جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ مبارك غياض محمد العنزي

أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية

جامعة الجوف – المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ٤ يونيو ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٢٤ يونيو ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) معلمًا في برامج الدمج في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، أظهرت النتائج أن حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج، جاءت بدرجة كبيرة جدًا. وجاءت التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي في الترتيب الأول، تلتها التحديات المتعلقة بالدمج المكاني، ثم التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقًا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف سمع)، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية.

وجاءت أبرز توصيات الدراسة بضرورة مراعاة وزارة التعليم لنتائج الدراسة الحالية عند التخطيط لتطوير عملية دمج طلاب الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام، وتنظيم دورات تدريبية لتأهيل معلمي طلاب ذوي الفقدان السمعي، وتوفير التسهيلات المادية والمعنوية في مدارس الدمج.

الكلمات المفتاحية: الفقدان السمعي – الدمج – التعليم العام – التحديات.

Challenges facing students with hearing loss in integration program as perceived by teachers in the Kingdom of Saudi Arabia

Mubarak Ghayadh M Alanazi
Assistant Professor of Special Education
Education Faculty Jouf University

Abstract

The study aimed to identify the challenges facing students with hearing loss in the integration programs classes as perceived by teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the descriptive analytical approach. The study sample consisted of (370) teachers, The results showed that the challenges facing students with hearing loss in the integration programs came to a very large degree. The challenges related to academic integration ranked first, followed by challenges related to locational integration, then challenges related to social integration, all of which came to a very large degree. The results also revealed that there were no statistically significant differences in the challenges facing students with hearing loss in the integration programs according to the program category variable (deaf, hard of hearing), while there were statistically significant differences according to the educational stage variable (primary, intermediate, secondary), and Differences in favor of primary school.

The most prominent recommendations of the study came to the need for the Ministry of Education to take into account the results of the current study when planning to develop the process of integrating students with hearing loss into the mainstream schools, and to organize training courses to qualify teachers of students with hearing loss, and Providing material and moral facilities in the integration programs.

Keywords: Hearing loss - Integration - Mainstream Education - Challenges.

المقدمة:

يعتبر وجود الأشخاص ذوي الفقدان السمعي في مختلف المجتمعات أمرا مسلما به منذ القدم ولكن هنالك اختلاف في وجهة نظر هذه المجتمعات نحوهم عبر العصور تبعا لمجموعة من المتغيرات التي توالت تاريخيا واحدة بعد الاخرى. يعتبر نموذج الإعاقة من اشهر هذه المتغيرات والذي يحتوي على النموذج الطبي والاجتماعي وأخيرا ما يسمى بالتفاعلي. حيث دعت وجهة النظر الطبية إلى تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس خاصة معزولة عن المجتمع ايمانا بان التركيز يجب ان يكون على العجز الذي سببته الإعاقة (Campbell and Oliver, 2013). بينما أثر النموذج الاجتماعي في ظهور الدمج وطالب إلى تحويل الاهتمام في العوامل الخارجية غير العوامل الداخلية للعجز والإعاقة من مثل العوامل المجتمعية والبيئة التعليمية (Cline and Frederickson, 2009). وبظهور النموذج التفاعلي ظهر ما يسمى بالتعليم الشامل والذي دعا إلى الاخذ بعين الاعتبار كلا من رؤية النموذج الاجتماعي في الاهتمام بالعوامل المجتمعية والبيئية وايضا رؤية النموذج الطبي في الاخذ بعين الاعتبار جوانب العجز ولكن ليس بالتركيز عليها بينما في الاستفادة من معرفتها لتجهيز مدارس التعليم العام بالتجهيزات والخدمات المساندة التي تعوض جوانب القصور (Shakespeare, 2014). لذا شهد القرن ال ٢١ تحولًا جوهريًا في النظرة العالمية حول تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة مع التقدم في حقوقهم و الفلسفات والاطر المفاهيمية للتعليم.

وتشير الادبيات إلى أن الاشخاص ذوي الفقدان السمعي مروا بمراحل مختلفة بدأت دوليا من الاهمال إلى العزل ثم الدمج واخيرا إلى ما يسمى بالتعليم الشامل كنتيجة إلى التتابع في اصدار القوانين والتشريعات الدولية ذات العلاقة في حفظ حقهم في التعليم. ويعد قانون "التعليم لجميع الأطفال المعاقين" رقم ٩٤ ١ ١٤٢ من اهم القوانين الدولية التي شجعت الدول إلى التحول من رعايتهم في مدارس خاصة إلى التوجه نحو الدمج كخيار تربوي يحفظ حق المساواة (حنفي ، ٢٠١٥). وقبل ذلك حفظ ديننا الاسلامي الحنيف حقوق هذه الفئة من خلال التمشي مع مستجدات رعايتهم صحيا وتربويًا واجتماعيًا حيث لا يوجد نصوص تحرم او تتعارض مع حفظ حقوقهم بل شجعت تعاليم ديننا الاسلامي على حسن التعامل معهم وعدم اهمالهم (Hassanein, 2015).

وفي المملكة العربية السعودية يعتبر قانون نظام رعاية المعوقين الذي صدر بالمرسوم الملكي رقم م ا ٣٧ بتاريخ ٢٣ ا ٩ ا ١٤٢١ احد اهم التشريعات التي دفعت إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في المملكة. حيث طالب هذا القانون المدارس الحكومية بتأمين الخدمات المهنية وتوفير الفرص المناسبة لاستيعاب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وإعدادهم للاندماج في مدارس التعليم العام. وتشمل هذه الخدمات جميع الجوانب الصحية والترفيهية والنفسية والاجتماعية والتعليمية والوظيفية. يعد هذا القانون حجر الزاوية في نقل الطلاب ذوي الاعاقة من العزل في المدارس الخاصة إلى دخول مدارس التعليم العام وشهد بعد ذلك توسعا كبيرا في افتتاح فصول الدمج في جميع مناطق المملكة.

ومع ذلك تعتبر رعاية الاشخاص ذوي الاعاقة بشكل عام في فصول الدمج عملية مختلفة كخيار تربوي مستقل له مبادئه واستراتيجياته وممارساته الخاصة التي تختلف عن الخيارات التربوية الاخرى. يعتبر الدمج عملية معقدة يشوبها الكثير من التحديات والعوائق والصعوبات التي تواجه كلا من التربويين والطلاب ذوي الاعاقة بشكل عام في مجال تقديم الخدمات والبرامج الفردية (حنفي، ٢٠١٥). علاوة على ذلك قد ينتج عن دمج الاطفال ذوي الفقدان السمعي تحديات اكثر من حيث سد الاحتياجات حيث يعتبر التفاعل والتواصل من اهم مكونات نجاح الدمج الاجتماعي. يشير دوهرتي (Doherty, 2012) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يشكلون حالة خاصة من الاحتياجات التعليمية حيث يعتبر تعويض احتياجات الفقدان السمع تحدي خاص وحيوي يؤثر على المشاركة والتواصل داخل المدارس والمجتمع المحلي. قد تشكل ايضا ثقافة الصم ضغطًا على مبادئ الاندماج الاجتماعي. ويضيف دوهرتي ايضا انه من الصعوبة تلبية احتياجات بعض الطلاب الصم وضعاف السمع بنجاح في مدارس التعليم العام ، لذلك من المهم استكشاف ما هو ملائم حقًا لهم.

لذلك يمثل الفقدان السمعي تحدي كبير في مجال الدمج حيث يتطلب خدمات نوعية مساندة اكثر للتغلب على الصعوبات وتفعيل جوانب المشاركة والتفاعل الاجتماعي لجميع الطلاب. ويشير عيسى والشهراني (٢٠١٧) إلى أن الاشخاص ذوي الفقدان السمعي يحتاجون إلى تقنيات وبرامج سمعية وبصرية اكثر في المدرسة وفي المنزل من أجل مساعدتهم وسد احتياجاتهم وتحسين مستوى معيشتهم وتعليمهم واستقلالهم اجتماعيًا.

ولأهمية ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يرى الباحث أن الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج فصول الدمج في البيئة السعودية يواجهون العديد من التحديات والمشكلات والصعوبات التي قد تقف عائقًا دون الاستفادة من تحقيق أهداف برامج الدمج. الأمر الذي دفع إلى اجراء هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن وتحديد أهم المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج فصول الدمج في مدارس التعليم العام. وبالاطلاع على الأدب السابق على المستوى العربي فأن الباحث يرى أن هناك مساهمه بحثيه من خلال نقص البحوث العربية والدولية (إلى حد ما) التي تهدف إلى اكتشاف ومعرفة حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج فصول الدمج. والتي تسهم أيضًا في تقديم إطار نظري يعمل على تحديد قائمة تتضمن أهم هذه التحديات من خلال مراجعة الادبيات العربية والدولية المتعلقة بموضوع الدراسة. وتتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية ؟

٢– هل هناك فروق في تصور كل من أفراد الدراسة حول حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف سمع).

