

اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية دراسة عبر ثقافية في البيئتين الأردنية والسعودية

د. عبدالله أبو عراد الشهري

كلية التربية في بيشة

جامعة الملك خالد بن عبدالعزيز

د. إبراهيم فالح جمعيان

كلية الملكة رانيا للطفولة

الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية، وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات: الجنسية، والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية. ولتحقيق ذلك طُور الباحثان أداة توفر فيها شرطي الصدق والثبات المناسبين لقياس هذه الاتجاهات، وطبقاها على عينة اختيرت بطريقة عشوائية من المعلمين الأردنيين من المدارس الحكومية في مديرية الزرقاء الأولى بلغ عددها (١٥٠) معلماً ومعلمة، وعينة مماثلة من المعلمين السعوديين من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة بيشة بلغ عددها أيضاً (١٥٠) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال كانت بشكل عام محايدة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين لتعزى لمتغير الجنسية ولصالح المعلمين الأردنيين. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمات الإناث. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى كل من متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية.

المقدمة

تعد قضية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من أبرز التطورات التربوية في مجال التربية الخاصة التي شهدتها العقود الأخيرة من القرن المنصرم، كما أنها في الوقت ذاته كانت وما زالت من أكثر

القضايا إثارة للجدل في الأوساط التربوية، وذلك لاختلاف وجهات النظر ما بين مؤيد ومعارض، ونظراً للانتقادات التي وجهت إلى برامج التربية الخاصة التي تقوم على عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم العاديين، ووضعهم في مراكز خاصة دائمة ونهارية، فقد صيغت قوانين وتشريعات كفلت حق هؤلاء الأطفال في دمجهم وتعليمهم في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، سواء على النطاق المحلي، أو العالمي (Angelides and Aravi, 2007).

ولقد أخذت فلسفة تعليم هؤلاء الأطفال تتغير تدريجياً من العزل في مؤسسات خاصة إلى الدمج في المدارس والصفوف العادية، ويستند هذا التحول إلى عدة افتراضات منها :

- ١ - إن الدمج يحول دون عزل ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة عن رفاقهم وعن الأنشطة المدرسية العادية.
- ٢ - يشجع الطلبة العاديين على تقبل هؤلاء الأطفال، ويساعدهم على تفهم الفروق والتنوع والتباين واحترامها.
- ٣ - يمكن المعلمين (معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين) وكذلك الأخصائيين الآخرين من العمل معاً ودعم بعضهم بعضاً (الخطيب، ٢٠٠٤).

ولعل من أبرز أهداف الدمج ومبرراته كما أشار إلى ذلك الروسان (١٩٩٨) من خلال مراجعته لعدد من الأهداف المتوقع تحقيقها نتيجة لتطبيق الدمج بكل أشكاله منها :

- ١ - إزالة الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة، والمرتبطة بمصطلح الإعاقة، حيث يعمل الدمج على إحساس الطفل بأنه ملتحق بمدرسة عادية وليس بمركز يحمل اسم إعاقة، مما يترك أثراً إيجابياً عن نفسه.
- ٢ - زيادة فرص التفاعل الاجتماعي وفرص التعلم بين الأطفال العاديين وغير العاديين، سواء في غرفة الصف أو مرافق المدرسة الأخرى.

٣ - تعديل الاتجاهات نحو فئات التربية الخاصة من السلبية إلى الإيجابية لدى العاملين والطلبة في المدارس العامة

٤ - توفير الفرص التربوية لأكبر عدد ممكن من فئات التربية الخاصة، إذ تعمل برامج الدمج على استيعاب نسبة كبيرة من الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، وهو ما لا تستطيع المراكز الخاصة استيعابه.

٥ - توفير الكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز للتربية الخاصة ذات الكلفة العالية، في حين يمكن للمدارس العادية القائمة بما فيها من أبنية وتجهيزات وعاملين من استيعاب جميع الطلبة بكلفة قليلة (الروسان، ١٩٩٨).

إن المفهوم الشامل لعملية الدمج يسمح لجميع الأطفال التعلم في المدارس العامة، بغض النظر عن مستوى ذكائهم أو إعاقاتهم أو مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، وأن على هذه المدارس العمل على دعم الحاجات الخاصة لهم بحيث يتاح لكل طفل اكتساب المهارات الضرورية، التي تساعده على التفاعل مع الحياة داخل المجتمع، بما فيها من اختلافات وتغيرات. كما أن هذه العملية تعود بالفائدة على جميع من لهم علاقة مباشرة بالأطفال. إضافة إلى ذلك فإن الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة جميعهم سيستفيدون من عملية الدمج في المدارس العادية، لما سيتوافر لهم من فرص التعلم من بعضهم بعضاً، ويحسن عملية تعلمهم. كما سيعمل على تحسين اتجاهاتهم نحو بعضهم بعضاً، ويزيد اهتمام كل منهم بالآخر، ويساعد على تنمية المهارات والقيم التي يحتاجها المجتمع، لبناء مواطنين صالحين (سيسالم، ٢٠٠٧).

لقد تعرض هذا المفهوم لسوء فهم كبير، وأحدث إرباكاً حقيقياً، لأن بعضهم رأى فيه دعوة لإغلاق مدارس التربية الخاصة، وتعليم جميع الأطفال المعوقين في الصفوف الدراسية العادية، فالدمج يعني توفير فرص التعليم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، وذلك من خلال إلحاقهم

بالبيئة التربوية الأكثر ملائمة وقدرة على تلبية حاجاتهم، وفي كثير من هذه الحالات تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي، إن لم يكن طوال الوقت، فبعض الوقت على أقل التقدير. كما أنه يأخذ أشكالاً مختلفة فهو لا يقتصر كمفهوم على تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي، ولكنه قد يعني أحياناً اندماج هؤلاء الأطفال مع الأطفال العاديين في الأنشطة الاجتماعية، والمواد غير الأكاديمية: كالتربية الرياضية والتربية الفنية والموسيقية، وهو عادة ما يكون عندما تفرض الحاجات الخاصة للطفل تعديلات جوهرية في اختيار المكان والنشاط المناسب (الخطيب، ٢٠٠٤).

وأثبتت التجارب في كثير من البلدان أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتحقق أفضل ما يتحقق في مدارس جامعة، توفر خدماتها لكافة أطفال المجتمع المحلي الذي تخدمه، ففي إطار هذا النوع من المدارس يستطيع هؤلاء الأطفال أن يحرزوا أكبر قدر ممكن من التقدم التعليمي، والاندماج الاجتماعي، كما أن المدارس الجامعة تهيئ مناخاً مواتياً لتحقيق تكافؤ الفرص، والمشاركة الكاملة، وإن نجاحها في ذلك يقتضي جهوداً متكاملة ليس فقط من جانب المعلمين والعاملين في المدارس، بل كذلك من جانب الأقران والآباء والأسر، والأشخاص المتطوعين، إذ ليس إصلاح المؤسسات الاجتماعية مجرد مهمة تقنية، وإنما هو يتوقف أولاً وفوق كل شيء على اقتناع الذين يتألف منهم المجتمع، وعلى التزامهم وحسن مقصدهم (اليونسكو، ١٩٩٤).

ويرى بعض الباحثين أن أسباباً متنوعة تكمن وراء عدم القبول بتعلم هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، منها التوقعات المتدنية للمعلمين من هؤلاء الأطفال الذين يرون بأنهم معاقون ولديهم مشكلات مرتبطة بالانتباه والتذكر والتعلم، مما يجعل تعليمهم عملية بالغة الصعوبة، ويجعل المعلمين يعتقدون بأن هؤلاء الأطفال لا يمتلكون المهارات والأدوات اللازمة للتعلم بشكل كامل (Heward, 1996).

