاصة:

هناك بعض الآراء المؤيدة لعملية الدمج الاجتماعي لذوى صعوبات التعلم، كأحد فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، كما أن هناك بعض الآراء التي تعارض الدمج الاجتماعي وفيما يلى عرض لهذه الآراء.

يرى بعض الباحثين أن للدمج الاجتماعي عدة مميزات عامة، لنظام دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين سواء على الطفل نفسه، أو على أسرته، أو للمعلمين، أو للمدرسة، وذلك على النحو التالي:

١- فوائد الدمج للطفل نفسه: عندما يشتراك الطفل في فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبيل من الآخرين؛ فإن ذلك يعطي الطفل الشعور بالثقة بالنفس كما أن الطفل يكتسب مهارات جديدة داخل فصول الدمج، يجعله يفعل الكثير من أجل نفسه، كما أن اللعب والعمل مع أطفال آخرين؛ يشجع الطفل ذا الاحتياجات الخاصة على الكفاح والوصول إلى إنجاز أكبر، وكلما زادت إنجازات الطفل زاد شعوره بالثقة بالنفس (لينش وأخرون، ١٩٩٩: ١٨).

٢- فوائد الدمج للأطفال العاديين: إن الدمج يؤدي إلى تغيير اتجاهات الطفل العادي، نحو الطفل ذي الاحتياجات الخاصة؛ ويساعد

مفهوم سلبي عن ذواتهم خاصة عندما تكون المتطلبات المدرسية أعلى من مستوى، وإمكانيات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (شرشير، ٢٠٠٦: ٢٨١٥).

كما أشارت دراسة (حمزة، ٢٠٠٣: ٥٣٣) إلى أن من سلبيات عملية دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادي ما يلى:

- نقص الخدمات التي يحتاجها الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- عدم توافر الكوادر التدريسية المتخصصة.
- قلة خبرة الإدارة المدرسية بطريقة التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- إساءة معاملة التلاميذ العاديين لتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

بالرغم من ذلك؛ فإن دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة أصبح أمراً ضرورياً وواجبًا لاعتبارات كثيرة منها: ما يخص التلاميذ أنفسهم، ومنها ما يتعلق بظروف المجتمعات نفسها وقدرتها على إعداد مؤسسات ومدارس خاصة تستوعب كل ذوى الاحتياجات الخاصة، (فور جونسون، ١٩٩٤: ١٩).

لكى تنجح عملية دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فلابد من-

التي تستخدمها مع الطفل المعاقل صغيرة أيضاً مع الطفل العادى الذى يعانى من نقاط ضعف كما أن هناك الكثير من طرق التدريس مع العاديين، كانت فى الأصل مخصصة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (لينش وأخرون، ١٩٩٩: ٢٠). ويرى فريق آخر من الباحثين أن للدمج الاجتماعي سلبيات منها:

- ١- يؤدى الدمج إلى زيادة الفروق، والبعد، والرفض بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين فى المدارس، إذا اعتمدنا على التحصيل الأكاديمى كمعيار أساسى للحكم على مدى نجاحه، أو فشله.
- ٢- من الممكن أن يؤدى الدمج الاجتماعى للطفل ذى الاحتياجات الخاصة إلى حرمانه من الاهتمام الفردى الذى كان يحظى به.
- ٣- قد تؤدى عملية دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة إلى زيادة عزلتهم عن المجتمع المدرسى.
- ٤- فى بعض الأحيان يساعد الدمج على إثبات وتدعم فكرة الفشل الذى يشعر بها الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة؛ مما يؤثر فى نهاية الأمر على مستوى الدافعية لديهم للتعليم والتحصيل وهذا يعمل على تدعم

- مرونة وتقبل معلم الفصل العادى لطفل ذى الاحتياجات الخاصة.
- تقبل أطفال الفصل العاديين لطفل ذى الاحتياجات الخاصة، والتفاعل معه.
- توافر المهارات الاجتماعية لدى طفل ذى الاحتياجات الخاصة.
- توافر مستوى التحصيل الأكاديمى لطفل ذى الاحتياجات الخاصة.
- استقلالية واعتماد الطفل ذى الاحتياجات الخاصة على نفسه.
- اتجاهات الأسرة الإيجابية وتقبلها لطفل ذى الاحتياجات الخاصة.
- توفر المستلزمات البشرية الساندة للطفل ذى الاحتياجات الخاصة (صادق، ١٩٩٩، ٢٦).
- خامسًا— مفهوم الكفاءة الاجتماعية وأبعادها:**
- تعرف الكفاءة بصفة عامة على أنها: قدرة الفرد، أو الجماعة، أو المؤسسة على إنجاز مهمة، أو القيام بواجب، أو النجاح في تحقيق شيء أو الوفاء به (طه، ٢٠٠٩: ١٠٤٢).
- أما الكفاءة الاجتماعية، فهى القدرة على استخدام مهارات اجتماعية ملائمة فى كل جانب من جوانب الحياة (Ruegg, 2007) أو هي مستوى المهارة والمعرفة وأحياناً الاتجاهات الضرورية الالزامية لإجاز العمل
- بشكل فعال وفقاً لمعايير مقبولة مهنياً فى وقت معين (Jprvis, 1999: 32) أو أنها القدرة على معالجة المواقف الاجتماعية المتنوعة بفاعلية، والمهارة فى العلاقات البيئية الشخصية، ويدخل فى هذه الكفاءة، الاستقلال الذاتي للفرد، وأدابه الاجتماعية (سلیمان، ٢٠٠٧: ٢٨٨).
- وعرفت الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة على أنها: الخصائص والأنمط السلوكية الالزامية للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي لدى ذوى الاحتياجات الخاصة، وإكسابهم المهارات التى تمكّنهم من الحركة النشطة فى البيئة المحيطة، والاختلاط والاندماج فى المجتمع الذى تمنحهم شعوراً بالاحترام، والتقدير الاجتماعى، وتحسن من مكانتهم الاجتماعية، وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمان والحب والتفهم والثقة بالنفس، والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والدوينة (السريس، ١٩٩٨: ٦٦).
- ولكى نصل إلى مفهوم الدراسة للكفاءة الاجتماعية سوف تعرض الباحثة لأبعد وعناصر الكفاءة الاجتماعية كما يلى (عبدالوهاب، ٢٠٠٧: ٢٤-٢٥).