٣– هل هناك فروق في تصور كل من أفراد الدراسة حول حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

أهداف الدراسة:

١– التعرف على حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج في ضوء الأدبيات والدارسات السابقة ومن وجهة نظر المعلمين المتخصصين في مسار الإعاقة السمعية على النحو التالي:

- **التحديات المتعلقة بالدمج المكاني.**
- **التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي.**

- **التحديات المتعلقة بالدمج الاكاديمي.**

٢– الكشف عما اذا كان هناك فروق ذات دلاله إحصائية في تصور كل من افراد الدراسة حول حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقًا لمتغيري فئة البرنامج والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة لأهمية الموضوع الذي تتصدى له والمتعلق بالطلاب ذوي الفقدان السمعي، وبرامج الدمج، وتتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجانبين النظري والتطبيقي كالآتي:

الأهمية النظرية:

١– القاء الضوء على فئة الطلاب ذوي الفقدان السمعي من الصم وضعاف السمع كما تلقي الضوء على الدمج كخيار تربوي لجميع ذوي الإعاقة كحق من حقوقهم وكونهم جزء لا يتجزأ من المجتمع.

٢– إثراء المكتبة العربية بالدراسات العلمية التي تتطرق لموضوع برامج الدمج وذوي الفقدان السمعي.

٣– توضيح ومعرفة أهم المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج في مدارس التعليم العام، الأمر الذي يمكن مستقبلًا في التغلب على هذه الصعوبات ايمانًا بأن مدارس التعليم العام هي المكان التربوي والطبيعي لجميع الطلاب

الأهمية التطبيقية:

١– قد تؤسس هذه الدراسة لدراسات مستقبلية تتعلق بالطلاب ذوي الإعاقة، وبرامج الدمج.

٢– تزويد المسؤولين عن برامج الدمج في التعليم العام عن حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، لمحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

٣– قد تحفز وزارة التعليم على تضمين برامج التطوير المهني للمعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، ببعض البرامج التدريبية للحد من التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج.

٤– قد تبرز الدراسة الحالية لأهالي الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج التحديات التي تعترض تحصيلهم التربوي لأبنائهم في برامج الدمج، وقد تحفزهم على بذل المزيد من الجهود لمحاولة الحد من تأثير هذه التحديات.

مصطلحات الدراسة:

التحديات:

ويقصد بالتحديات في الدراسة الحالية بعض المشكلات (الأكاديمية، والمكانية، والاجتماعية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحدد هذه التحديات باستجابات المعلمين على الاستبانة المستخدمة بالدراسة الحالية،

برامج الدمج:

وهي البرامج المعتمدة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والتي تتمثل في تلقي الطلاب ذوي الفقدان السمعي تعليمهم مع اقرانهم في فصول خاصة اغلب الوقت ومع أقرانهم السامعين لبعض الوقت مع تزويدهم بالخدمات المساندة التي يحتاجونها.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث الحالي على التعرف على حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، كما تحدد بطبيعة عينة الدراسة، والاستبانة المستخدمة بالدراسة الحالية وهي من إعداد الباحث، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة، وتحدد ايضًا بالجوانب التالية:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين المتخصصين في مجال الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية وبلغت العينة (٣٧٠).

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ– ٢٠٢١م.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الفقدان السمعي

تعتبر فئة الأشخاص ذوي الفقدان السمعي من اكثر فئات ذوي الإعاقة الذين اختلف عليهم حيث تقع تحت ضغط بسبب ارث ادبي قديم من الصراعات بين العلماء فيما يخص التصنيف، التواصل، المناهج، والمكان التربوي الأنسب لهم (Fobi and Oppong, 2019). لذلك يوجد العديد من التصنيفات للفقدان السمعي حيث تختلف عن بعضها باختلاف الأسس التي تقوم عليه هذه التصنيفات. يصنف الفقدان السمعي عادة بناء على عوامل عده منها شدة وموقع ووقت الإصابة. ولكن مفاد هذه التصنيفات يجمع بإطلاق مصطلح الصم على الأشخاص الذين لديهم فقدان سمعي شديد او عميق وعندما لا يستطيع الشخص سماع المحادثات العادية بدون المعينات السمعية، بينما يطلق مصطلح ضعاف السمع على أي فرد لديه بقايا سمعيه تتراوح ما بين خفيفة إلى متوسطه والذين يستفيدون عادة من المعينات السمعية كأجهزة مساعدة (Watkin and Baldwin, 2011). تصنف منظمة الصحة العالمية (The World Health Organisation, n.d). الفقدان السمعي حسب شدته إلى فئات بناء على درجة الفقدان السمعي بالديسبل (dB) إلى:

١. فقدان سمعي طفيف: عتبات السمع ما بين ١٦ إلى ٢٥ ديسبل.
٢. فقدان سمعي خفيف: عتبات السمع ما بين ٢٦ إلى ٤٠ ديسبل.
٣. فقدان سمعي متوسط: عتبات السمع ما بين ٤١ إلى ٥٥ ديسبل.
٤. فقدان متوسط الشدة: عتبات السمع ما بين ٥٦ إلى ٧٠ ديسبل.
٥. فقدان سمعي شديد: عتبات السمع ما بين ٧١ إلى ٩٠ ديسبل.
٦. فقدان سمعي عميق: عتبات السمع ما بين ٧١ إلى ٩٠ ديسبل.

كما يصنف ليو وآخرون (Lieu et al., 2020) الفقدان السمعي حسب وقت ومكان الإصابة إلى:

١. خلقي: يحدث قبل الولادة.
٢. بدائي: يعود لأسباب اثناء الولادة.
٣. مكتسب: يحدث بعد فترة الولادة ويعود لأسباب غير تلك التي تحدث اثناء الولادة.

٤. فقدان السمع الحسي العصبي: بسبب إصابة أو عيب داخل القوقعة أو العصب السمعي أو مسارات جذع الدماغ إلى القشرة السمعية.

٥. فقدان السمع التوصيلي: بسبب إصابة أو عيب في الأذن الخارجية أو الوسطى ، بما في ذلك القناة السمعية الخارجية ، طبلة الأذن ، الغشاء وتجويف الأذن الوسطى والعظيمات.

٦. الفقدان السمعي المختلط: مزيج من الحسي العصبي والتوصيلي بأنواعهم المختلفة.

ولكن ومع ذلك تميل التصنيفات السابقة إلى تعريف الفقدان السمعي بنظرة غير تربوية او ثقافية وتميل إلى التركيز على العجز والقدرات كنموذج طبي في فهم وتعريف وايضا تصنيف الاشخاص ذوي الفقدان السمعي. لذا لابد من البحث عن نظره تربوية وثقافية في التعريف والتصنيف.

وتشير الجمعية الوطنية للأطفال الصم (NDCS, 2019) و كلا من باتربري ولاد وجاليفر (Batterbury, Ladd and Gulliver, 2007) إلى تصنيف اخر للأشخاص ذوي الفقدان السمعي بناء على عوامل مجتمعية وثقافية. حيث اكدوا على وجود فروق ثقافيه عند استخدام كلمة (الصم) باللغة الإنجليزية كتابيا (Deaf / deaf). الصم عند كتابتها بالحرف الأول صغيرا (The deaf) تشير إلى هؤلاء الذين لديهم فقدان سمعي جزئي او كامل عند أي مرحلة من مراحل حياتهم، حيث يعتبرون صم سمعيا وليس ثقافيا، وتشمل هذه الفئة كلا من الصم وضعاف السمع الذين لا يستخدمون لغة الاشارة للتواصل.

وفي المجتمعات الغربية ايضا تستخدم كلمة (Deaf) مع الحرف الأول كبيرا (D) للإشارة ثقافيا إلى الأفراد الصم الذين ينتمون إلى ثقافة ومجتمع الصم حيث تكون لغة الاشارة هي لغتهم الأولى. في المقابل فان كلمة (deaf) مع الحرف الأول صغيرا (d) تشير إلى الصم الذين يستخدمون اللغة المنطوقة في التواصل ولديهم احتكاك او تفاعل بسيط مع ثقافة ومجتمع الصم (Holcomb, 2013; Moores, 2001, cited in Alofi, Clark and Marchut, 2019).

ولكن بما أن اللغة العربية لا تفرق في كتابة حجم الحرف الأول لاي كلمة، فأن هذا التمييز الثقافي قد لا يكون ملاحظ في مجتمع الصم في المملكة العربية السعودية (Alofi, Clark and Marchut, 2019). وبالتالي، وكما هو معمول به في مجتمع الدراسة

الحالية فان هذه الدراسة تستخدم كلمة الصم للإشارة إلى الأشخاص الذين لديهم فقدان سمعي من شديد إلى عميق سواء كانوا يستخدمون لغة الاشارة او اللغة المنطوقة للتواصل او يجمعون بين ثقافة مجتمع الصم او السامعين. كما تستخدم الدراسة الحالية كلمة ضعاف السمع للإشارة إلى الأشخاص الذين لديهم فقدان سمعي يتراوح ما بين طفيف إلى متوسط او متوسط الشدة. ويستخدم الباحث عبارة الأشخاص ذوي الفقدان السمعي كعبارة بديلة لعبارة الصم وضعاف السمع في كثير من الاحيان.