ويرى مكليسكي ووالدرون (Mcleskey and Waldron, 2002) بأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عندما يواجهون صعوبات في مدارسهم فإن معلمهم

في الغالب يركزون على الجوانب الأكاديمية وما يصعب عليهم تعلمه في موادهم التعليمية، وقليلاً ما ينتبهون إلى التعرف على البيئة الاجتماعية والانفعالية وما تتضمنه من وجهات نظر واتجاهات نحو هؤلاء الأطفال، وهي ما تعد من العوامل المهمة المؤثرة في نجاح هؤلاء الأطفال وفشلهم في الصفوف العادية.

إضافة إلى ذلك فإن عملية الدمج تتطلب توافر عناصر كثيرة منها : تقبل الطلبة العاديين، والمديرين والعاملين لهؤلاء الأطفال في المدارس العادية، والمشاركة النشطة من قبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير مهاراتهم في تقييم الذات وتنظيمها، واستخدام الرفاق لتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وكذلك تفعيل وتنشيط التفاعلات المتبادلة ما بين المعلمين والطلبة، وتعديل سرعة تقديم المعلومات، وتنفيذ الحصص التدريسية، بما يراعي الحاجات الخاصة لهؤلاء الأطفال، إضافة إلى قيام المعلمين بتشكيل مجموعات عمل متنوعة من الطلبة (الحديدي، ٢٠٠٣).

وعليه فإن الدمج ليس نموذجاً من نماذج التربية الخاصة، ولكنه أسلوب جديد في التفكير، والممارسة التي تشمل جميع الأفراد في المجتمع، الذي أصبح الاختلاف فيه هو القاعدة وليس الاستثناء، ولهذا فإن التحدي الذي يواجهها يتمثل في التمسك ببرامج الدمج، وتطبيقها في أكبر عدد ممكن من المدارس العامة. كما أن الاهتمام بتقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، يعود بكثير من الفوائد على هؤلاء الأطفال - كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين- منها توفير الفرص لهم بالتفاعل الاجتماعي مع الطلبة العاديين، ودعم نموهم الانفعالي والاجتماعي، وإكسابهم كثير من السلوكيات المرغوبة المنقولة من أقرانهم العاديين، إضافة إلى شعورهم بأنهم جزء من المجتمع (Hunt and Goetz, 1997; Katz and Mirenda, 1999; Talmor, Erlich and Eldar, 2002).

علاوة على ذلك، فإن الأطفال العاديين الذين يتعلمون مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يمكنهم تحقيق مستويات عادية من النمو

والتحصيل، كما أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتأثرون بشكل أفضل في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية، وتكوين صورة إيجابية عن ذاتهم، لا سيما إذا وجدوا مساندة من المعلمين والإدارة المدرسية والطلبة العاديين (Bishop and Jubala, 1994; Hollowood, Salisbury, Rainforth, and Palombara, 1995).

ومن جهة أخرى يمكن القول بأن التحاق هؤلاء الأطفال في المدارس العادية يترتب عليه زيادة في أعباء المعلمين، مما يتحتم عليه تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وتمكينهم من أداء مهمتهم بشكل أفضل، وكذلك توفير الخدمات الداعمة لتطوير قدراتهم على مواجهة الصعوبات بنجاح.

وتأسيساً على ما تقدم فإن التعرف على وجهات نظر المعلمين بعد فترة من تطبيق عملية دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية في المجتمعين الأردني والسعودي، يمكن أن يساعد في عملية تقييم هذه التجربة بشكل عام، وتحديد خصائص المعلمين واتجاهاتهم بشكل خاص، والعمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتلافي كثير من الصعوبات التي تعترض عملية دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية.

مشكلة الدراسة

حظيت قضية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بالاهتمام الكبير في السنوات الأخيرة لدى جميع الأنظمة التربوية ولا سيما في الدول المتقدمة، في حين لم تحظ هذه القضية بنفس الاهتمام في كثير من الأنظمة التربوية العربية، وما زالت كثير من الملاحظات والسلبيات وعدم الاقتناع لدى كثير من العاملين وأولياء أمور هؤلاء الأطفال بدمجهم مع الأطفال العاديين لاعتبارات كثيرة.

ولما كانت عملية الدمج تقع مسؤوليتها بدرجة كبيرة على عاتق المعلمين، الذين يعدون بحق العامل الرئيس في إنجاحها، من خلال ما يقومون به من جهود في عملية التعلم والتعليم، وتطوير مهارات جميع الطلبة في مناخ المدرسة

العادية. وبناء على ذلك فإن معرفة وجهات نظر المعلمين ومدى تقبلهم لهؤلاء الأطفال وتعليمهم، يلعب دوراً رئيساً في إنجاح عملية الدمج، وتحسين عملية تعلم هؤلاء الأطفال وتكيفهم التربوي والاجتماعي في المدارس العادية، والذي يعد المدخل المهم والرئيس في عملية إدماجهم في المجتمع ككل. لذا كان من الضروري التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية، والعوامل المرتبطة بها، وأبرز الصعوبات التي تواجه إدماج هؤلاء الأطفال في البيئة الأقل تقييداً أي الصف العادي لاسيما وأن وزارتي التربية والتعليم في البلدين (الأردن والسعودية) قد قطعتا شوطاً في دمج هؤلاء الأطفال في المدارس الحكومية، حيث بدأت أول تجربة دمج في الأردن عام (١٩٨٣) بدمج مجموعة من الأطفال الصم في مدرسة من مدارس عمان الابتدائية، ثم قامت بعد ذلك بافتتاح عدد من الصفوف الخاصة عام (١٩٨٩) في المدارس العادية للطلبة بيطيئ التعلم، وذوي صعوبات التعلم، وفي عام (١٩٩٥) أنشأت وزارة التربية والتعليم مديرية التربية الخاصة التي أخذت على عاتقها دمج معظم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، وذلك من خلال غرف المصادر، والصفوف العادية، وذلك بعد تدريب العاملين في هذه المدارس، وتوفير الاحتياجات التربوية اللازمة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

أما تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية فقد بدأت منذ إنشاء الأمانة العامة في وزارة التربية والتعليم عام (١٤١٧هـ)، حيث وضعت إستراتيجية للتربية الخاصة ركزت في عدد من محاورها على أهمية الدمج كأحد أنماط الخدمة التربوية الهامة للعديد من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال افتتاح عدد من الصفوف الخاصة في عدة إدارات تعليمية في مناطق مختلفة من ضمنها مجتمع الدراسة (منطقة بيشة التعليمية التي افتتح فيها أول صف خاص عام ١٤١٩)، ثم توسعت في افتتاح الصفوف الخاصة الملحقه بالمدرسة العادية، واستحدثت أساليب تربوية حديثة، مثل برامج غرف المصادر، والمعلم المتجول، والمعلم المستشار، وذلك بهدف إيصال خدمات التربية الخاصة لكثير من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (كوافحه ويوسف، ٢٠٠٧).

يلاحظ مما سبق أن كلتا التجربتين قد تشابهتا إلى حد كبير في البدائل المستخدمة في الدمج، إذ بدأت بالصفوف الخاصة الملحقه بالمدرسة العادية، واستكملت من خلال غرف المصادر الملحقه بالمدرسة العادية، مع ملاحظة أن التجربة السعودية قد استخدمت المعلم المتجول، والمعلم المستشار في متابعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس. كما يلاحظ أن تجربة الدمج الأردنية قد سبقت التجربة السعودية بعدة أعوام.