١- حددتها كان ليفين Cain Levine في:
أ - تقدير التلميذ ذى صعوبات التعلم
لذاته وإحساسه بقيمةه.

- ب - الدافعية للتحصيل والإنجاز الأكاديمي.
- ج - السلوك الاجتماعي التوافقي.
- وفيما يلى شرح لهذه الأبعاد:

أ - تقدير الذات والإحساس بالقيمة:

يشير قاموس الخدمة الاجتماعية إلى تقدير الذات على أنه: إحساس الفرد بقيمة الشخصية والتى تتبع من الأفكار الداخلية والقيم أكثر منها إطاراء، أو اعترافاً من الآخرين (السكري، ٢٠٠٠: ٥٧) وأيضاً هو: شعور الفرد بذاته، ويتضمن مدى احترامه لنفسه، وقبول ورضائه عنها (Paynand corsinipalon averbaih, ١٩٩٨: ٧٩٣) وفي هذا الإطار عرف تقدير الذات على أنه: الشعور بالغفران والرضا عن النفس، والتى يكتسبها الفرد من خلال مواقف النجاح التى يمر بها، وغالباً ما يستند العدو فى حكمه على نظرة الآخرين له من الشعور الذاتى، حيث إن التقدير الخارجى يمكن أن يتغير، أو يحجب عن الفرد (عسکر، ٢٠٠٠: ٥٧).

ومما سبق تتحدد مؤشرات تقدير الذات فى الدراسة الحالية:
- ثقة التلميذ فى قدراته.
- إحساسه بأهميته.

أ - الغنائية الذاتية.

ب - التوجيه الذاتى.

ج - المهارات الاجتماعية.

د - الاتصال.

٢- بينما حددتا كل من ميريل وجامبل Mirel & Gambel

أ - المهارات الاجتماعية.

ب - مهارات إدارة الذات.

ج - المهارات الأكademie.

٣- ويحددها فيرى وهابر Feary & Haper في:

أ - التمثيل العاطفى

ب - ضبط الاندفاع وحل المشكلات

ج - إدارة الغضب

٤- وحددها كل من شانون وراتش Shanon & Ratch في:

أ - تقدير الذات

ب - السلوك الاجتماعي.

ج - الإنجاز الأكاديمى.

وقد حددتها دراسة (مصطفى، ٢٠٠٨) فى المهارات البين شخصية ومهارات إدارة الذات والمهارات الأكademie.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم الكفاءة الاجتماعية وأبعادها المختلفة تحدد الباحثة أبعاد الكفاءة الاجتماعية في:

والمهام في إطار استغلال الوقت أفضل استغلال ممكن وفي ضوء معايير الجودة في الأداء. وما سبق يمكن تحديد مؤشرات الدافعية

للإجاز في:

- تحقيق مستوى دراسي متميز.
- المثابرة في التحصيل الدراسي والوصول للأهداف.
- السعي لبذل الجهد.

جـ- السلوك الاجتماعي التوافقى:

يعرف السلوك الاجتماعي على أنه سلوك فردي مجتمعي، أي أنه: سلوك متأثر بالمجتمع، أو متأثر بجماعة اجتماعية، أو تحت سيطرتها، وينطبق هذا المصطلح كذلك على سلوك جماعة في الجماعات، أو تنظيم من التنظيمات (سلیمان، ٢٠٠٧: ٢٨٧).

ذلك يشير السلوك الاجتماعي إلى تفاعل بين الأفراد، وليس بالضرورة أن يكون التفاعل وجه لوجه، فالسلوك الاجتماعي هو الذي يحدث في وجود الآخرين، وفي غيابهم أيضاً غير أنه يتأثر بهم، ويمثلون حقائق في المجال النفسي للفرد (حبيب، ٢٠١٠: ٢٥).

ومما سبق يمكن تحديد مؤشرات السلوك الاجتماعي في:

- سلوك التلميذ تجاه زملائه.
- سلوك التلميذ تجاه مدرسيه.
- سلوك التلميذ تجاه نظام المدرسة.

- الشعور بالرضا عن النفس.

- تحمل المسؤولية.