وبناء على ما سبق تعرف الدراسة الحالية الأشخاص ذوي الفقدان السمعي بأنهم "الاشخاص الذين يواجهون تحديات سمعية تقلل من قدرة الفرد على التواصل والتفاعل بشكل طبيعي مع مجتمع السامعين تتراوح شدتها ما بين بسيطة إلى متوسطة للأفراد ضعاف السمع وما بين شديدة إلى عميقة للأفراد الصم".

ثانيا: الدمج

تأخذ التربية الخاصة في الاعتبار جميع الاحتياجات الخاصة التي تميز الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام عن غيرهم وتساعد على إقامة نظام تربوي يحقق الكفاءة المطلوبة في استيعاب الجميع وتقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية. تشمل التربية الخاصة جميع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتعترف بالفروق الفردية بينهم، وتتمركز حول الإعاقة اكثر من تمركزها حول المحتوى الاكاديمي (Aldabas, 2015). يندرج الدمج تحت مظلة التربية الخاصة في رعاية الأشخاص ذوي الفقدان السمعي ويعتبر أحد الخيارات التربوية الأخرى بالإضافة إلى المدارس الخاصة والذي يخدم فئة الصم أيضا مع الاختلاف فقط في مكان تقديم الخدمة. لذلك يصنف الدمج بانه احد برامج التربية الخاصة حيث انه يحتوي على نفس الخدمات المقدمة في المدارس الخاصة وان جميع الطلاب هم تحت مسؤولية معلم التربية الخاصة مع اختلاف المكان التربوي فقط (Warnock, 1978).

وكثيرا ما يكون هنالك خلط بين مفهومي الدمج ومفهوم التعليم الشامل في الوطن العربي حيث يتم تسمية التعليم الشامل بالدمج الشامل في كثير من الأحيان وقد يعود ذلك إلى أخطاء في الترجمة كون التعليم الشامل يعتبر مفهوم ظهر دوليا. تبع ذلك اعتقادات لدى الكثير بان التعليم الشامل هو تطور في مفهوم الدمج. ولكن في الحقيقة يختلف الدمج عن التعليم الشامل في المفهوم والممارسة والاهداف المرجوة (Alanazi, 2020). يهتم الباحث في هذه

الدراسة بمفهوم الدمج بمفهومه وممارساته الدولية وكونه ايضا هو المطبق حاليا في المملكة العربية السعودية حيث ان البرامج الموجودة في مدارس التعليم العام تمثل ممارسات الدمج في فصول خاصة اكثر من التعليم الشامل الذي يشمل الطلاب في الفصول العامة (Alanazi, 2020).

بالرغم من تعدد التعاريف لمفهوم الدمج الا انه في الواقع لا يوجد تعريف دولي متفق عليه بسبب ان الدمج يعتبر ظاهرة اجتماعية تتأثر بالعوامل الثقافية والسياقية لكل مجتمع. بالرغم من ذلك يستعين الباحث ببعض التعاريف من خارج الوطن العربي حسب ما ذكر سابقا بوجود تداخل بين مفهومي الدمج والتعليم الشامل محليا. يعرف الدمج بانه المساواة في الحصول على التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب غير ذوي الإعاقة (Sarason and Doris, 1979). يعرف ايضا فيش (Fish, 1985) الدمج بأنه عملية تتطلب تفاعلًا مستمرًا ومخططًا له مع الاقران من غير ذوي الاعاقة مع اعطاء الحرية للانضمام إلى مجموعات مختلفة.

كما قدم ايضا روز (Rose, 2000) تعريفه للدمج من خلال فهم ثلاث خصائص واقعية ذات قيمة لهذه الدراسة التي تهدف إلى تقديم نموذج للدمج الناجح وايضا مهمة في بناء مقياس للتعرف على اهم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في مدارس التعليم العام من خلال الدمج وهي على النحو التالي:

١. الدمج المكاني: الذي يشير إلى المكان التربوي للطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب في مدارس التعليم العام.
٢. الدمج الاجتماعي: كل التربويين، العاملين في المدرسة، الاقران من غير ذوي الاعاقة والوالدين مطالبين للأخذ بعين الاعتبار السلوك الإيجابي في مواقفهم اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة.
٣. الدمج الأكاديمي: جميع الطلاب مطالبون بالعمل معًا خلال اليوم الدراسي وخلال جميع الأنشطة المنهجية واللامنهجية.

ولكن قد لا تتكون لدى القارئ صورة متكاملة عن مفهوم الدمج كخيار تربوي عند التطرق إلى مراجعة التعاريف فقط. لذا لابد من مناقشة اهم الخصائص على سبيل المثال

وقت ظهور الدمج، الممارسات، الأهداف واهم الملامح. الهدف من ذلك هو تكوين رؤية ومفهوم أوسع ومحاولة للخروج بتعريف اجرائي للدمج.

ظهر مفهوم الدمج دوليا في بداية الستينيات من القرن الماضي بتأثير من الفكر الجديد حينها في النموذج الاجتماعي في فهم الإعاقة الذي يدعو إلى التركيز على عوامل خارجية (بيئية واجتماعية) بدلا من التركيز على الإعاقة حيث تولدت مفاهيم أخرى من مثل مصطلح "اقل البيئات عزلا" (Jahnukainen, 2015).

كما اعد جونز (Jones, 2004) قائمة بأهم ملامح وممارسات الدمج والتي تميزه عن البرامج الأخرى هي:

١. التركيز على الاحتياجات الفردية للإعاقة.
٢. معلمي التربية الخاصة هم المسؤولين عن الطلاب ذوي الإعاقة.
٣. تقديم تدخل وخدمات مساندة متخصصة.
٤. تعديل جزئي في البيئة المدرسية.
٥. التركيز على الطالب واعاقته.
٦. برامج خاصة للطلاب ذوي الإعاقة.

يتميز الدمج أيضا بملامح تربوية واجتماعية تميزه عن غيره من البرامج في التربية الخاصة والتعليم العام. يشير رودريغيز وجارو–جيل (Rodriguez and Garro–Gil, 2015) الى ان الدمج يعطي فرص للطلاب ذوي الفقدان السمعي للانخراط اجتماعيا في أماكن من مثل الفصل العام والفصل الخاص وغرف تقديم الخدمات المساندة وفي جميع الأنشطة الاجتماعية واللامنهجية. في الدمج أيضا توجد فصول خاصة للطلاب ذوي الإعاقة يتم تدريسهم فيها معظم المواد الدراسية كما يقضي الطلاب جزءا من الوقت لأخذ بعض المواد الدراسية في فصول التعليم العام (Vanderpuye, 2013). تقدم في برامج الدمج أيضا جميع خدمات وبرامج التربية الخاصة والمساندة ويتواجد جميع المتخصصين ومقدمي الخدمات (Bendová and Fialová, 2015). كما يشير شايمان (Shyman, 2015) إلى ان الطلاب ذوي الفقدان السمعي يتلقون نفس مناهج التعليم العام ويتبعون نفس النظام التربوي الذي يطبق على الطلاب في التعليم العام في التقييم واتباع الارشادات الأخرى. كما ان الاهداف العامة للدمج تتمركز حول ادخال الطلاب ذوي الفقدان السمعي إلى مدارس

التعليم العام والحصول على فرصة للتعليم مع اقرانهم من نفس المرحلة العمرية (Doherty, 2012b) بهدف أيضا تطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية (Ainscow, 2005).

استنادا على ما سبق وبناء على ما تم استعراضه ومناقشته حول المفاهيم السابقة، تعرف الدراسة الحالية الدمج اجرائيا إلى انه "وضع الطلاب ذوي الإعاقة (مكانيا) في فصول خاصة داخل مدرسة التعليم العام، مع الحاقه (اكاديميا) لبعض الوقت في فصول التعليم العام، وانخراطه (اجتماعيا) في جميع الأنشطة الاجتماعية واللامنهجية مع تقديم جميع الخدمات والبرامج الخاصة داخل المدرسة وتحت مسؤولية معلم التربية الخاصة".

ثالثا: التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج (الدراسات السابقة):

يعتبر الدمج في مدارس التعليم العام احد الخيارات التربوية في مجال تربية وتعليم الطلاب ذوي الفقدان السمعي والتي تسعى إلى تربيتهم في بيئة تعليمية اقل تقييدا كحق من حقوقهم في توفير برنامج تعليمي يتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم (عيسى، والشهراني، ٢٠١٧). لذلك اصبح دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي من اكثر المواضيع جدلا في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع حيث ساعد في ذلك وجود عدة تحديات اثرت بشكل دال في الاتجاه نحو الدمج (حنفي، ٢٠١٥).

تعددت الدراسات والأبحاث التربوية السابقة التي تناولت مفهوم الدمج ولكن فيما يخص مجال التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج فقد أجريت دراسات عديدة تناولت هذا السياق. وعلى الرغم من توحد الهدف الا أنه وجد هنالك اختلاف في وجهات نظر الباحثين حول طبيعة هذه التحديات من حيث نوعياتها ومجالاتها. عند مراجعة الادبيات والاطر النظرية السابقة حول موضوع التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج في مدارس التعليم العام، فقد تبين وجود دراسات عربية وأجنبية متعددة ومتنوعة المتغيرات سيتم التطرق لها في هذا السياق.