وتأسيساً على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في عدم وضوح اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال في المدارس الحكومية، والإحساس بوجود مشكلة في تقبلهم من قبل العاملين في المدارس العادية، واختلاف وجهات النظر ما بين مؤيد ومعارض، لذا فإن هذه الدراسة تأتي للوقوف على اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال في المدارس الحكومية، ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة وتساؤلاتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية والسعودية التي ألحق فيها الطلبة ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة، وتحاول التعرف على مدى قبول المعلمين لفكرة دمج هؤلاء الأطفال في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء الأردنية، والمدارس الحكومية الابتدائية التابعة لمديرية التربية في محافظة بيشة السعودية، وكذلك التعرف على مدى الفروق في تقبل المعلمين لهذه الفكرة في ضوء مؤهلاتهم وتخصصاتهم وخبراتهم التدريسية. وتحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية الحكومية؟

٢ - هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال باختلاف الجنسية والجنس؟

- ٣ - هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال باختلاف الجنسية والمؤهل العلمي؟
- ٤ - هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال باختلاف الجنسية والتخصص الدراسي؟
- ٥ - هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال باختلاف الجنسية والخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها من الدراسات التي تحاول معرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والتي تعد العامل الرئيس في إنجاح عملية الدمج، والتي ينبغي أن يتم التعرف إليها قبل دمج هؤلاء الأطفال، وأثنائها، والتعرف على العوامل المرتبطة بهذا الجانب، والصعوبات التي تواجه دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، وتحديد الخبرات والمهارات الضرورية التي بدورها قد تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال في المدارس الحكومية، وذلك لما لها من أثر في تطوير عملية دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، لأن عدم تقدير اتجاهات المعلمين ومعرفتها بالشكل العلمي والحقيقي قد يؤثر سلباً على نجاح عملية التعلم والتعليم في مدارس الدمج.

ومما يؤكد أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية من كونها - في حدود علم الباحثين - الدراسة الأولى التي تتناول قضية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في مجتمعين عربيين هما الأردني والسعودي، وتحاول أن تتعرف على عدد من المتغيرات المرتبطة باتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين في المدارس الحكومية: كالجنس، والمؤهل العلمي والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية ومحاولة التعرف على العوامل المرتبطة والمؤثرة على اتجاهات المعلمين نحو دمج

هؤلاء، وإيلائها الأهمية اللازمة من خلال التوصيات التي ستخرج بها الدراسة الحالية.

كما تتبع أهمية الدراسة الحالية من كونها جزءاً من عملية التقويم والمراجعة لتجربة الدمج التي طبقت منذ فترة زمنية في وزاتي التربية والتعليم في كلا البلدين (الأردن والسعودية)، إذ تسعى للكشف عن مدى فاعلية برنامج الدمج، من خلال التعرف على اتجاهات المعلمين نحوه، الأمر الذي سيساعد العاملين في المؤسسة التعليمية في البلدين في تطوير عملية دمج هؤلاء الأطفال مع العاديين ضمن المدارس الحكومية، بهدف الوصول إلى تطوير العملية التربوية لدى جميع الطلبة من خلال الخدمات المقدمة في المدارس العادية.

التعريفات الإجرائية

- **اتجاهات المعلمين:** تشير إلى أفكار المعلمين، ومعتقداتهم تجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليمهم في المدارس العادية التي يعمل بها هؤلاء المعلمون، وقد تم التعبير عنها من خلال الدرجة الكلية لأفراد العينة على أداة الدراسة.

- **الأطفال ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة:** وهم الأطفال الذين يعانون من مشكلات، وصعوبات، وقصور في نموهم، ويحتاجون إلى رعاية خاصة، فهم مجموعة الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة أو إعاقة سمعية أو إعاقة بصرية أو حركية كما تم تصنيفهم، وألحقوا بالمدارس العادية.

- **الدمج:** إتاحة المجال للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأن يتعلموا، ويتفاعلوا مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، لتحقيق تكافؤ الفرص والمشاركة الكاملة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التي أدمج فيها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مديرية التربية

والتعليم في محافظة الزرقاء الأردنية، ومديرية التربية والتعليم في محافظة بيشة السعودية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٩/٢٠١٠. ولذلك تبقى نتائج هذه الدراسة محكومة بهذه الحدود وبالأداة التي أعدت لقياس اتجاهات المعلمين نحو عملية الدمج.

الدراسات السابقة

نظراً لأهمية موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية فقد أجريت دراسات عديدة للتعرف على وجهات نظر المعلمين ومدى قبولهم لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية وكانت نتائج هذه الدراسات متباينة إلى حد ما.

فقد أجرت الحديدي (١٩٩٤) دراسة على عينة من المعلمين تألفت من (٣٠٨) معلمين ومعلمة، هدفت إلى تحديد مدى تقبل المعلمين لفلسفة دمج الأطفال المكفوفين في المدارس العادية، ومدى تقبل المعلمين للدمج تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والجنس، والعلاقة بالمكفوفين، والبيئة التعليمية، وقد أظهرت نتائجها تقبل المعلمين بشكل عام لفكرة الدمج، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل المعلمين للدمج تعزى للمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

كما أجرى عثمان (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الأساسية في محافظة نابلس الفلسطينية نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في التعليم العام، شملت (٢٤٨) معلماً ومعلمة و(٢٢) مديراً ومديرة. أظهرت نتائجها أن اتجاهات المعلمين والمديرين نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً وعقلياً وبصرياً كانت إيجابية عموماً، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، الوظيفة، الخبرة، التخصص، والمؤهل العلمي.

وفي دراسة أجراها عبد الغفور (١٩٩٩) هدفت استطلاع اتجاهات معلمي

ومديري المدارس الابتدائية في الكويت نحو تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، شملت (٤٤) معلماً ومديراً، أشارت نتائجها إلى أن هؤلاء المعلمين والمديرين لا يتقبلون دمج هؤلاء الطلبة بشكل عام في المدارس العادية. كما أشارت إلى أن دمج الطلبة ذوي الإعاقات البصرية والحركية حظي بقبول أكبر من دمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية والسمعية. وأكدت الدراسة على أن أهم العقبات التي تحول دون دمج الطلبة المعوقين في المدارس العادية هي عدم كفاية المعلمين، ونقص خبراتهم في هذا المجال، وعدم مرونة المنهاج الدراسي.

كما هدفت دراسة أوبدال وورمانسيس وحباب (Opdal, Worminess & Habayeb, 2001) استطلاع آراء المعلمين نحو دمج الطلبة المعوقين في المدارس العادية، اشتملت على (٩٠) معلماً في (٦٠) مدرسة من المدارس الفلسطينية، بينت نتائجها أن (٦٠٪) من أفراد العينة عبروا عن قناعتهم بضرورة التحاق الطلبة المعوقين في المدارس العادية، إلا أن (٩٠٪) من المعلمين أشاروا إلى أن تلبية احتياجات الطلبة المعوقين يتطلب تغييرات في المدارس، وتطوير مهارات المعلمين لمقابلة هذه الاحتياجات.

وفي دراسة أخرى قام بها لايسر وتابندروف (Leyser and Tappendrof, 2001) هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين ومدى دعمهم لفكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على عينة تكونت من (٩١) من التربويين، أشارت نتائجها إلى أن المعلمين لا يؤيدون، أو يدعمون بقوة دمج هؤلاء الأطفال، لأسباب متعددة، كما أشارت النتائج إلى أن الإناث أكثر تقبلاً من الذكور، وكذلك ذوي الخبرة الأقل كانوا أكثر تقبلاً من ذوي سنوات الخبرة الأكثر.