بـ- الدافعية للإجاز:

يعتبر بعض الباحثين أن الدافعية للإجاز من أكثر الحاجات النفسية في قائمة الحاجات الإنسانية، وتعنى الرغبة في عمل أشياء بدقة، وسرية قدر الإمكان (Murry, 2004).

كما تعنى الرغبة في مقابلة المعايير الداخلية للامتياز (Moccllelan, 1998) وتعرف الدافعية للإجاز بأنها: رغبة الفرد وميله للإجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى يستطيعه، وأعلى إنتاجية ممكنة، حتى يحوز رضاء رؤسائه ومخدوميه فتضيق أمامه سبل زيادة الدخل ويسهل أمامه سبل الترقى والتقدير على نحو ما يوجد لدى بعض العاملين والموظفين (طه، ٢٠٠٩: ٥٢٠) كما يشار إلى الدافعية على أنها: مصطلح يشير إلى الباشرة والقوة، أو التفكير الذي يؤدى بالطفل إلى إصدار السلوك (سلیمان، ٢٠٠٧: ١٩٩).

وهي أيضاً تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل السعي لبذل الجهد والتحصيل، ومواجهة الصعب، والسعى نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف، بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال،

المدرسية يتأثر بذلك الاختلاف، وإذا تم تحقيق له الكفاءة الاجتماعية؛ فإن تكيفه مع مدرسته سوف يكون أفضل مما ينعكس على إنجازه الأكاديمي.

ذلك أن لكل مؤسسة طبيعتها الخاصة، والتي تختلف باختلاف هدفها والقائمين عليها، والنظم واللوائح التي تحكمها، فإننا نجد أن المدرسة كياناً اجتماعياً مقصوراً خلافاً لغيرها من المؤسسات، فهي تتضمن واجبات وحقوقاً للأفراد داخل الإطار العام للمجتمع، وفي إطار العملية التربوية القصيرة، كما أنها تنظم سلوك الأفراد داخلها وعلاقتهم بغيرها من المؤسسات (مختار، ٢٠٠٥: ٩٦) لذا فإن هؤلاء التلاميذ يجدون في هذه البيئة المدرسية صعوبة في التكيف نتيجة صعوبة تكيفهم في المحيط الاجتماعي وكل، ويزيد في ذلك أن البيئة المدرسية بصفة خاصة ذات أثر مختلف عن غيرها من المؤسسات بالنسبة لذوى صعوبات التعلم؛ لكونها أكثر البيئات التي يشعر فيها هؤلاء التلاميذ بالاختلاف، والفرق بينهم وبين أقرانهم من هم في نفس عمرهم، نتيجة انخفاض قدرتهم على التحصيل الدراسي، ومن ثم فتحقيق الكفاءة الاجتماعية لهم يؤثر إيجابياً في التخفيف من هذه الصعوبات، ذلك أن الكفاءة الاجتماعية تعنى وجود علاقات

رابعاً- أهمية تحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

تمثل أهمية الكفاءة الاجتماعية في تحقيق النمو الانفعالي، والاجتماعي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وهي تعتبر مؤشراً قوياً

للتوافق الانفعالي، وضرورة من أجل الحصول على التأييد الاجتماعي والإجاز الأكاديمي، كما تتمثل أهمية تحقيق الكفاءة الاجتماعية فيما يلى: (Baronberg, 2010)

١- النجاح في التفاعل مع الآخرين والتكيف معهم.

٢- فهم مشاعر الآخرين ووجهات النظر المختلفة.

٣- القدرة على التعاون مع الكبار والأقران.

٤- ضبط النفس العاطفى.

٥- القدرة على حل النزاعات بطريقة بناءه.

٦- العمل مع جماعة، والاستفادة من بيئه التعلم في المدرسة.

٧- السيطرة على المشاعر السلبية في المدرسة.

٨- القدرة على استيعاب المواد الدراسية.
وتتجلى أهمية تحقيق الكفاءة الاجتماعية للأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم في أن الطفل ذا صعوبات التعلم هو طفل ذو طبيعة خاصة، وسمات خاصة تختلف عن الطفل العادي؛ لذا فإن تكيفه مع بيئته

اجتماعية إيجابية مع الآخرين، ودقة، الذين تم دمجهم، والذين لم يتم دمجهم على وتناسب عمرى فى مجال المعرفة الاجتماعية بعد السلوك الاجتماعى التكيفى لصالح التلاميذ الذين تم دمجهم.

الفرض الثاني- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذكور، والتلميذات الإناث الذين تم دمجهم على مقاييس الكفاءة الاجتماعية، لصالح التلاميذ الذكور.

ثانياً- إجراءات الدراسة ومنهجها:
تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التى تستهدف تقرير خصائص ظاهرة معينة، وتحديد العوامل المرتبطة بها، والظاهرة هنا دمج الأطفال ذوى صعوبات التعلم مع الأطفال العاديين بالمدرسة الإبتدائية وتحديد العلاقة بين الدمج وتحقيق الكفاءة الاجتماعية.
واستخدمت الدراسة أسلوب المسح الاجتماعي لاختبار الفروض العلاقية.

ثالثاً- عينة الدراسة:

أ - تم اختيار مدرسة اليسر الإبتدائية بإدارة المعادى التعليمية والتى تطبق نظام الدمج لذوى صعوبات التعلم مع الأطفال العاديين، وقد تم وضع شروط خاصة لاختيار التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هى:
١- أن يكون مضى على دمج التلميذ، أو التلميذة سنتان على الأقل.