هدفت دراسة اريكس بروفي وآخرون (Eriks–Brophy et al,. 2007) إلى الكشف عن اهم الميسرات والعوائق لدمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي في مجتمعاتهم. استخدمت الدراسة المنهج النوعي في جمع وتحليل البيانات، كما تطوع للمشاركة في مجموعات جمع البيانات ٤٨ من اباء وامهات الطلاب ذوي الفقدان السمعي في ١٠ مجموعات بؤرية يتراوح

عدد المشاركين في كل مجموعة من ٦ إلى ٨ افراد. اظهرت الدراسة ان اهم العوامل التي تساعد او تعيق عملية دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي عوامل متعلقة بالعوائل والاسر من اهمها دور هذه الاسر وعلاقة افراد الاسرة بين بعضهم البعض، عوامل متعلقة بالمجتمع مرتبطة بإدماج الأطفال في الأنشطة الرياضية والاجتماعية ومدى مشاركة السامعين من الأقران والاكبر سنا في هذه الأنشطة. التحديات التي تواجه الدمج الناجح للأطفال ذوي الفقدان السمعي في الأسرة والمجتمع. تم تحديد ايضا عوامل متعلقة بالبيئات المدرسية والمجتمعية. كما اظهر المشاركون في الدراسة مواقف ايجابية وداعمة تجاه دمج وامكانات الطلاب ذوي الفقدان السمعي ليصبحوا أعضاء فاعلين اكثر في أسرهم ومجتمعهم.

كما أجرى حنفي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض متطلبات دمج الطلاب الصم في مدارس التعليم العام وتكونت عينتها الذين استجابوا لأداة الدراسة من (٢١١) فردا من العاملين في مجال تربية وتعليم الطلاب الصم والسامعين في مدينة الرياض. أظهرت الدراسة أن اكثر متطلبات دمج الصم اهمية من وجهة نظر عينة الدراسة هي برامج اعداد وتدريب المعلمين والاداريين، تهيئة الطلاب الصم واقرانهم السامعين، تجهيز البيئة المدرسية، تكييف المناهج، وجاء ترتيب المتطلبات حسب أهميتها تنازليا هي: أولا، المتطلبات العامة لدمج الصم. ثانيًا، المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية. أخيرا، المتطلبات المرتبطة بأولياء أمور الطلاب الصم والسامعين. كما أظهرت الدراسة ان اكثر متطلبات دمج الطلاب الصم توافرا في مدارس التعليم العام من وجهة نظر عينة الدراسة هي بالترتيب: تفهم العاملين بالمدرسة للاحتياجات، التوعية بخصائص الطلاب الصم، برامج الاعداد والتدريب، الالتزام بالدعم، قرب مدرسة الدمج من سكن الطالب. كما جاء ترتيب المتطلبات حسب مدى توافرها تنازليا: المتطلبات العامة أولا، ثم متطلبات متعلقة بالعاملين، وأخيرا متطلبات متعلقة بأولياء الأمور.

في حين هدفت دراسة الدبابنة والحسن (٢٠٠٩) إلى التعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الفقدان السمعي نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في مدارس التعليم العام ضمن مسار الدمج في الأردن، إضافة إلى تحديد الفروق في وجهات النظر تبعاً لمتغير نوع المدرسة ومستوى الصف ومكان التدريس والمؤهل العلمي، وإدراكات المعلم للنجاح في رعاية الطلبة

ذوي الإعاقة السمعية. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الفقدان السمعي من الصف

الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (١٠٥) معلماً. وأظهرت النتائج أن وجهات النظر كانت إيجابية على ثماني فقرات ومحايدة على سبع وثلاثين وسلبية على ثلاث فقرات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=05.0) تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغير مكان التدريس لصالح مدارس التعليم العام، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولمتغير المؤهل العلمي للمعلمين لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية أخرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيًا تبعاً لمتغير ادراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الفقدان السمعي.

كما أجرى مارشارك وآخرون (Marschark et al,. 2010) دراسة هدفت إلى اكتشاف وجهات نظر معلمي الطلاب ذوي الفقدان السمعي والسامعين في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام. تم جمع البيانات من خلال استبانة تم ارسالها بالبريد (٤٠) معلم ومعلمة (٢٠) للطلاب ذوي الفقدان السمعي و(٢٠) للطلاب السامعين. اظهر الدراسة ان وجهات نظر المعلمين ركزت على الاهمية من وضوح التعليمات والمنهجية في التدريس، السعي إلى تعزيز التغيير المفاهيمي في فهم احتياجات الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج التي تعزز النظرة الايجابية في تقبل الطلاب ذوي الفقدان السمعي اجتماعيا، وان غياب مثل هذه العوامل يؤدي إلى تشكيل تحديات امام نجاح عملية دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي في مدارس التعليم العام.

اجرى العتيبي (٢٠١١) دراسة في برامج دمج الطلاب الصم وضعاف السمع والنطق في مدارس التعليم العام حول معوقات الاكاديمية لتدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المشرفين والمعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث بلغ عدد افراد العينة ممن وزعت عليهم الاستبانة (١٥١) معلما و (٢٨) مشرفا في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. توصلت نتائج الدراسة وجود بعض المعوقات مرتبة حسب وجهات نظر المعلمين والمشرفين إلى: معوقات متعلقة بعملية التخطيط، معوقات متعلقة بعملية التنفيذ في التدريس، معوقات خاصة بعملية تعلم الطلاب، معوقات متعلقة بعملية التقويم.

في سلطنة عمان اجرى كل من الظفري والحراصية (٢٠١٥) دراسة شملت عينتها (١١٧) من التربويين والطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية بهدف قياس مدى توافر المعايير العالمية لجودة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج. توصلت الدراسة إلى مستوى الخدمات المتوفرة كان متوسطا، كما حصلت الخدمات التعليمية المرتبطة بطرق التدريس على معايير عالية، بينما حصلت الخدمات المرتبطة بالتجهيزات والمباني المدرسية على معايير اقل في الجودة من حيث عزل الصوت والاضاءة. كما كان هناك معايير اقل في مجال جودة تقديم الخطة التربوية الفردية بسبب عدم اشراك الوالدين.

كما أجرى عيسى والشهراني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر وأهمية واستخدام انواع التكنولوجيا المساندة لتلبية احتياجات الصم وضعاف السمع وتمكين دمجهم الاكاديمي في مدينة جدة. طبقت الاستبانة على عينة تكونت من (٨٠) معلم ومشرف في معاهد وبرامج الطلاب الصم وضعاف السمع و (٤٠) طالبا من الطلاب ذوي الفقدان السمعي (صم – ضعاف سمع). أظهرت النتائج تقارب النسب بين معلمي الصم ضعاف السمع بمدارس الدمج في اهتمام مؤسسات التعليم العام بمدى توفير واستخدام التكنولوجيا المتوسطة من أجهزة العرض المختلفة، وقلة وجود واستخدام الحاسب الالي وبرامجه، وحاجة هذه المؤسسات التربوية إلى توفير واستخدام التقنيات السمعية المتقدمة، وأجهزة وبرامج الاتصال و التواصل والترجمة، واوضحت النتائج وجود فروق بين معلمي الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات المساندة لصالح متغيري سنوات الخبرة الأكثر والتخصص لمعلمي العلوم.

وفي دراسة لأبو شعيرة والسلاق والبلوي (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال معرفة إجراءات الدمج ونتائجه. استخدم فيها الباحثان المنهج التحليلي لبيانات للوثائق وبيانات ونتائج الدراسات السابقة المتوفرة حول موضوع الدراسة في المملكة. أظهرت الدراسة ان هنالك إشارات واضحة لفعالية دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي في المملكة من خلال الزيادة الملحوظة في عدد برامج الدمج والطلاب الصم وضعاف السمع الملتحقين فيها، وان هنالك اثر إيجابي لبرامج الدمج على النمو اللغوي، تنوع في أساليب التدريس، تغير إيجابي

للاتجاهات نحوهم، ولكن من اهم التحديات التي تواجههم هي الحاجة إلى تطوير مناهج تراعي الفروق والاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج.

كما أجرت هدى محمد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة متطلبات دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي بالتعليم العالي بمنطقة تبوك من وجهة نظر الخبراء والعاملين. اعدت الباحثة استبانة متطلبات الدمج استجابة لها عينة مكونة من (٥٠) فردا من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، معلمي الطلاب ذوي الفدان السمعي، العاملين بمدراس الدمج. توصلت الدراسة إلى ان المتطلبات تمثلت في: متطلبات خاصة بأعداد وتهيئة البيئة الدراسية، متطلبات خاصة بأدوار مدارس الطلاب ذوي الفقدان السمعي، متطلبات خاصة بالحقوق. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في متطلبات دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي تبعا لمتغيرات (نوع العمل، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة).