وفي دراسة أجراها الغزو ونجار (Algazo and Naggar, 2004) هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين في المدارس العامة نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إمارة أبو ظبي. أظهرت نتائجها مستوى غير مرض لتقبل المعلمين نحو دمج هؤلاء الطلبة على كل متغيرات الدراسة (الجنس

وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة)، كما أوصت بضرورة العمل الجاد لتطوير ثقافة الدمج وبلورة فكرتها وإيجابياتها لدى المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة.

أما دراسة شيوك وهاتش (Cheuk and Hatch, 2007) فقد هدفت إلى التعرف على وجهات نظر مجموعة من المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، وقد أظهرت نتائجها أن وجهات نظر المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال ركزت على النواحي الاجتماعية كأبرز فائدة يستفيد منها هؤلاء الأطفال عند دمجهم في رياض الأطفال، وأكدت على ضرورة تهيئة المعلمين لاستقبال هؤلاء الأطفال في الصفوف العادية من خلال توفير برامج للتدريب المنظم للمعلمين، لكي يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعليم هؤلاء الأطفال في الصفوف العادية.

واستهدفت دراسة الدبابنه والحسن (٢٠٠٩) التعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل، على عينة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية، بلغ عددهم (١٠٥) معلمين. وأشارت نتائجها إلى وجهات نظر محايدة للمعلمين نحو الدمج، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدارس الخاصة، ولصالح المؤهل العلمي الأكثر، في حين لم تجد أي فروق تعزى للتخصص الدراسي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن نتائجها كانت غير حاسمة ومتباينة، ما بين تقبل المعلمين لفكرة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ورفض دمجهم في المدارس العادية، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف العينات والبيئات، وكذلك للخصائص المنهجية لهذه الدراسات، فكثير منها استخدم أدوات لقياس الاتجاهات تفتقر إلى الخصائص السيكمترية. كما يتبين أن الاتجاه السائد في هذه الدراسات الأجنبية والعربية هو عدم تحمس المعلمين لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، وربما يعزى ذلك لما يترتب عليه من أعباء ومسؤوليات كثيرة تقع على عاتق هؤلاء المعلمين، إضافة إلى

قناعة بعضهم بعدم جدوى تعليم هؤلاء مع الطلبة العاديين في المدارس العادية، لاسيما وأن كثيراً من هؤلاء المعلمين ليس لديهم كفايات في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تمكنهم من مساعدتهم، وتحسين مستواهم التحصيلي والتكيفي، كما أن الثقافة السائدة في بعض المجتمعات تجاه هؤلاء الأطفال ولا سيما فئة الإعاقة العقلية تتسم بالسلبية والرفض (Algazo and Naggar, 2004).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة الأردني من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية الحكومية التي أدمج فيها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ وبلغ عددهم (٦٢٧) معلماً ومعلمة. في حين تكون مجتمع الدراسة السعودي من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التي أدمج فيها ذوي الاحتياجات الخاصة في مديرية التربية والتعليم في محافظة بيشة للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، وبلغ عددهم (٧٦٥) معلماً ومعلمة. وبذلك يكون مجموع عدد أفراد المجتمع الكلي (١٣٩٢) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة من المدارس الأردنية في مديرية تربية الزرقاء الأولى التي أدمج فيها ذوي الاحتياجات الخاصة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكذلك من (١٥٠) معلماً ومعلمة سعودية من مدارس مديرية تربية بيشة التي أدمج فيها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبذلك يكون عدد العينة الإجمالي (٣٠٠) معلم ومعلمة، يمثلون ما نسبته ٢٢٪ من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجتمع، والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الجنسية المتغير	أردني	النسبة المئوية	سعودي	النسبة المئوية
الجنس				
ذكور	٧٥	%٢٥	٧٥	%٢٥
إناث	٧٥	%٢٥	٧٥	%٢٥
المجموع	١٥٠	%٥٠	١٥٠	%٥٠
المؤهل				
دبلوم	٢٥	%٨,٣	٤٤	%١٤,٧
بكالوريوس	١٢٥	%٤١,٧	١٠٦	%٣٥,٣
المجموع	١٥٠	%٥٠	١٥٠	%٥٠
التخصص				
تربوي	٦٩	%٢٣	٤٠	%١٣,٣
غير تربوي	٨١	%٢٧	١١٠	%٣٦,٧
المجموع	١٥٠	%٥٠	١٥٠	%٥٠
الخبرة التدريسية				
١ - ٥	٥٧	%١٩	٣٣	%١١
١٠ - ٥	٣٤	%٣,١١	٣٥	%١١,٣
أكثر من ١٠	٥٩	%٧,١٩	٨٢	%٢٧,٧

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة اشتملت على الأفكار والرؤى التي تعبر عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية وفقاً للخطوات التالية :

- مراجعة الأدب التربوي النظري والعملية الخاص بوجهات نظر المعلمين وتصوراتهم عن عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. (الحديدي، ١٩٩٤، الحديدي، ٢٠٠٩، الدبابنه والحسن، ٢٠٠٩، Siegel, 1992، (Schumm and Vaughn, 1992, Houck, 1992).

- مقابلة عدد من المشرفين والمعلمين العاملين مع هؤلاء الأطفال، واستطلاع آرائهم حول دمجهم في المدارس الحكومية مع العاديين، وما يترتب على ذلك من نتائج.
- تحديد فقرات الاستبانة، وصياغتها حيث اشتملت في صورتها الأولية على (٣٧) فقرة بحيث تعبر كل فقرة عن وجهة نظر المعلمين، ومدى قبولهم لفكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والآثار المترتبة عليها لكل من هؤلاء الأطفال والأطفال العاديين، سواء في المجال التربوي والتعليمي والاجتماعي.

وقد صممت فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي حيث يطلب من أفراد العينة تحديد درجة الموافقة والتي تراوحت بين (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وصيغت معظم فقراتها بشكل إيجابي، حيث تعني الموافقة عليها قبول الدمج كما صيغت الفقرات (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٦، ١٨، ٢٢) بصيغة سلبية، حيث تعني عدم الموافقة عليها تقبل فكرة الدمج.

وفي ضوء سلم الإجابة عن فقرات الأداة، فقد اعتبرت القيمة (٣) منتصف المقياس، وتم تحديد فئتين أعلى وفئتين أدنى تمثلت بالدرجات التالية :

- (٥ - ٤، ٠١) تمثل اتجاهات إيجابية جداً.
- (٥ - ٣، ٤) تمثل اتجاهات إيجابية.
- (٥ - ٢، ٤٩، ٣) تمثل اتجاهات محايدة.
- (٥ - ١، ٧٥، ٢، ٤٩) تمثل اتجاهات سلبية.
- (١ - ١، ٧٤) تمثل اتجاهات سلبية جداً.

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بعرضها على ثمانية من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في التربية الخاصة، وعلم النفس

والقياس في جامعتي الهاشمية والملك خالد، لأخذ آرائهم حول الأداة، ومدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها، ومدى ملائمة فقراتها، ووضوح عباراتها، ودرجة تمثيلها وشمول فقراتها للسلوك المقاس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين فقد تم حذف (٥) فقرات وتعديل بعض الفقرات الأخرى.

كما قام الباحثان للتحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة تكونت من (٤٠) معلماً ومعلمة من غير عينة الدراسة تم اختيارهم بصورة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي. وتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٢) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة. كما تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين من تطبيقه في المرة الأولى، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ (٠,٨٨) وهي قيمة كافية لأغراض الدراسة الحالية.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية ومدى قبولهم لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات، وقد تمثلت المتغيرات في هذه الدراسة بالجنسية (أردني، سعودي) والجنس (ذكور، إناث) والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس) والتخصص الدراسي (تربوي، غير تربوي) والخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين عينة الدراسة على الأداة، إضافة إلى تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Way ANOVA Two).