٢- أن يتراوح السن ما بين ١٠:١٢ سنة.

وتتناسب عمرى فى مجال المعرفة الاجتماعية مع غياب السلوكيات سيئة التكيف، ووجود سلوكيات اجتماعية فعالة (خطاب؛ عبد الكريم، ٢٠٠٨: ١٢٢).

الإجراءات المنهجية للدراسة: أولاً: فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم، والذين لم يتم دمجهم على مقاييس الكفاءة الاجتماعية لصالح التلاميذ الذكور.

ويترفع من هذا الفرض الرئيسى الفروض الفرعية التالية:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على بعد تقدير الذات لصالح التلاميذ الذين تم دمجهم.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على بعد الدافعية للإجاز لصالح التلاميذ الذين تم دمجهم.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

- ٣- أن يكون خالى من الإعاقات الحسية، التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين لا يتم دمجهم مع الأطفال العاديين، ويدرسون فى فصول خاصة بهم. وتم اختيار عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعليم بنفس الشروط السابقة، بالإضافة إلى تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم، واختبار القدرة العقلية (أوتيس لينون) (كامل، ٢٠٠٨) وتم تطبيق استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم وقد انطبقت الشروط على عدد ٦١ تلميذاً وتلميذة بجانب تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم (الزيارات، ١٩٨٩).
- ٤- أن لا تقل نسبة الذكاء عن ٩٠ على اختبار القدرة العقلية (أوتيس لينون) (كامل، ٢٠٠٨) وتم تطبيق استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم وقد انطبقت الشروط على عدد ٦١ تلميذاً وتلميذة بجانب تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم (الزيارات، ١٩٨٩).
- ب- تم اختيار مدرسة محمد فريد الابتدائية بإدارة المعادى التعليمية لتحديد فيما يلى وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (١)

يوضح خصائص عينتى الدراسة

التلاميذ الذين لم يتم دمجهم		التلاميذ الذين تم دمجهم		الخصائص/ العينة
%	ك	%	ك	
أ - النوع				
٦٣,٨	٣٧	٦٧,٢	٤١	١- ذكر
٣٦,٢	٢١	٣٢,٨	٢٠	٢- أنثى
ب- السن				
١٣,٨	٨	١٤,٧	٩	١٠- سنتان
٣٧,٩	٢٢	٣٧,٧	٢٣	١١- سنة
٤٨,٣	٢٨	٤٢,٦	٢٦	١٢- سنة
ج- معامل الذكاء				
٦٢,١	٣٦	٦٠,٦	٣٧	-٩٠- ١
١٧,٢	١٠	١٩,٧	١٢	-٩٢- ٢
٢٠,٧	١٢	١٩,٧	١٢	٩٤- فاكثر

الطلاب الذين لم يتم دمجهم		الطلاب الذين تم دمجهم		الخصائص / العينة
%	ك	%	ك	
د- الصف الدراسي				
٢٤,١	١٤	٢٦,٢	١٦	١- الرابع
٧٥,٩	٤٤	٧٣,٨	٤٥	٢- الخامس
هـ- مستوى تعليم الأب				
١٧,٢	١٠	١٦,٧	١٢	١- يقرأ ويكتب
٣٤,٥	٢٠	٣٧,٧	٢٣	٢- مؤهل متوسط
٣٨,٥	٢٨	٤٢,٦	٢٦	٣- مؤهل جامعي
ز- مستوى تعليم الأم				
١٢,١	٧	٩,٨	٦	١- أمية
٢٠,٦	١٢	٢٢,٩	١٤	٢- تقرأ وتكتب
٣٩,٩	٢٢	٤٢,٦	٢٦	٣- مؤهل متوسط
٢٩,٤	١٧	٢٤,٧	١٥	٤- مؤهل جامعي
ح- عدد أفراد الأسرة				
٣٦,٣	٢١	٣٧,٧	٢٣	١- أربعة أفراد
٤٣,١	٢٥	٤٤,٣	٢٧	٢- خمسة أفراد
٢٠,٦	١٢	١٨,٠٠	١١	٣- ستة أفراد
طـ- المستوى الاقتصادي للأسرة				
١٧,٢	٨٠	١٩,٧	١٢	١- منخفض
٦٢,٢	٣٦	٦٢,٣	٣٨	٢- متوسط
٢٠,٦	١٢	١٨,٠٠	١١	٣- مرتفع

- من الجدول السابق يتضح تقارب وتشابه عينتى الدراسة، من حيث الخصائص الشخصية للطلاب، والخصوصيات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.
- رابعاً- أدوات الدراسة:**
- ٢- اختبار القدرة العقلية (أوتيس لينون) من ٦ إلى ١٠ سنوات.
 - ٣- استمار المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.
 - ٤- مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحثة.
 - ١- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لدى صعوبات التعلم.