كما هدفت دراسة نوح و تركستاني (٢٠١٧) إلى التعرف على مشكلات الطالبات الصم وضعيفات السمع في مدارس الدمج الابتدائية في مدينة الرياض باستخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة تناسب اهداف الدراسة حيث اشتملت عينة الدراسة على (٧٩) معلمة. أظهرت الدراسة ان اهم المشكلات مرتبطة بأهلية المباني الدراسية، مشكلات مرتبطة بتوعية ومواقف الطالبات السامعات، مشكلات تتعلق بكفايات معلمات التعليم العام للعمل مع الطالبات الصم وضعيفات السمع، مشكلات تتعلق بالمناهج التعليمية ، وأخيرا مشكلات تتعلق بالخدمات المساندة والضرورية.

وهدفت دراسة البلوي (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى مشاركة أولياء أمور الطلاب في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم في مدارس الدمج في منطقة تبوك، اشتملت العينة على (١٨٦) ولي امر (ام، اب) من والدي الأطفال ذوي الإعاقة و الفقدان السمعي في (٨) مدارس للدمج. اظهرت النتائج أن مستوى مشاركة أولياء الأمور كان متوسط للدرجة الكلية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد مستوى المشاركة تبعا لمتغير جنس أولياء الأمور لصالح الإباء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعض الآخر، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد مستوى المشاركة تبعا لمتغير المستوى التعليمي لصالح الوالدين الذين يحملون درجة بكالوريوس فأعلى.

كما طبق السالم (٢٠١٧) دراسة في مدارس دمج الطلاب الصم وضعاف السمع بهدف معرفة واقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضي على عينة تكونت من (٤٨٢) معلم ومعلمة من خلال استخدام استبانة لقياس المام المعلمين، معوقات التطبيق، وقياس الدافعية لاستخدام تقنية الواقع الافتراضي. أظهرت النتائج ان معظم المعلمين ليس لديهم المام باستخدام الواقع الافتراضي في التدريس، مع وجود بعض المعوقات امام تفعيل استخدامها في التدريس، ولكن مستوى الدافعية كان إيجابيا اتجاه استخدام هذه التقنية. كذلك اشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية) في المحاور الثلاث للاستبانة.

في السويد هدفت دراسة اولسون وآخرون (Olsson et al,. 2018) إلى التعرف على تجارب الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس الخاصة ومدارس التعليم العام من وجهة نظر الطلاب انفسهم. استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (٨٦٥) من المراهقين للعمر ما بين (١٣ –١٨) سنة. أظهرت النتائج ان كلا من الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع اظهروا تفضيل منخفض واقل رضى حول برامج الدمج وفضلوا المدارس الخاصة بسبب عدم الرضى عن بعض الجوانب الاجتماعية والأكاديمية في مدارس الدمج في التعليم العام والتي تشكل تحديات امامهم.

هدفت دراسة النواصرة (٢٠١٨) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة – من ضمنهم الطلاب ذوي الفقدان السمعي – في مدارس التعليم العام الأساسية في مدارس محافظة عجلون –الأردن. شملت عينة الدراسة (١٤١) معلما من (١٧) مدرسة وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين كانت سلبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدمج وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدمج وفقا لمتغير العمر من (٢٢ إلى ٣٠) سنة ومتغير الخبرة من (١إلى ٥) سنوات، ومتغير الدورات التدريبية لصالح الذين لم يتلقوا أي تدريب، واوصت الدراسة إلى الاهتمام بتدريب المعلمين وتجهيز المدارس بغرف المصادر و الوسائل التعليمية اللازمة للدمج وتوعية الطالب لنجاح عملية الدمج.

رابعًا: التعقيب على الأدب النظري والدراسات السابقة:

ساهم تعريف روز (Rose, 2000) للدمج من خلال فهم ثلاث خصائص واقعية في تحديد محاور الدراسة وبناء مقياس للتعرف على اهم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في مدارس التعليم العام بشكل عام وتحديد ثلاثة محاور رئيسية هي الدمج المكاني، الاجتماعي، الاكاديمي. كما ساهمت الدراسات السابقة في تناولها للعبارات تحت كل محور على حدة. استفادت الدراسة الحالية منها في اشتقاق ٣٠ عبارة للمحاور الثلاث للدراسة بواقع ١٠ عبارات تحت كل محور. دراسات القت نتائجها الضوء على محور الدمج المكاني ساهمت في تحديد العبارات من مثل (عيسى والشهراني،٢٠١٧) (هدى محمد، ٢٠١٧) اولسون وآخرون (Olsson et al,. 2018). دراسات القت نتائجها الضوء على محور الدمج الاجتماعي ساهمت في تحديد العبارات من مثل (Eriks–Brophy et al,. 2007) (البلوي، ٢٠١٧) (النواصرة و منسي، ٢٠١٨). دراسات القت نتائجها الضوء على محور الدمج الاكاديمي ساهمت في تحديد العبارات من مثل (Marschark et al,. 2010) (العتيبي، ٢٠١١) (الظفري والحراصية، ٢٠١٥) (السالم، ٢٠١٧). وفي بعض الدراسات تمت الاستفادة أيضا من نتائجها بشكل عام حيث كان يندرج قسم من النتائج تحت محور واحد والقسم الأخر تحت احد المحاور الاخرى اوكليهما ساهمت في تحديد العبارات بشكل عام من مثل (حنفي، ٢٠٠٨) (أبو شعيرة والسلاق والبلوي، ٢٠١٧) (نوح و تركستاني، ٢٠١٧).

ومن هذا المنطلق، تناولت الدراسة الحالية مجالًا تربويًا في المملكة العربية السعودية يختلف أيضا عن المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة التي تناولت المتطلبات او الصعوبات بشكل خاص في مناطق معينة في المملكة، او أجريت في سياقات غربية تختلف عن السياق الاجتماعي والثقافي في المملكة العربية السعودية. و تتمثل الإضافة العلمية التي ستقدمها الدراسة في تناولها موضوع الدمج للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة بشكل عام لجميع المراحل الدراسية. لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ككل من وجهة نظر المعلمين كما هدفت أيضا إلى التعرف على مدى اختلاف وجهات النظر تبعا لمتغيرات فئة البرنامج والمرحلة الدراسية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًا وكيفيًا بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ومدى ارتباطها بظواهر أخرى (Obaidat; Abdel Rahman and Kayed, 2016).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني في العام ١٤٤٢هـ، وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (٣٧٠) استبانة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (١) خصائص العينة وفقًا لمتغير فئة البرنامج، المرحلة الدراسية.

جدول (١):
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب فئة البرنامج، المرحلة الدراسية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
فئة البرنامج	صم	١٥٩	%٤٣
	ضعاف سمع	٢١١	%٥٧
المجموع		٣٧٠	%١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٧٨	%٤٨.١
	المتوسطة	١٢٩	%٣٤.٩
	الثانوية	٦٣	%١٧
المجموع		٣٧٠	%١٠٠

يتضح من جدول (١) أنه بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في برامج ضعاف السمع (٢١١) فردًا وبنسبة (٥٧%)، بينما بلغ عددهم في برامج الصم (١٥٩) فردًا وبنسبة (٤٣%)، أما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسة جاءت المرحلة الابتدائية أعلى الفئات وبلغ عددهم (١٧٨)

فردًا، وبنسبة (٤٨.١%) تلتها المرحلة المتوسطة وبلغ عددهم (١٢٩) فردًا وبنسبة (٣٤.٩%)، وأخيرًا جاءت المرحلة الثانوية وبلغ عددهم (٦٣) فردًا وبنسبة (١٧%).

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتكونت من قسمين رئيسيين هما كالآتي: القسم الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (فئة البرنامج، المرحلة الدراسية)، وتكون القسم الثاني من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور تقيس في مجملها حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في مدارس الدمج كالآتي: المحور الأول: التحديات المتعلقة بالدمج المكاني، واشتمل على (١٠) فقرات، والمحور الثاني: التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي ، واشتمل على (١٠) فقرات، والمحور الثالث: التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي، واشتمل على (١٠) فقرات. ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا).

صدق أداة الدراسة:

١. **الصدق الظاهري:**

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المحور الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٥) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها للمحور الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفاق (٨٠%)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية، مكونة من قسمين هما: القسم الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (فئة البرنامج، المرحلة الدراسية)، وتكون القسم الثاني من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور تقيس في مجملها حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في مدارس الدمج.

٢. **صدق البناء:**

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فردًا من معلمي الصم وضعاف السمع (أول ٣٠ استبانة)، ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معامل ارتباط

بيرسون بين درجة الفقرة وبين المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٢).

جدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المحاور	معامل الارتباط
١	المحور الأول: التحديات المتعلقة بالدمج المكاني	**٠.٨٦
٢	المحور الثاني: التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي	**٠.٨٥
٣	المحور الثالث: التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي	**٠.٨٣

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الدراسة والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٨٣) و(٠.٨٦)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه الفقرة في الاستبانة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي اليه الفقرة

رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الأول)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثاني)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثالث)
١	**٠.٥٩١	١	**٠.٦٧٢	١	**٠.٦١٣
٢	**٠.٦٩٨	٢	**٠.٦٠١	٢	**٠.٦٤١
٣	**٠.٦٤١	٣	**٠.٦٣٤	٣	**٠.٦٠٠
٤	**٠.٦٦٢	٤	**٠.٦٥٠	٤	**٠.٤٩٩
٥	**٠.٦٥٠	٥	**٠.٦٢٢	٥	**٠.٦١٢
٦	**٠.٥٩٩	٦	**٠.٦٢٤	٦	**٠.٦٨٨
٧	**٠.٥٨١	٧	**٠.٦٠٧	٧	**٠.٥٧٨
٨	**٠.٧٠٠	٨	**٠.٦٤٠	٨	**٠.٥٥٥
٩	**٠.٦٠٥	٩	**٠.٦٣٩	٩	**٠.٦٠٩
١٠	**٠.٦٠٠	١٠	**٠.٦٣٣	١٠	**٠.٦٢٨

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (٣) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تراوحت بين (٠.٤٩٩ – ٠.٧٠٠) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، ولجميع محاور الاستبانة، وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على (٣) محاور.

ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع محاور الدراسة والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) فردًا من معلمي الصم وضعاف السمع من خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لمحاور الدراسة، والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحاور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α"
١	المحور الأول: التحديات المتعلقة بالدمج المكاني	**٠.٨٧٤
٢	المحور الثاني: التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي	**٠.٨٨٢
٣	المحور الثالث: التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي	**٠.٨٩٧
٤	الدرجة الكلية	**٠.٩٣٥

يُظهر جدول (٤) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" لمحاورالدراسة قد تراوحت بين (٠.٨٧٤– ٠.٩٧)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (٠.٩٣٥)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة كبيرة جدًا) أعطيت ٥ درجات، (بدرجة كبيرة) أعطيت ٤ درجات، (بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات، (بدرجة ضعيفة) أعطيت درجتين، (بدرجة ضعيفة جدًا) أعطيت درجة واحدة. ولتحديد مستوى الموافقة وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، تم حساب القيم (الأوزان)، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات والمحاور كما يلي: من ١ إلى ١.٧٩ (بدرجة ضعيفة جدًا)، من ١.٨٠ إلى ٢.٥٩ (بدرجة ضعيفة)، من ٢.٦٠ إلى ٣.٣٩ (بدرجة متوسطة)، من ٣.٤٠ إلى ٤.١٩ (بدرجة كبيرة)، من ٤.٢٠ إلى ٥ (بدرجة كبيرة جدًا) (أبو صالح، ٢٠٠٤).

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة الحالية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).**
- **معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.**
- **الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.**
- **اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (المرحلة الدراسية).**
- **اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد اتجاه الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.**
- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T–Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف السمع).**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات محاور الدراسة، والجدول التالي رقم (٥) يوضح حجم التحديات المتعلقة بالدمج المكاني التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحجم التحديات المتعلقة بالدمج المكاني التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	لا تقع مدارس الدمج في نفس الحي الذي يسكنه معظم الطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٦٦٢٢	٠.٦٤٣٤٤	كبيرة جدًا
٩	عدد الطلاب في فصول التعليم العام التي يدمج بها الطلاب يعتبر كبير وغير مناسب لدمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٥٣٧٨	٠.٧٢٥٠٣	كبيرة جدًا
٥	مبنى المدرسة مصمم للطلاب السامعين ولا يراعي احتياجات ذوي الفقدان السمعي	٤.٥١٠٨	٠.٧٢٥٩٤	كبيرة جدًا
٣	يحتاج الطلاب ذوي الفقدان السمعي إلى وقت أطول للوصول إلى مدارس الدمج	٤.٥٠٨١	٠.٧٢٢٢٣	كبيرة جدًا
٧	تقع الفصول الخاصة بذوي الفقدان السمعي في مكان لا يراعي احتياجهم للهدوء	٤.٤٨٩٢	٠.٧٩٣٧٠	كبيرة جدًا
٨	نظام عزل الصوت في الفصول الخاصة للطلاب ذوي الفقدان السمعي يعتبر بدائي وليس ذو جودة عالية	٤.٤٧٨٤	٠.٧٥٨٥٦	كبيرة جدًا
١٠	لا تلبي مباني فصول التعليم العام الاحتياجات والمتطلبات الخاصة بالطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٤٧٠٣	٠.٧٧٢٤٥	كبيرة جدًا
٦	لا توجد لوحات ارشادية في المبنى تخدم احتياج الطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٤٣٧٨	٠.٨٢٤٨٧	كبيرة جدًا
٢	تقع مدارس الدمج في منطقة بعيدة عن سكن الطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٣٨٦٥	٠.٨٠٢٦٦	كبيرة جدًا
٤	يواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي تحديات في التنقل من وإلى مدارس الدمج	٤.٣٥١٤	٠.٨٤٩٥٦	كبيرة جدًا
المحور الأول: التحديات المتعلقة بالدمج المكاني		٤.٤٨٣٢٥	٠.٤٥٢١٣	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (٥) أن حجم التحديات المتعلقة بالدمج المكاني التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤.٤٨٣٢٥). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤.٣٥١٤ إلى ٤.٦٦٢٢)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا.

٤.٦٦٢٢

أما بالنسبة لحجم التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٦).

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحجم التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	لا ينتمي الطلاب ذوي الفقدان السمعي اجتماعيا إلى الحي الذي توجد به المدرسة وفصول الدمج	٤.٥٥٦٨	٠.٧٠٠٩٦	كبيرة جدًا
٩	يعتبر التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الفقدان السمعي وبين السامعين من العاملين داخل المدرسة قليل لعدم معرفتهم بطرق التواصل	٤.٥٤٨٦	٠.٦٧٨٠٠	كبيرة جدًا
٥	تواجه مبادرات الطلاب ذوي الفقدان السمعي للتواصل بالإهمال من قبل السامعين لعدم وضوح الكلام او النطق او التواصل اليدوي	٤.٥٢٩٧	٠.٦٩٠٩٧	كبيرة جدًا
٣	قلة تفاعل الطلاب ذوي الفقدان السمعي بين بعضهم البعض خارج المدرسة لانهم يسكنون في احياء بعيدة متفرقة	٤.٥٢٤٣	٠.٧١٨١٠	كبيرة جدًا
١٠	ندرة الأنشطة والبرامج الاجتماعية التي تساعد على الدمج الاجتماعي للطلاب ذوي الفقدان السمعي مع اقرانهم السامعين	٤.٤٧٨٤	٠.٧٦٢١٢	كبيرة جدًا
٨	يتم تحويل جميع الشؤون الاجتماعية التي تخص الطلاب ذوي الفقدان السمعي لمعلمي ومشرف برنامج الدمج من قبل الإدارة وجميع العاملين الاخرين في المدرسة	٤.٤٧٥٧	٠.٧٥٨٤٨	كبيرة جدًا
٧	يواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي احيانا مواقف اجتماعية غير داعمه لدمجهم في مدارس التعليم العام	٤.٤٦٢٢	٠.٧٣٦١٦	كبيرة جدًا
٦	لا يستمر التواصل والتفاعل الاجتماعي بين طلاب ذوي الفقدان السمعي والسامعين وقتا طويلا وغالبا ما يأخذ شكل كلمه او جمله قصيره فقط لمجرد الفهم ثم ينتهي	٤.٤٢٩٧	٠.٧٣٧٤٥	كبيرة جدًا
٤	يواجه الطلاب السامعين وذوي الفقدان السمعي تحديات في التواصل فيما بينهم داخل المدرسة سوآءا كان التواصل يدويا او منطوقا	٤.٤١٨٩	٠.٨٤٢٧٤	كبيرة جدًا
٢	قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الفقدان السمعي وأقرانهم السامعين خارج المدرسة لانهم يأتون من احياء بعيدة	٤.٣٩٧٣	٠.٨٠٧٤٨	كبيرة جدًا
المحور الثاني: التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي		٤.٤٨٢١٦	٠.٤١١٩٧	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (٦) أن حجم التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة

السمعية، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤.٤٨٢١٦). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤.٣٩٧٣ إلى ٤.٥٥٦٨)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا.

أما بالنسبة لحجم التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٧).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحجم التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تعتبر مناهج التعليم العام طويلة بالنسبة للطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٥٦٢٢	٠.٦٤٨٢٦	كبيرة جدًا
٥	يواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي تحديات لتحقيق متطلبات التقييم في مناهج التعليم العام	٤.٥٥٩٥	٠.٦٨٩٠٤	كبيرة جدًا
٣	لا تراعي التمارين والواجبات في مناهج التعليم العام الخصائص والاحتياجات التربوية للطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٥٥٤١	٠.٦٦٩٥٤	كبيرة جدًا
٧	قلة استخدام معلمي التعليم العام لطرق التعلم التعاوني او الجماعي في الفصول يؤدي إلى عزلهم اكاديميا	٤.٥٤٥٩	٠.٧٠٥٦١	كبيرة جدًا
٨	قلة استخدام معلمي التعليم العام للوسائل والتقنيات التعليمية في الفصول يؤثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي	٤.٤٧٥٧	٠.٧٤٠٤٠	كبيرة جدًا
٢	توجد في مناهج التعليم العام تكرارات كثيرة غير لازمة للطلاب ذوي الفقدان السمعي	٤.٤٦٧٦	٠.٧٤٧٣٧	كبيرة جدًا
٦	يستخدم معلمي التعليم العام طرق تدريس تعتمد على الالقاء وليست لديهم معرفة كافية بطرق التدريس المناسبة للطلاب ذوي الفقدان السمعي اثناء دمجهم في فصول التعليم العام	٤.٤٦٢٢	٠.٧٢٨٧٦	كبيرة جدًا
٤	يواجه معلمي الطلاب ذوي الفقدان السمعي تحديات في تكييف مناهج التعليم العام لطلابهم	٤.٤٥١٤	٠.٧٥٧٣٠	كبيرة جدًا
٩	يتم دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي غالبا في المواد الدراسية التي لا تحتاج إلى مهارات اكاديمية عالية	٤.٤٣٢٤	٠.٨٥٠٣٣	كبيرة جدًا
١٠	تعتبر غالبية الأنشطة التربوية التي يتم فيها دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي غير هادفه أكاديميا	٤.٣٨١١	٠.٨٢٥١٩	كبيرة جدًا
المحور الثالث: التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي		٤.٤٨٩٢	٠.٤٠٦٧٨	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (٧) أن حجم التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤.٤٨٩٢). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤.٣٨١١ إلى ٤.٥٦٢٢)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا.