نتائج الدراسة

سعت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية وتوصلت إلى النتائج التالية :

أولاً - النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

- ما اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية؟ للإجابة عنه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الأداة، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج ذلك.

جدول رقم (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد العينة نحو الدمج
على فقرات الأداة مرتبة تنازلياً

الترتبة	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع
١	١٠	أتعاطف مع هؤلاء الأطفال وأقدم لهم المساعدة	٣,٨٩٦٧	١,٤٢١١
٢	٥	أعتقد أن دمج هؤلاء الأطفال في صفوف خاصة بالمدرسة العادية أكثر فائدة لهم	٣,٨٤٠٠	١,٢٧٥٣
٣	٦	أرى أن تكون صفوف هؤلاء الأطفال ملحقة بالمدرسة العادية	٣,٧٥٠٠	١,٢٨٥٦
٤	٧	إن وجود هؤلاء الأطفال في مدرستي أضاف أعباء كثيرة علينا	٣,٥٦٥٠	١,٢٦٩٢
٥	٢٨	يمكن للمدرسة العادية تلبية احتياجات جميع الأطفال	٣,٤٠٠	١,٢٨٤٧
٦	٢٢	أدى دمج هؤلاء الأطفال إلى زيادة الفجوة بينهم وبين الأطفال العاديين	٢,٨٨٦٧	١,٥٦٩١
٧	٨	إنني غير راض عن وجود هؤلاء الأطفال في مدرستي	٢,٨١٠٠	١,٢٧٥١
٨	٢٥	زاد الدمج من فعالية المدرسة ونشاطها	٢,٦٩٣٣	١,١٠٣٠
٩	١٦	دمج هؤلاء الأطفال في المدرسة أدى إلى ظهور سلوكيات غريبة عند الأطفال العاديين	٢,٦٨٠٠	١,١١٧٣
١٠	١٥	انخفض المستوى العام لمدرستنا بعد دمج هؤلاء الأطفال فيه	٢,٦٦٠٠	١,٩٦٢٤
١١	١	أرى إمكانية دمج حالات الإعاقة البسيطة في المدرسة العادية	٢,٦٠٠٠	١,٢٧٨٩

تابع/ جدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد العينة نحو الدمج
على فقرات الأداة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع
١٢	١٣	أدى دمج هؤلاء الأطفال إلى تعديل كثير من سلوكياتهم غير المقبولة	٢,٥٨٠٠	١,٠٥٠٤
١٣	٩	أرغب في العمل في مدرسة أخرى لا يوجد فيها مثل هؤلاء الأطفال	٢,٥٥٦٧	١,٢٠٤٨
١٤	١٨	أدى دمج هؤلاء الأطفال إلى عزوف الأطفال العاديين إلى المشاركة في الأنشطة المشتركة	٢,٥٣٦٧	١,٠٧٣٥
١٥	٢٧	قدم الدمج للأطفال نموذجاً مصغراً على المجتمع الديمقراطي	٢,٥٣٠٠	١,٠٧٧٣
١٦	٣	يمكن دمج الأطفال ضعيفي السمع في المدرسة العادية	٢,٤٩٦٧	١,١٨٩٢
١٧	٣٢	وفر الدمج لهؤلاء الأطفال بيئة تعليمية أفضل	٢,٤٩٣٣	١,١٦٦٧
١٨	٤	أرى إمكانية دمج حالات الإعاقة الحركية في المدرسة العادية	٢,٤٤٠٠	١,٢١٧٢
١٩	٢٨	أدى الدمج إلى إكساب المعلمين قدرة على تعليم الأطفال جميعاً	٢,٤٣٠٠	١,٠٣١٢
٢٠	١٢	دمج هؤلاء الأطفال أدى إلى إكسابهم سلوكيات مرغوبة	٢,٤١٠٠	١,٣٤٤٣
٢١	٢	أعتقد دمج الأطفال المكفوفين في المدرسة العادية	٢,٣٧٣٣	١,٦٤٠٢
٢٢	٢٣	طور الدمج مهارات هؤلاء الأطفال وزاد في تعلمهم	٢,٣٦٦٧	٠,٩٧٤٩
٢٣	٣٠	زاد الدمج من قدرة المعلم على التعليم المبني على التعاون بدل التنافس	٢,٣٦٠٠	١,٠٦٢٧
٢٤	٢٤	دمج هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية غير مفهومي عنهم	٢,٣٤٠٠	٠,٩٢٧٣٣
٢٥	٢١	لا أفرق في المعاملة بين هؤلاء الأطفال والأطفال العاديين	٢,٣١٠٠	١,١٥٨٥٤
٢٦	٢٩	ساهم الدمج في دعم قيمة العدالة والمساواة بين جميع الأطفال	٢,٣٠٦٧	١,٦٩٧٦

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد العينة نحو الدمج
على فقرات الأداة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع
٢٧	١٧	اعتقد بأن المعلمين والأطفال العاديين بدؤوا يتقبلون هؤلاء في المدرسة	٢,٢٢٠٠	٠,٩٤٦٣٧
٢٨	١٩	دمج هؤلاء الأطفال ساهم في تغيير الاتجاهات السلبية نحوهم لدى كل من المجتمع المدرسي و المحلي	٢,٢١٦٧	١,٠٠٨٠
٢٩	١٤	وجود هؤلاء الأطفال في المدرسة ساعد في تنمية مهاراتهم الاجتماعية	٢,١٥٥٣	١,٠٢٩٥
٣٠	٢٠	ساهم دمج هؤلاء الأطفال في زيادة ثقتهم بأنفسهم	٢,١٣٣٣	١,٠٠٣٣
٣١	٣١	أتاح الدمج لهؤلاء الأطفال فرصة تكوين صداقات بينهم وبين الأطفال العاديين	٢,٠١٥٤	١,٠٤٨٤
٣٢	١١	لدي الرغبة في التعرف على احتياجات هؤلاء الأطفال والمساهمة في تعليمهم	٢,٠١٣٣	١,٠٢٤٦٨

م المتوسط الحسابي ع الانحراف المعياري

يتضح من الجدول رقم (٢) أن اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال على فقرات الأداة قد توزعت بين اتجاهات إيجابية ومحايدة وسلبية، فقد جاءت اتجاهات المعلمين إيجابية على الفقرات (٥، ١٠، ٧، ٦) على التوالي، وبمتوسط حسابي تراوح ما بين (٣,٥٦ - ٣,٨٩)، وانحراف معياري تراوح بين (١,٢٧ - ١,٤٢)، في حين جاءت اتجاهات المعلمين محايدة على الفقرات (٢٥)، (٨، ٢٢، ٢٨، ٣٢، ٣، ٢٧، ١٨، ٩، ١٣، ١، ١٥، ١٦) على التوالي حيث تراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٢,٤٩٤ - ٣,٤٠) وانحراف معياري ما بين (١,١٦ - ١,٢٨) وحصلت الفقرات المتبقية على متوسطات سلبية تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٢,٣ - ٢,٤٤) وانحراف معياري ما بين (١,٠٢ - ١,٢١). كما يلاحظ أن الفقرة (أتعاطف مع هؤلاء الأطفال وأقدم لهم

المساعدة) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٩) وبانحراف معياري مقداره (١,٤٢) في حين حصلت الفقرة (لدي الرغبة في التعرف على احتياجات هؤلاء الأطفال والمساهمة في تعليمهم) على أدنى متوسط حسابي إذ بلغ (٢,٠١٣٣) وانحراف معياري مقداره (١,٠٢٤) كما يلاحظ بصورة عامة أن اتجاهات المعلمين على فقرات الأداة كانت تتوزع في معظم فقراتها ما بين محايدة وسلبية.