- وفيما يلى طريقة إعداد مقياس - مقياس الاضطرابات النفسية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد (عبد الفتاح، ٢٠٠٦).
- وتم صياغة المواقف السلوكية بحيث اشتمل البعد الأول على ٢٠ موقفاً والبعد الثاني ٢٠ موقفاً والبعد الثالث ٣٠ موقفاً ليبلغ عدد المواقف السلوكية للمقياس ككل ٧٠ موقفاً وبهذا تكونت الصورة الأولى للمقياس.
- جـ- عرض المقياس على المحكمين: تم عرض المقياس على المحكمين من الخبراء والأساتذة الأكاديميين في علم النفس والتربية، والذين بلغ عددهم عشرة محكمين، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث مدى ارتباط الموقف بالبعد الذي يقيسه وسلامة الصياغة اللغوية، كذلك إجراء أي تعديلات على الموقف وإضافة، أو حذف أي موقف لأى بعد من أبعاد المقياس.
- وبعد انتهاء التحكيم استبعدت الباحثة المواقف التي قلت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٨٠% كما قامت بإعادة صياغة بعض المواقف وحذف البعض الآخر، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٥٥ موقفاً موزعة على أبعاد المقياس كما يلى:
- البعد الأول: ١٦ موقفاً - البعد الثاني: ١٥ موقفاً - البعد الثالث: ٢٤ موقفاً بإجمالي ٥٥ موقف.
- أ- تحديد موضوع القياس وأبعاده: بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة، تم تحديد موضوع القياس في الكفاءة الاجتماعية، ثم تم تحديد أبعادها في ثلاثة أبعاد هي:
- البعد الأول- تقدير الذات ويتمثل في (ثقة التلميذ في قدراته وتحمل المسئولية).
- البعد الثاني- الدافعية للإنجاز، ويتمثل في (الطموح والمثابرة).
- البعد الثالث- السلوك الاجتماعي التكيفي ويتمثل في (السلوك تجاه التلاميذ/ الزملاء، تجاه المدرسين، تجاه النظام المدرسي).
- ب- جمع المواقف والعبارات التي تمثل أبعاد المقياس:
- حيث اعتمدت الباحثة على عدة مصادر منها:
- مقياس دافعية الإنجاز للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي إعداد دسوقي، ٢٠٠٤.
 - مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد (ياقوت، ٢٠٠١).
 - مقياس دافعية الإنجاز، إعداد (خميس، ١٩٩٠).
 - مقياس تقدير الذات إعداد (إبراهيم، ٢٠٠١).

جدول رقم (٢)
يوضح معاملات ثبات المقياس

معامل الثبات	البعد
٠,٨١١	تقدير الذات
٠,٨٨٠	الدافعية للإنجاز
٠,٧٥٦	السلوك الاجتماعي
٨١٥	المقياس ككل

وبجانب الاعتماد على الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين) قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي (الصدق الإحصائي) بلغ معامل الصدق الدال للمقياس ٠,٩٠٣ ولأبعاده بعد الأول ٠,٩٠٠ والبعد الثاني ٠,٩٣٨ وبعد الثالث ٠,٨٦٩ . وما سبق نستخلص ثبات وصدق المقياس.

نتائج الدراسة:

أولاً- الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم:
أ - الفروق في بعد تقدير الذات:

د- طريقة تصحيح المقياس:
قامت الباحثة بوضع استجابات لكل موقف مرتبة بحيث تعطى ٣ درجات للاستجابة القوية، درجتان للاستجابة المتوسطة، ودرجة واحدة للاستجابة الضعيفة بحيث تمثل الدرجة العظمى للمقياس ١٦٥ درجة والدرجة الضعيفة ٥٥ درجة.

هـ- حساب ثبات وصدق المقياس:
لحساب ثبات المقياس تم اتباع طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق المقياس على عدد ١٠ من التلاميذ ثم إعادة التطبيق عليهم بعد فاصل زمني قدره أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معادلة بيرسون وبلغ معدل الارتباط ٠,٨١٥ وهو معامل ارتباط دال إحصائي؛ مما يدل على ثبات المقياس.
وفيما يلى جدول يوضح نتائج ثبات المقياس بأبعاده.

جدول رقم (٣)

يوضح الفروق بين متوسط درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على متغير تقدير الذات

الدالة	مستوى الدالة الإحصائية	ت	ع	س	مجـس	المجموعة
دال	٠,٠١	٣,٤٦	٨,٠٠	١٢,٨٨	٧٨٦	الذين تم دمجهم

بعدم تقدير الآخرين لهم، وتأكد هذه النتائج أهمية الدمج الاجتماعي لدى صعوبات التعلم، وهذا يتفق مع آراء (لينش وأخرون، ١٩٩٩: ١٨) من أن الدمج يعطي الطفل الشعور بالثقة بالنفس، ويكتسب مهارات جديدة تجعله يفعل الكثير من أجل نفسه. كذلك دراسة (نورة، ٢٠٠٤) من أن هناك تأثيراً إيجابياً للدمج على عمليات تنمية الانتباه وتنمية العمليات المعرفية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن النتائج السابقة يتضح صحة الفرض الفرعى الأول للدراسة ومفاده: "تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على بعد تقدير الذات" لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

بـ- الفروق في الدافعية للإنجاز:

يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يتم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على متغير الدافعية للإنجاز

جدول رقم (٤)

المجموعة	مجـسـ	سـنـ	عـ	تـ	مستوى الدلالـاتـ الإحصـائـيـةـ	الـدـلـالـةـ الإـحـصـائـيـةـ
الذين تم دمجهم	٧٥٤	١٢,٣٦	٨,٥	٣,٣٦	٠,٠١	DAL
الذين لم يتم دمجهم	٤٠٥	٦,٩٨	٩,٢			

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم ومتغير الدافعية للإنجاز. يتم دمجهم؛ على متغير الدافعية للإنجاز.