مما سبق يتضح أن حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٨).

جدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	المحور الثالث: التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي	٤.٤٨٩٢	٠.٤٠٦٧٨	كبيرة جدًا
٥	المحور الأول: التحديات المتعلقة بالدمج المكاني	٤.٤٨٣٢٥	٠.٤٥٢١٣	كبيرة جدًا
٣	المحور الثاني: التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي	٤.٤٨٢١٦	٠.٤١١٩٧	كبيرة جدًا
حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج		٤.٤٨٤٨٧	٠.٠٠٣٧٩	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (٨) أن حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٤٨٤٨٧). وأن أعلى المحاور جاء للمحور الثالث: التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٨٩٢)، تلاه المحور الأول: التحديات المتعلقة بالدمج المكاني بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٨٣٢٥)، وأخيرًا جاء المحور الثاني: التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٨٢١٦) وجميعها جاءت بدرجة (كبيرة جدًا).

ويرى الباحث أن عملية دمج الطلاب ذوي الفقدان السمعي مع نظرائهم السامعين هي عملية صعبة ومليئة بالتحديات، وذلك لظروف الفقدان اسمعي وطبيعته بحيث أن هناك حاجة إلى وجود الكثير من التسهيلات كالدعم الفني والمادي والمعنوي لضمان نجاح عملية الدمج،

ومن الممكن أيضًا تفسير هذه النتيجة بسبب نقص التدريب اللازم لكيفية التعامل مع هؤلاء الطلاب، واختلاف قدرات المعلمين في التعامل مع حاجات هذه الفئة من الطلاب في مدارس التعليم العام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اريكس بروفي وآخرون (Eriks–Brophy et al,. 2007) والتي أظهرت أن أهم التحديات التي تواجه الدمج الناجح للأطفال ذوي الفقدان السمعي هي عوامل متعلقة بالبيئات المدرسية والمجتمعية. كما وتتفق مع دراسة حنفي (٢٠٠٨) والتي أظهرت أن أكثر متطلبات دمج الصم هي برامج إعداد وتدريب المعلمين والاداريين، وتهيئة الطلاب الصم واقرانهم السامعين، وتجهيز البيئة المدرسية، وتكييف المناهج. وتتفق مع دراسة أبو شعيرة والسلاق والبلوي (٢٠١٧) والتي أظهرت أن من أهم التحديات التي تواجههم هي الحاجة إلى تطوير مناهج تراعي الفروق والاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج. وتتفق أيضًا مع دراسة نوح و تركستاني (٢٠١٧) والتي أظهرت أن أهم المشكلات مرتبطة بأهلية المباني الدراسية، ومشكلات مرتبطة بتوعية ومواقف الطلبة السامعين، ومشكلات تتعلق بكفايات معلمين التعليم العام للعمل مع الطلبة الصم وضعاف السمع، ومشكلات تتعلق بالمناهج التعليمية، وأخيرا مشكلات تتعلق بالخدمات المساندة الضرورية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في تصور كل من أفراد الدراسة حول حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقًا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف سمع).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent–Samples T–test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لحجم التحديات (المكانية، الاجتماعية، الأكاديمية، والدرجة الكلية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقًا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف سمع)، والجدول التالي رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقًا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف سمع).

المحاور	فئة البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بالدمج المكاني	صم	١٥٩	٤.٤٨٢٤	٠.٦٣١٦١	-٠.٠٢٤	٠.٩٨١
	ضعاف السمع	٢١١	٤.٤٨٣٩	٠.٥٥٥٩٤		
التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي	صم	١٥٩	٤.٤٩١٨	٠.٥٩٢٣٥	٠.٢٧٨	٠.٧٨١
	ضعاف السمع	٢١١	٤.٤٧٤٩	٠.٥٧٠٢٨		
التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي	صم	١٥٩	٤.٥١٣٢	٠.٥٦٨٠٤	٠.٧٠٤	٠.٤٨٢
	ضعاف السمع	٢١١	٤.٤٧١١	٠.٥٧٠٤٤		
الدرجة الكلية	صم	١٥٩	٤.٤٩٥٨	٠.٥٦٥٥٢	٠.٣٢٤	٠.٧٤٣
	ضعاف السمع	٢١١	٤.٤٧٦٦	٠.٥٤٩٩٩		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لحجم التحديات (المكانية، الاجتماعية، الأكاديمية، والدرجة الكلية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقًا لمتغير فئة البرنامج (صم، ضعاف سمع)، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة (-٠.٠٢٤، ٠.٢٧٨، ٠.٧٠٤، ٠.٣٢٤) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠.٩٨١، ٠.٧٨١، ٠.٤٨٢، ٠.٧٤٣) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في هذا الاتفاق يعود إلى أن هذه التحديات تشمل الطلاب الصم والطلاب ضعاف السمع على حد سواء، مع بعض الفروق الفردية بينهما، لذلك جاء رأي المعلمين متفق حول حجم التحديات التي يتعرض لها الطلاب الصم وضعاف السمع. كما يرى الباحث أن المعلمين في برامج الدمج متخصصين للتعامل مع هذه الفئة الخاصة من الطلاب الصم وضعاف السمع، كما أن المعلمين يشتركون في البيئة الاجتماعية والخلفية الثقافية، مما جعل أرائهم متوافقة حول التحديات التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع.

ولم يستطع الباحث الوصول إلى دراسة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة،

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في تصور كل من افراد الدراسة حول حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لحجم التحديات (المكانية، الاجتماعية، الأكاديمية، والدرجة الكلية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، والجدول التالي رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)
تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لحجم التحديات (المكانية، الاجتماعية، الأكاديمية، والدرجة الكلية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بالدمج المكاني	بين المجموعات	١٠.٢٤٧	٢	٥.١٢٤	١٥.٩٧٨	*٠.٠٠
	داخل المجموعات	١١٧.٦٨٩	٣٦٧	٠.٣٢١		
	المجموع	١٢٧.٩٣٦	٣٦٩			
التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي	بين المجموعات	١٢.٨١٩	٢	٦.٤١٠	٢١.٢٠٣	*٠.٠٠
	داخل المجموعات	١١٠.٩٤٣	٣٦٧	٠.٣٠٢		
	المجموع	١٢٣.٧٦٢	٣٦٩			
التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي	بين المجموعات	١٥.٧٥٤	٢	٧.٨٧٧	٢٧.٨٧١	*٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٠٣.٧٢٣	٣٦٧	٠.٢٨٣		
	المجموع	١١٩.٤٧٧	٣٦٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٢.٨٣١	٢	٦.٤١٥	٢٣.٢٥٢	*٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٠١.٢٥٦	٣٦٧	٠.٢٧٦		
	المجموع	١١٤.٠٨٦	٣٦٩			

*ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠.٠٥).

تبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة (α ≤ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لحجم التحديات (المكانية، الاجتماعية، الأكاديمية، والدرجة الكلية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (١٥.٩٧٨، ٢١.٢٠٣، ٢٧.٨٧١، ٢٣.٢٥٢) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠.٠٠٠، ٠.٠٠٠، ٠.٠٠٠، ٠.٠٠٠، ٠.٠٠٠) على التوالي.

ولتحديد اتجاه الفروق بين فئات متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١١).

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لحجم التحديات (المكانية، الاجتماعية، الأكاديمية، والدرجة الكلية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)،

المحاور	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
التحديات المتعلقة بالدمج المكانية	الابتدائية	٤.٥٥٩٠			*٠.٤٤٣١
	المتوسطة	٤.٥٥٨١			
	الثانوية	٤.١١٥٩			
التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعية	الابتدائية	٤.٥٧١٣			*٠.٤٩٩٩
	المتوسطة	٤.٥٥٩٧			
	الثانوية	٤.٠٧١٤			
التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي	الابتدائية	٤.٥٩٦٦			*٠.٥٦١٧
	المتوسطة	٤.٥٦٢٨			
	الثانوية	٤.٠٣٤٩			
الدرجة الكلية	الابتدائية	٤.٥٧٥٧			*٠.٥٠١٦
	المتوسطة	٤.٥٦٠٢			
	الثانوية	٤.٠٧٤١			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠.٠٥).