ثانياً - النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الثاني:

- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو الدمج باختلاف الجنسية (أردني - سعودي)، والجنس (ذكور - إناث)؟ للإجابة عنه فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الأداة تبعاً لمتغيري الجنسية والجنس. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

الموسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين

تبعاً لمتغيري الجنسية والجنس

الجنسية / الجنس	المتوسط الحسابي	النحراف المعياري	المجموع
أردني	٨٧,٠٢٦٧	١٩,٩٩٢٥	٧٥
	٩٦,٢١٣٣	٩١,٢٠٢٥	٧٥
	٩١,٦٢٠٠	٢١,٠٤٧٩	١٥٠
سعودي	٧٣,٦٨٤٢	١٤,٤٨٧٩	٧٥
	٧٧,٦٢١٦	١٨,٠٤٩٨	٧٥
	٧٥,٦٢٧٢	١٦,٤٠٦٢	١٥٠
ذكور	٨٠,٣١١٣	١٨,٦٢٦٢	١٥٠
	٨٦,٩٦٩٩	٢١,٧٣٥٩	١٥٠
	٨٣,٦٢٣٣	٢٠,٤٧٠٩	٣٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء المعلمين الأردنيين على المقياس نحو الدمج كان أكبر وهو (٩١,٦٢٠٠)، في حين أن المتوسط للمعلمين السعوديين هو (٧٥,٦٢٧٢). كما أن المتوسط الحسابي للإناث كان (٨٦,٦٢٣٣) وهو أكبر مما عند الذكور والبالغ (٨٠,٣١١٣). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق في الأداء ذات دلالة إحصائية، فقد جرى استخراج النتائج من خلال إجراء التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) والجدول التالي رقم (٤) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لأثر متغيري الجنسية والجنس نحو الدمج

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
*٠,٠٠٠	٥٥,٢٨٤	١٩١١٩,٣٨٣	١	١٩١١٩,٣٨٣	الجنسية
*٠,٠٠٢	٩,٣٣٧	٢٣٩,٣٢٢٩	١	٣٢٢٦,٣٢٩	الجنس
,٢٢٣	١,٤٩٤	٥١٦,٦٠٤	١		الجنسية × الجنس
		٣٤٥,٨٣٩	٢٩٦		الخطأ
			٢٩٩		الكلية

❖ ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٤) أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بمتغير الجنسية ولصالح الجنسية الأردنية، حيث أن المعلمين الأردنيين كانوا أكثر تقبلاً من زملائهم السعوديين. كذلك يتبن من الجدول السابق أن الاتجاهات قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية وبمستوى أقل من (٠,٠١) لصالح الإناث، حيث كانت المعلمات أكثر تقبلاً للدمج من زملائهن المعلمين.

الجنسية	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع
أردني	دبلوم	٨٥,٢٤٠٠	٢٠,٦٨٠٦٧	٢٥
	بكالوريوس	٩٢,٨٩٦٠	٢٠,٩٦٩١٩	١٢٥
	المجموع	٩١,٦٢٠٠	٢١,٠٤٧٩٤	١٥٠
سعودي	دبلوم	٨٠,٢٩٥٥	١٧,١٤٧٢١	٤٤

ثالثاً - النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الثالث

- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو الدمج باختلاف الجنسية والمؤهل العلمي؟ تم الإجابة عن ذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على الأداة تبعاً لتغيري الجنسية والمؤهل العلمي، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نحو الدمج
تبعاً لتغيري الجنسية والمؤهل العلمي

الجنسية	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع
أردني	دبلوم	٥٠,٢٤٠٠	٢٠,٦٨٠٦٧	٢٥
	بكالوريوس	٩٢,٨٩٦٠	٢٠,٩٦٩١٩	١٢٥
	المجموع	٩١,٦٢٠٠	٢١,٠٤٧٩٤	١٥٠
سعودي	دبلوم	٨٠,٢٩٥٥	١٧,١٤٧٢١	٤٤
	بكالوريوس	٧٣,٦٨٨٧	١٥,٧٦٧٥٨	١٠٦
	المجموع	٧٥,٦٢٦٧	١٦,٤٠٦١٥	١٥٠
المجموع	دبلوم	٨٢,٠٨٧٠	١٨,٥٠٩٧٣	٦٩
	بكالوريوس	٨٤,٠٨٢٣٠	٢١,٠٣٧١٨	٢٣١
	المجموع	٨٣,٦٢٣٣	٢٠,٤٧٠٩١	٣٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لتغيري الجنسية والمؤهل العلمي كانت أكبر، حيث كان المتوسط الحسابي لأداء المعلمين في مستوى البكالوريوس (٨٤,٠٨٢)، في حين كان متوسط المعلمين في الدبلوم (٨٢,٠٨٧)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

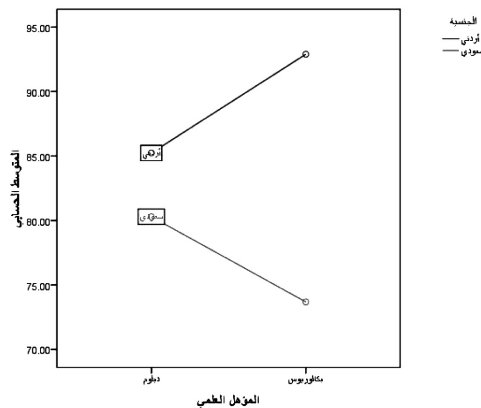
جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) للفروق بين المتوسطات
تبعاً لمتغيري الجنسية والمؤهل العلمي

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	مصدر التباين
٠,٠٠٠	٢٠,٨٠٤	٧٢٦,٧٤٢	١	٧٢٧٦,٧٤٢	الجنسية
٠,٨٤٣	٠,٠٣٩	١٣,٧٣٣	١	١٣,٧٣٣	المؤهل العلمي
٠,٠٠٧	٧,٢٥٥	٢٥٣٧,٧٢٠	١	٢٥٣٧,٧٢٠	الجنسية x المؤهل العلمي
		٣٤٩,٧٨٤	٢٩٦	١٠٣٥٣٦,٠٩٤	الخطأ
			٢٩٩	١٢٥٢٩٨,٤٣٧	الكلية

❖ ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنسية كما أشير سابقاً، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، أي أن المعلمين في مستوى البكالوريوس لا يختلفون عن زملائهم في مستوى الدبلوم في اتجاهاتهم نحو الدمج. كما يتبين من الجدول وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) للتفاعل بين متغيري الجنسية والمؤهل العلمي، والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



شكل رقم (١) - التفاعل بين الجنسية والمؤهل العلمي

يلاحظ من الشكل رقم (١) أن اتجاهات المعلمين الأردنيين والسعوديين نحو الدمج كانت متقاربة في مستوى الدبلوم، ولكن هذه الاتجاهات زادت عند المعلمين الأردنيين بازدياد مؤهلهم العلمي (البكالوريوس)، في حين يلاحظ أن هذه الاتجاهات نحو الدمج عند المعلمين السعوديين قد تدنت بازدياد مؤهلهم في مستوى البكالوريوس.