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم، ومتوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين لم يتم دمجهم على متغير تقدير الذات، فبحساب قيمة (ت) بين متوسط درجات المجموعتين وجد أنها = ٣,٤٦ وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند $n = \infty = 0,01$ والتي تساوى ٢,٥٧٦ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بينهما لصالح التلاميذ الذين تم دمجهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (القمشى، ٢٠٠٦) من حيث إن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل تقديرًا لذاتهـمـ، كذلك دراسة (المرشدى، ١٩٩٣) فى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون عدم القراءة على الاعتماد على النفس وإحساسهم

دراسة (محمود، ٢٠٠٨) من وجود ارتباط بين العوامل المكونة لمفهوم الذات عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وبين أبعاد الدافعية للإنجاز لديهم. كما يتبيّن من الجدول السابق أهمية الدمج الاجتماعي في زيادة الدافعية للإنجاز عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Wang, et, al, 1985) من أن دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة أدى إلى ارتفاع مستوى إنجازهم الأكاديمي والاجتماعي. ومن النتائج السابقة يتضح صحة الفرض الفرعى الثاني للدراسة ومفاده: "تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على بعد الدافعية للإنجاز".

جـ- الفروق في السلوك الاجتماعي التكيفي:

فبحساب قيمة (ت) بين متوسط درجات المجموعتين وجد أنها = ٣,٣٦ وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند $N = \infty$ = ٠,٠١ والتي تساوى ٢,٥٦٧، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بينهما لصالح التلاميذ الذين تم دمجهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة لين فلورين (Florism & Mochughlin, 2001) التي تبيّن أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا يستطيعون مسايرة زملائهم العاديين في التحصيل الدراسي كذلك دراسة (terry, 2009) من أن هؤلاء التلاميذ أقل كفاءة في التحصيل الدراسي من نظرائهم كذلك ما أورده (Bender, 2002) من أن هؤلاء التلاميذ يتسمون بضعف القدرة على أداء المهام التعليمية التي توكل إليهم، بالإضافة إلى ما يعانونه من اضطراب الذاكرة؛ فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض الدافعية للإنجاز لديهم وهذا أيضاً ما أكدته ومارجرت ماشجهين (Mochughlin, 2001).

جدول رقم (٥)

يوضح الفروق بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم في بعد السلوك الاجتماعي التكيفي

المجموعة	مجس	سن	ع	ت	مستوى دلالة إحصائية	دلالة إحصائية
الذين تم دمجهم	١١٢٨	١٨,٤٩	٧,٤	٢,٧٢	٠,٠١	DAL
الذين لم يتم دمجهم	٨٥١	١٤,٦٧	٨,٣			

يعانون مشكلات سلوكية خاصة في الضبط الاجتماعي بالمقارنة بالتلاميذ العاديين.

كما أكدت هذه النتائج أهمية الدمج الاجتماعي في تحسين السلوك الاجتماعي التكيفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتفق مع نتائج دراسة كل من (عبدالعزيز ١٩٩٣: ٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ، ودراسة (مصباح: ٢٠٠٦) من حيث إن الدمج لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين في بعض حصص النشاط المدرسى أثر إيجابياً على سلوكهم التوافقى.

ومن النتائج السابقة يتضح صحة الفرض الفرعى الثالث للدراسة ومؤداته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم، والذين لم يتم دمجهم على بعد السلوك الاجتماعي التكيفى".

د- الفروق في الكفاءة الاجتماعية:

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين تم دمجهم ومتوسط درجات التلاميذ الذين لم يتم دمجهم، على متغير السلوك الاجتماعي التكيفي، فحساب قيمة (ت) بين متوسط درجات المجموعتين وجد أنها = ٢,٧٢ وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند $N = ٥٠ = ٢,٥٧٦$ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Terry, 2002) من حيث إن سلوك الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسم بالنشاط الزائد، وفرط الحركة؛ مما يترتب عليه قيامهم بسلوك اجتماعي غير مقبول، كذلك دراسة (أحمد: ٢٠٠٧) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من: الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأقرانهم العاديين في جميع أبعاد السلوك التنظيمي كذلك دراسة (Roberon, 1999) التي بيّنت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

جدول رقم (٦)

يوضح الفروق بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم في الكفاءة الاجتماعية

المجموعة	مجس	سن	ع	ت	مستوى الدلالة الإحصائية	دلالة إحصائية
الذين تم دمجهم	٢٦٦٨	٤٣,٧٣	٨,١	٩,١	٠,٠١	DAL
الذين لم يتم دمجهم	١٦٨٢	٢٩,٠٠	٩,٢			

(Horny, et al., 2001) ودراسة (Mark, 2001) إلى نجاح برنامج دمج المعاقين مع الأسواء بالتعليم العام، كذلك اتفقت مع دراسة (Jurdi, et al., 2006) على التأثير الإيجابي لدمج المعاقين مع القادرين في حرص النشاط المدرسي، وخاصة على سلوكهم التوافقي كذلك دراسة (عبد العزيز، ٢٠٠٦) من حيث إن دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين في بعض حرص النشاط المدرسي أثر تأثيراً إيجابياً على سلوكهم التوافقي.