يتبين من الجدول رقم (١١) وبعد استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، أن فروق المتوسطات الحسابية التي ظهرت بين متوسطات حجم التحديات (المكانية، الاجتماعية، الأكاديمية، والدرجة الكلية) التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، جاءت الفروق بين (المرحلة الابتدائية) وبين (المرحلة الثانوية) وكانت لصالح المرحلة الابتدائية، وذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى طبيعة وخصائص طلاب المرحلة الابتدائية، كما يحتاج طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج، إلى أدوات ووسائل خاصة بهم لتعينهم للتكيف مع أقرانهم السامعين في مدارس التعليم العام، كما أن طالب هذه المرحلة يتطلّع إلى معرفة كل ما هو جديد، والتدريب على القراءة والكتابة، فهذه المهارات ليس من السهل تعليمها لطفل ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السالم (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضي في مدارس دمج الطلاب الصم وضعاف السمع تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، كما وتتفق مع دراسة الدبابنة والحسن (٢٠٠٩) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لوجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في مدارس التعليم العام ضمن مسار الدمج الشامل تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية وجاءت الفروق لصالح معلمي المرحلة الأساسية.

التوصيات:

١– مراعاة وزارة التعليم لنتائج الدراسة الحالية عند التخطيط لتطوير عملية دمج طلاب الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام.

٢ – ضرورة تنظيم دورات تدريبية لتأهيل معلمي طلاب ذوي الإعاقة السمعية بهدف تحسين اتجاهاتهم ووجهات نظرهم نحو عملية الدمج.

٣–تضمين الخطط الدراسية لإعداد المعلمين في الجامعات مقررات متخصصة تهدف إلى تأهيلهم وتطوير كفاياتهم لرعاية الطلاب الصم وضعاف السمع في عملية الدمج.

٤–توفير التسهيلات المادية والمعنوية في مدارس الدمج لتلائم حاجات الطلاب الصم وضعاف السمع الفردية لضمان نجاح عملية الدمج.

المقترحات:

١– التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر الأسر.

٢– فاعلية برنامج تدريبي للحد من المعوقات الأكاديمية التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج.

٣– دور المرشد الطلابي في الحد من التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو شعيرة، محمد والسلاق، محمد والبلوي، فيصل. (٢٠١٧). دمج الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العام في المملكة العربية السعودية .*مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث – جسر: المعهد الدولي للدراسة والبحث*، ٣(١٠):١–٢٠.

أبو صالح، محمد. (٢٠٠٤). *مقدمة في الاحصاء/ مبادئ وتحليل باستخدام spss، عمان*، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

البلوي، فيصل. (٢٠١٧). مستوى مشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم في مدارس الدمج بمنطقة تبوك .*مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ – كلية التربية*،١٧(١): ١٧٣– ٢٢٨.

حنفي، علي. (٢٠٠٨). دراسة لبعض متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال التربية وتعليم الصم والسامعين .*المؤتمر الدولي السادس – تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة : رصد الواقع واستشراق المستقبل: جامعة القاهرة – معهد الدراسات التربوية*، مج ١ ، القاهرة: معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، ٢٣٤ – ٢٧٣.

حنفي، علي. (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق، *مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية*، ٦(٢٣): ١– ٣٠.

الدبابنة، خلود والحسن، سهى. (٢٠٠٩). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٥(١): ١– ١٤.

السالم، ماجد. (٢٠١٧). واقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضي بمعاهد الأمل وبرامج دمج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية.، *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، ١٩(٣): ٤٧٧– ٥٠٦.*

الظفري، سعيد والحراصية، رقية. (٢٠ مارس إلى ٢ ابريل. ٢٠١٥). المعايير العالمية لجودة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الاعاقة السمعية دراسة تقييمية من وجهة نظر التربويين والطلبة بسلطنة عمان. بحث مقدم في *الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة* – قطر.

عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (٢٠١٦). *البحث العلمي: مفهومه–أدواته وأساليبه*، ط١٤، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتيبي، بندر. (٢٠١١). معوقات تدريس الرياضيات في برامج دمج الطلاب ضعاف السمع و النطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، *Majallat ʻAlam al-Tarbiyah* ، ١١٦(٤٧٤): ١– ٥٥.

عيسى، أحمد والشهراني، محمد. (٢٠١٧). تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية السعودي، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦(٢١): ١– ٥٢.

محمد، هدى. (٢٠١٧). متطلبات دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتعليم العالي من وجهة نظر الخبراء والعاملين بمنطقة تبوك .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٨): ٣٠– ٦١.

النواصرة، فيصل. (٢٠١٨). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن . *مجلة جامعة النجاح للأبحاث* : العلوم الإنسانية. ٣٢(١٢):٢٣٥٧–٢٣٩٠.

نوح، أروى وتركستاني، مريم. (٢٠١٧). مشكلات التلميذات الصم وضعيفات السمع في مدارس الدمج الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٨): ٤٦– ٨١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ainscow, M. (2005) 'Developing Inclusive Education Systems: What are the Levelers for Change?', *Journal of Education Change*, 6(1): 109–124.

Alanazi, M. (2020). *The Experiences of Deaf and Hard of Hearing Students and Specialist Teachers in Mainstream Schools in Saudi Arabia*. University of Plymouth.

Aldabas, R. A. (2015). Special Education in Saudi Arabia : History and Areas for Reform, (June): 1158–1167.

Alofi, A.; Clark, M and Marchut, A. (2019). Life Stories of Saudi Deaf Individuals, *Psychology*, 10(11): 1506–1525.

Batterbury, S; Ladd, P and Gulliver, M. (2007). Sign Language Peoples as indigenous minorities: Implications for research and policy, *Environment and Planning A*, 39(12): 2899–2915.

Bendová, P and Fialová, A. (2015). Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171: 812– 822.

Campbell, J. and Oliver, M. (2013) Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future. Available at: https://books.google.com/books?id=eEImyMjsBsYC&pgis=1.

Cline, T and Frederickson, N. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. McGraw-Hill Education (UK).

Doherty, M. (2012a). Inclusion and deaf education: the perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden, *International Journal of Inclusive Education,* 27(3): 281–299.

Doherty, M. (2012b). Policy and practice in deaf education: Views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden, *European Journal of Special Needs Education*, 27(3): 281–299.

Eriks-Brophy, A; Durieux-Smith, A; Olds, J; Fitzpatrick, E; Duquette, C and Whittingham, J. (2007). Facilitators and Barriers to the Integration of Orally Educated Children and Youth With Hearing Loss Into Their Families and Communities. *Volta Review*, 107(1): 1- 10.

Fobi, D. and Oppong, A. (2019). Communication approaches for educating deaf and hard of hearing (DHH) children in Ghana: historical and contemporary issues, *Deafness and Education International*, 21(4): 195–209.

Hassanein, E. (2015). *Inclusion, Disability and Culture, Inclusion, Disability and Culture. Rotterdam*: SensePublishers.

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada, *Disability & Society*, 30(1): 59–72.

Jones, C. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years. Supporting Early Learning*. Open University Press. The McGraw-Hill companies, Order Services, PO Box 182605, Columbus, OH 43218-2605.

Lieu, J and et al. (2020), Hearing Loss in Children: A Review', JAMA - Journal of the American Medical Association, 324(21): 2195–2205.

Marschark, M; Richardson, J; Sapere, P and Sarchet, T. (2010). Approaches to teaching in mainstream and separate postsecondary classrooms. *American Annals of the Deaf*, 155(4): 481-487.

NDCS .(2019). *National Deaf Children's Society*. Available at: http://www.ndcs.org.uk/about_us/ (Accessed: 25 November 2019).

Olsson, S; Dag, M; and Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4): 495-509.

Rodriguez, C and Garro-Gil, N. (2015). *Inclusion and Integration on Special Education', Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 1323–1327. 10.1016/j.sbspro.2015.04.488.

Rose, R. (2000). *An Investigation into Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Key Stage 2 Pupils with Special Educational Needs*

in Mainstream School Provision. Submitted in part fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education (Ed.'

Sarason, S and Doris, J. (1979). *Educational handicap, public policy, and social history: A broadened perspective on mental retardation'*, Free Press.

Shakespeare, T. (2014). Disability rights and wrongs revisited, *Disability & Society*, 2(6): 29- 40.

Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice, *International Journal of Disability*, Development and Education, 62(June): 1–12.

Vanderpuye, I. (2013). *Piloting Inclusive Education in Ghana: Parental Perceptions, Expectations and Involvement*. University of Leeds.

Warnock, M. (1978). *SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Education, p. 433. Available at:

http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock report.pdf.

Watkin, P and Baldwin, M. (2011). Identifying deafness in early childhood: requirements after the newborn hearing screen, *Archives of Disease in Childhood*, 96(1): 62–66.

World Health Organization. (no date). *Facts about deafness*. Available at: https://www.who.int/pbd/deafness/facts/en/ (Accessed: 4 September 2020).