ومن النتائج السابقة يتضح صحة الفرض الأول للدراسة ومفاده "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية".

ثالثاً- الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم الإناث والذكور:

من الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم والذين لم يتم دمجهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية، فبحساب قيمة (ت) بين متوسط درجات التلاميذ الذين تم دمجهم والتلاميذ الذين لم يتم دمجهم وجد أنها = ٩,١ وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند $n = \infty = ٠,٠١$ والتي تساوى ٢,٥٧٦ مما يدل على وجود فروق معنوية بينهما لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Wong, et al, 1985) فعالية فصول الدمج لأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث ارتفع مستوى أداء التلاميذ الذين تم تعليمهم في فصول الدمج الأكاديمي والاجتماعي، مقارنة بالتلاميذ الذين تم تعليمهم في الفصول الخاصة، كذلك اتفقت مع دراسة (عبد العزيز، ١٩٩٣) في فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للمعاقين ذهنياً القابلين للتعليم كذلك دراسة

جدول رقم (٧)

يوضح الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم الإناث والذكور

المجموعة	مجـ س	سـ س	عـ ت	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
ذكور	١٧٦٣	٤٣٠٠	٨,٦	٠,٠١	دال
إناث	٩٥	٤٥,٢	٧,٤	١,٠٣	

دمج ذوى صعوبات التعلم قد أفادت كل التلاميذ بغض النظر عن الجنس وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الفئة العمرية للتلاميذ والتلميذات وإلى طبيعة برنامج الدمج.

ومن النتائج السابقة يتضح عدم صحة الفرض الثاني للدراسة ومؤداته: "تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث الذين تم دمجهم على مقاييس الكفاءة الاجتماعية".

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من الذكور الذين تحدد دمجهم، ومتوسط درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من الإناث اللذى تم دمجهم فيحسب قيمة (ت) تبين متوسط درجات المجموعتين وجداها = ١,٣ وهذا كل من قيمة (ت) الجدولية عند $n = \infty, \infty = 0,01$ والتي تساوى ٢,٥٧٦ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما مما يدل على أن برامج

المراجع

- إبراهيم، نجاح (٢٠٠١). دراسة تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين. رسالة ماجستير (غير منشور)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد، إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٢). الإغراءات السببية للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة العادمة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد ١٢ ، أبريل (٢٠٠٢).
- أحمد، نرمين محمود (٢٠٠٨). العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعيَّة الإنجاز لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- إسماعيل، نبيه إبراهيم (٢٠٠٦). سِكولوچيَّة ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأجلو المصرية.
- الرازى، محمد أبو بكر (١٩٨٥). مختار الصحاح، ط١، بيروت: مكتبة لبنان.

- ٦- الزيات، فتحى مصطفى (١٤٠٩). دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- ٧- السريس، صلاح الدين (١٩٩٨). المشاكل النفسية للطفل المعاق. سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصرى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم، القاهرة: ب. ن.
- ٨- السكري، أحمد شفيق (٢٠٠٠). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٩- الغريانى، عبد الوهاب (٢٠٠٥). التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية بين الواقع والمأمول. ندوة التربية الخاصة في الوطن العربي بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ١٠- القريوطى، إبراهيم أمين (٢٠٠٣). معوقات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع والحلول المقترنة، مركز راشد لعلاج ورعاية الطفولة، دبي. العدد ١١، مجلد ٩، ص ص ٢٥٦ : ٢٧٠.
- ١١- المرسى، محمد المرشدى (١٩٩٣). التوافق وتقدير الذات لدى مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم والعاديين. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد ٤، مجلد ١٤، ص ص ١٥٨ : ١١٩.
- ١٢- الموسى، ناصر على (٢٠٠٠). دمج الأطفال المعاقين بصربيا في المدارس العادية. القاهرة: اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعاقين.
- ١٣- اليانور لينش وأخرون (١٩٩٩). التخلف العقلى، دمج الأطفال المختلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة. ترجمة: سمية جميل، هالة الجروانى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ١٤- إمام، يوسف هاشم (٢٠٠٢). تقييل دور الجمعيات لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة من المعوقين في المجتمع، القاهرة، المؤتمر القومى الثامن لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة.
- ١٥- بدران، شب (٢٠٠٧). قضايا تربوية ومجتمعية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٦- جونسون، نور (١٩٩٤). تربية ذوى الاحتياجات الخاصة. ترجمة: يوسف القريوتى. الأردن: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- ١٧ - حبيب، جمال شحاته (٢٠١٠). *السلوك الإنساني والبيئة الاجتماعية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- ١٨ - حمزة، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣). معوقات دمج المعاقين في مدارس التعليم العام. المؤتمر العلمي السادس عشر لكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- ١٩ - خطاب، محمد أحمد، و حمزة، أحمد عبد الكريم (٢٠٠٨). *تعليم الطفل بطئ التعلم: الأسباب، التشخيص، العلاج*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٢٠ - خميس، فاتن (٢٠٠٨). فعالية برامج العمل مع الجماعات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال المؤسسات الإيوائية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان. العدد ١٨، مجلد أبريل ٢٠٠٨، ص ص ٢٥١: ٢٣٩.
- ٢١ - دسوقى، ممدوح محمد (٢٠٠٤). العلاقة بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية في تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي. *المؤتمر العلمي الدولي السابع عشر*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- ٢٢ - زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). *التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٣ - سلامة، سهير محمد (٢٠٠٢). *التربية الخاصة للمعاقين ذهنياً بين العزل والدمج*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٤ - سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٧). *معجم مصطلحات الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٥ - شرشير، محمد عبد الحميد (٢٠٠٦). دمج الأطفال المعاقين سمعياً في مدارس العاديين من منظور خدمة الفرد. *المؤتمر العلمي التاسع عشر*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- ٢٦ - شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). *الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملى لغير العاديين*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٧ - صادق، فاروق محمد (٢٠٠٠). رؤية مستقبلية لحركة الدمج، الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة، *المؤتمر الدولى الثانى للإعاقة والتأهيل*، الرياض، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

- ٢٨- صادق، فاروق محمد (١٩٩٩). **التجهيزات المعاصرة في التربية الخاصة**. القاهرة: الاتحاد المصري للمعوقين.
- ٢٩- عبد الفتاح، نبيلة (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف بعض الاضطرابات النفسية المترتبة على صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٣٠- عبد العزيز، ملك أحمد (١٩٩٣). مدى فاعلية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المختلفين عقلياً القابلين للتعليم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٣١- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠٠٣). **الصعوبات الخاصة في التعليم**. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- ٣٢- عسكر، على (٢٠٠٠). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ٣٣- على، أشرف أحمد (٢٠٠٧). السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بدولتى مصر والإمارات. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- ٣٤- كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٨) اختبار القدرة العقلية (أوتيس - لينون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣٥- مصباح، حسام عبد العزيز (٢٠٠٦). دراسة مقارنة للسلوك التوافقي لدى بعض الأطفال الذين يعانون تأخر عقلي بسيط المندمجين وغير المندمجين، مع بعض الأطفال العاديين في بعض الأنشطة المدرسية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفلة، جامعة عين شمس.
- ٣٦- مختار، وفيق صفت (٢٠٠٥). **سيكولوجية الطفولة**: دراسة تربوية نفسية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- ٣٧- مصطفى، عزة عبد الرحمن (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريسي لبعض المهارات الإدراكية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- ٣٨- نور الدين، مريم السيد (٢٠٠٤). أثر دمج الأطفال ذوي التأخر العقلي البسيط في مرحلة ما قبل المدرسة مع الأطفال الأسوبياء في تنمية بعض العمليات المعرفية لديهم. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- ٣٩- ياقوت، سميرة (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريسي للأمهات في تحسين التعبير اللغوي والكفاءة الاجتماعية للأبناء المضطربين لغويًا في سن المدرسة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 40- Jerry Andersson (2000). Self efficacy and social skills as predictors of social competency of students with learning disabilities. Texas University.
- 41- Barratt, S. (2008). *The special educators*: London: Sage. Publication.
- 42- Mark, D. (2001). Assessing the implications of parental involvement for the inclusion of moderately mentally retarded students in the mainstream, Arizona State University.
- 43- Thair D. (1991). The relationship between affect decoding abilities and social competencies of students with specific learning disabilities. M.S.A, University of South Florida.
- 44- Ruegg E. (2007). Social competence, transition plans and children with learning disabilities. www.urea.ed.com.
- 45- Robeson F. (1991). Behavior problems, social adjustment and self-reported school competency of learning. U.S.A, University of Southern California.
- 46- Hornly, et al. (2001). Transfer from special to mainstream, ten years later. *British Journal of Special Education*, . 28, I. Pp 44: 53.
- 47- Lerner Janet, (2000). Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies. N.Y, Hauughton Mifflin.

- 48- Jurdi. et al. (2006). The school inclusion-for mental disorder student-
An intervention propose for the occupational therapist in the school
context, Barazil, Pontificia University.
- 49- Michael, L. (2003). parental attachment, psychological separation
and learning disabled and non disabled students. U.S.A, Delphi
University, School of Social Work.
- 50- Florian L., McLaughlin M. (2008). *Disability classification in
Education, issues and perspective*. London. Crouning Press.
- 51- Mocllalan, D. C. (1998). The achievement motive. N.Y. Appleton.
Macmillian publishing company, Inc.
- 52- Madden, N (1986). Mainstreaming student with mind handicaps,
academic and social outcomes. *Review of Education Research*, 53, 1.
- 53- Janet Mecray (2002). Towards a conceptual framework for
interprofession practice in the field of learning disability. University of
Southampton.
- 54- Murry, H. A. (2004). *Exploration in personalit.*, Oxford: University
Press.
- 55- Paymond C., Alam A. (1998). *Concise encyclopedia of psychology*,
New York: John-Wiley, Sons.
- 56- Peter J. (1992). International dictionary of adult and continuing
education. Bandon Stylus Publication inc.
- 57- Barker, R. (1999). *The social work dictionary*, New York:
Washington, Press.
- 58- Wang, et al. (1999). Toward an empirical data base on
mainstreaming: A research synthesis of program implementation and
effect. Pillsberg, University of Putsly.
- 59- Bender William, (2002). *Differencing instruction for students with
learning disabilities*. U.S.A. Corming Press Inc.