رابعاً - النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الرابع

- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغيري الجنسية والتخصص (تربوي - غير تربوي)؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نحو الدمج

تبعاً لمتغيري الجنسية والتخصص

الجنسية	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع
أردني	تربوي	٩٤,١٥٩٤	٢٢,٨٦٣٨١	٦٩
	غير تربوي	٨٩,٤٥٦٨	١٩,٢٤٧٧٦	٨١
	المجموع	٩١,٦٢٦٧	٢١,٠٤٧٩٤	١٥٠
سعودي	تربوي	٦٧,٨٠٠٠	٩,٦٤٥٥١	٤٠
	غير تربوي	٧٨,٤٧٢٧	١٧,٤٣٥٤٤	١١٠
	المجموع	٧٥,٦٢٦٧	١٦,٤٠٦١٥	١٥٠
المجموع	تربوي	٨٤,٤٨٦٢	٢٢,٩٢٦٨٦	١٠٩
	غير تربوي	٨٣,١٣٠٩	١٨,٩٧٣٩١	١٩١
	المجموع	٨٣,٦٢٣٣	٢٠,٤٧٠٩١	٣٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لمتغيري الجنسية والتخصص كانت أكبر، حيث كان المتوسط الحسابي لأداء المعلمين في مستوى التخصصات التربوية (٨٤,٤٨٦٢)، في حين كان متوسط المعلمين في التخصصات غير التربوية (٨٣,١٣٠٩). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

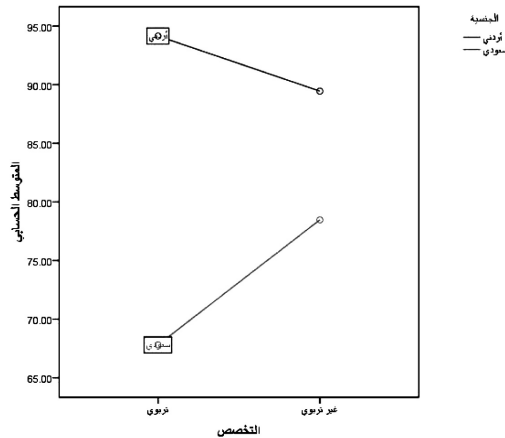
جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لمتغيري الجنسية والتخصص الدراسي

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	مصدر التباين
٠,٠٠٠ *	٦٦,٤٥٢	٢٢٨٨٧,٧٥٣	١	٢٢٨٨٧,٧٥٣	الجنسية
٠,١٩٤		٥٨٤,٩٧٤	١	٥٨٤,٩٧٤	التخصص الدراسي
٠,٠٠١ *		٣٨٧٩,٩٣١ ٣٤٤,٤٢٣	١ ٢٩٦	٣٨٧٩,٩٣١ ١٠١٩٤٩,١٦٣	الجنسية X التخصص الخطأ
			٢٩٩	١٢٥٢٩٨,٤٣٧	الكلية

❖ ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنسية كما أشير سابقاً، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائية لمتغير التخصص الدراسي، أي أن المعلمين في التخصصات التربوية لا يختلفون في اتجاهاتهم نحو الدمج عن زملائهم في التخصصات غير التربوية. كما يتبين من الجدول وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) للتفاعل بين متغيري الجنسية والتخصص الدراسي، والشكل رقم (٢) يوضح ذلك.



شكل رقم (٢) التفاعل بين الجنسية والتخصص الدراسي

يلاحظ من الشكل رقم (٢) أن اتجاهات المعلمين الأردنيين والسعوديين نحو الدمج في التخصصات غير التربوية كانت متقاربة، ولكن هذه الاتجاهات كانت أعلى لدى المعلمين الأردنيين في التخصصات التربوية، في حين يلاحظ أن هذه الاتجاهات جاءت متدنية لدى المعلمين السعوديين في التخصصات التربوية.

خامساً - النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الخامس

- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لمتغيري الجنسية والخبرة التدريسية (١-٥ سنوات، ٥-١٠، أكثر من ١٠ سنوات)؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري الجنسية والخبرة التدريسية

الجنسية	الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع
أردني	١-٥ سنوات	٩١,٤٠٣٥	٢٠,٩٥٤٧٦	
	٥-١٠ سنوات	٩٢,٥٢٩٤	٢٠,٥٩٠١٣	
	أكثر من ١٠ سنوات	٩١,٣٠٥١	٢١,٧٣٢١١	
	المجموع	٩١,٦٢٠٠	٢١,٠٤٧٩٤	
سعودي	١-٥ سنوات	٦٦,٢١٢	١١,٩٦٥٤٦	
	٥-١٠ سنوات	٧٩,٧٤٢٩	١٦,٨٤٧٦٦	
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٧,٦٥٨٥	١٦,٤٨٦٦٠	
	المجموع	٧٥,٦٢٦٧	١٦,٤٠٦١٥	
المجموع	١-٥ سنوات	٨٢,١٦٦٧	٢١,٨٣٥٥٧	
	٥-١٠ سنوات	٨٦,٠٤٣٥	٢٩,٧٢٦٣٩	
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٣,٣٦٨٨	١٩,٩٦٤٠٤	
	المجموع	٨٣,٦٢٣٣	٢٠,٤٧٠٩١	

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لمتغير الجنسية

كانت أكبر كما أشير سابقاً. كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة التدريسية من (٥-١٠) سنوات جاء في المرتبة الأولى وقيمه (٨٦,٠٤٣٥) تلاه المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات حيث بلغ (٣٦,٨٨٨٣)، في حين كان المتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرة من (١-٥) سنوات يساوي (١٦,٦٧٨٢)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٣×٢) لمتغيري الجنسية والخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنسية	١٩٧٤٥,١٤٣	١	١٩٧٤٥,١٤٣	٥٦,٧٨٩	*,٠٠٠
الخبرة التدريسية	٢٤٣٢,٥٣٢	٢	١٢١٦,٢٦٦	٣,٤٩٨	٠,٠٣٢
الجنسية X الخبرة	٢٠٩٠,٦٣٢	٢	١٠٤٥,٣١٦	٣,٠٠٦	٠,٠٥١
الخطأ	١٠٢٢١,٣٣٨	٢٩٤	٣٤٧,٦٩٢		
الكل	١٢٥٢٩٨,٤٣٧	٢٩٩			

❖ ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنسية كما أشير سابقاً، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية، أي أن المعلمين لا يختلفون في اتجاهاتهم نحو الدمج تبعاً لعدد سنوات الخبرة. كما يتبين من الجدول أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الجنسية والخبرة التدريسية.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في هذه المدارس،

وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات: الجنسية، الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي، وسنوات الخبرة التدريسية. وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج بشكل عام محايدة، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابة (٢) في حين كانت استجابات المعلمين على (١٣) فقرة من فقرات الأداة محايدة و(١٥) فقرة كانت الاستجابات عليها سلبية، في حين كانت أربع فقرات فقط الاستجابة عليها إيجابية، ويمكن تفسير ذلك بما سيترتب على الدمج من أعباء ومسؤوليات كثيرة تقع على عاتق المعلمين، إضافة إلى نقص في تأهيل هؤلاء المعلمين، وتدريبهم التدريب الكافي، لاستقبال هؤلاء الطلبة في المدارس العادية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (الدبابنة والحسن، ٢٠٠٩، Alghazo and Nagger, 2004, Leyser and Tappendorf, 2001, Opdal, Wormansis and Habayeb, 2001) والتي أشارت إلى أن المعلمين لا يدعمون بقوة دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية، وكانت اتجاهاتهم نوعاً ما تميل إلى المحايدة أو السلبية، وربما يعزى ذلك إلى أنهم لم يهيئوا لاستقبال هؤلاء الأطفال في مدارسهم العادية، و تخوفهم من أنهم سيتحملون نتيجة هذا الدمج أعباء ومسؤوليات كثيرة، وليس لديهم الكفاءة اللازمة للتعامل مع هؤلاء الطلبة وتلبية احتياجاتهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Cheuk & Hatch, 2003) التي دعت إلى ضرورة تهيئة المعلمين بشكل كاف لاستقبال هؤلاء الأطفال في الصفوف العادية من خلال توفير برامج للتدريب المنظم لهم، لكي يساهم في تحسين اتجاهاتهم نحو دمج هؤلاء الأطفال وتعليمهم.

وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين الأردنيين نحو دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية كانت أفضل من اتجاهات زملائهم المعلمين السعوديين - مع أن تجارب الدمج في البلدين تكاد تكون متشابهة - وربما يعزى ذلك إلى عوامل ثقافية واجتماعية مرتبطة بالاتجاهات نحو هذه الفئات، كما قد يعزى إلى قدم التجربة الأردنية إذ بدأت في المدارس الأردنية التابعة للمديرية عينة الدراسة منذ عام (١٩٨٩)، بينما بدأت في المدارس السعودية عينة الدراسة بعد ذلك بعشر سنوات أي في عام (١٩٩٩). إضافة إلى اختلاف برامج التدريب والتهيئة المتبعة في البلدين لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية.

أما فيما يتعلق بأثر الجنس، فقد أشارت النتائج إلى أن فئة المعلمات كانت أكثر تقبلاً لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية من المعلمين، وربما يعزى ذلك إلى طبيعة المرأة في تعاطفها مع هذه الحالات والإحساس بمسؤولياتها تجاههم بشكل أفضل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الحديدي، ١٩٩٤، عثمان، ١٩٩٨؛ Leyser and Tappendorf, 2001). التي أشارت إلى أن الإناث كانت أكثر تقبلاً من المعلمين الذكور.

وفيما يتعلق بأثر المؤهل العلمي، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للمؤهل العلمي في مستوى الدبلوم أو البكالوريوس. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها كل من دراسة (الحديدي ١٩٩٤، وعثمان ١٩٩٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين متغيري الجنسية والمؤهل العلمي نحو الدمج، حيث تتقارب الاتجاهات بين المعلمين الأردنيين والسعوديين في مستوى المؤهل العلمي الأقل (الدبلوم)، بينما تزداد هذه الاتجاهات لدى المعلمين الأردنيين بازدياد مؤهلهم العلمي (البكالوريوس)، في حين تتخفض هذه الاتجاهات لدى المعلمين السعوديين في مستوى البكالوريوس. وربما يعزى ذلك إلى نوعية برنامج الإعداد الذي يخضع له المعلمون الأردنيون والذي قد يتميز نوعياً على برنامج الإعداد الذي يخضع له المعلمون السعوديون، أو اختلاف نوعية التدريب الذي خضع له كل فريق أثناء عملية الإعداد.

وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المعلمين في التخصصات التربوية لا يختلفون في اتجاهاتهم نحو دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية عن زملائهم في التخصصات الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (دبابنه والحسن، ٢٠٠٩) ودراسة (عثمان، ١٩٩٨) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو الدمج تعزى لمتغير التخصص الدراسي. كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين متغيري الجنسية والتخصص، حيث

تتقارب الاتجاهات بين المعلمين الأردنيين والسعوديين في التخصصات غير التربوية)، وبينما تزداد هذه الاتجاهات لدى المعلمين الأردنيين في التخصصات التربوية، تتخفف هذه الاتجاهات لدى المعلمين السعوديين في التخصصات التربوية. وربما يعزى ذلك إلى نوعية برنامج الإعداد الذي يخضع له المعلمون الأردنيون ويتميز نوعياً على برنامج الإعداد الذي يخضع له المعلمون السعوديون، أو نوعية التدريب الذي خضع له كل فريق أثناء عملية الإعداد. وقد يعزى إلى اختلاف نوعية الأطفال المدمجين في المدارس لدى الطرفين، إذ ربما يكون الأطفال الذين أدمجوا في المدارس السعودية ذوي إعاقات أصعب، وبالتالي شعر المعلمون بأن دمجهم لا يحقق النتائج المرجوة، وفضلوا عدم دمجهم.

وفيما يتعلق بأثر متغير الخبرة التدريسية، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إليه، وهو ما توصلت إليه الدراسات السابقة (الحديدي، ١٩٩٤، عثمان، ١٩٩٨، Alghazo and Naggar, 2004) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو الدمج تعزى لأثر متغير الخبرة التدريسية. في حين تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (Leyser and Tappendorf, 2001) التي أشارت إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الأقل كانوا أكثر تقبلاً لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من زملائهم ذوي سنوات الخبرة الأكثر.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإن الباحثين يقدمان بعض التطبيقات التربوية والتوصيات الآتية:

- ١ - قيام وزارتي التربية والتعليم الأردنية والسعودية - لإنجاح عملية الدمج في المدارس العادية - بتدريب المعلمين والعاملين وإكسابهم المهارات اللازمة لفهم هؤلاء الأطفال وتعليمهم، واختيار الأطفال المراد دمجهم من ذوي الإعاقات البسيطة والقابلة للدمج.

- ٢ - التركيز في برامج إعداد المعلمين والتخصصات التربوية والتعليمية في الجامعات - ولاسيما في المواد ذات الأنشطة العملية والتدريب الميداني - على توجيه الطلبة وتوعيتهم وتطوير مواقفهم الإيجابية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٣ - تضمين الخطط الدراسية مواد ذات مضامين تهدف إلى تطوير كفاية الطلبة في التخصصات التعليمية للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة وعيهم بخصائص هؤلاء الأطفال وحاجاتهم التربوية والتعليمية.
- ٤ - إعداد المدارس التي يدمج فيها هؤلاء الأطفال وتوفير التسهيلات المادية والفنية فيها بما يضمن تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال وزملائهم العاديين، لضمان نجاح عملية الدمج.
- ٥ - إجراء مزيد من الدراسات المماثلة لتشمل مناطق أوسع وعينات متنوعة من العاملين والطلبة وأولياء الأمور للوقوف على اتجاهاتهم نحو دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية،
- ٦ - تبادل الخبرات والاستفادة من بعض التجارب الناجحة في عملية دمج هؤلاء الأطفال إن على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي.
- ٧ - إجراء دراسة للكشف عن الأسباب المرتبطة بتدني اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ولاسيما المعلمين السعوديين في التخصصات التربوية.

Teacher's Attitudes toward Inclusion of Children with Special Education Needs into Regular Public Schools: A Cross - cultural Study in Jordanian and Saudi Arabian Contexts

Dr. Ibrahim F. Jumiaan

Queen Rania College For Childhood
Hashemite University
H.K.J

Dr. Abdullah A. ALshehry

Faculty of Education at Bisha / University
of King Khalid bin Abdul Aziz
K.S.A

Abstract

This study aims at investigating teacher's attitudes toward inclusion of children with special needs in regular public schools, and its relation to a number of variables such as community perspectives, gender, qualification, specialty, and teaching experience. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed and distributed randomly among (150) Jordanian teachers in the first Zarqa directorates and (150) Saudi Arabian teachers in Bisha governorate. Results revealed that teachers' attitudes towards inclusion of children with special needs were generally neutral. Moreover, the results showed that there were significant differences regarding teachers' attitudes due to community perspectives in favor of Jordanian teachers and gender in favor of females. Furthermore, the results showed that there were no significant differences regarding teachers' attitudes due to qualification, specialty, and teaching experience. Based on the results, some recommendation and suggestions were pointed out.

المراجع

- ١ - الحديدي، منى (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، 2 (مارس)، ٤٠-١.
- ٢ - الحديدي، منى (١٩٩٤). دمج الأطفال المكفوفين في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠ (٣، ٤)، ٥٩٧-٦٢٠.
- ٣ - الخطيب، جمال (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- ٤ - الدبابنة، خلود، والحسن، سها (٢٠٠٩). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥ (١)، ١-١٤.
- ٥ - سيسالم، كمال سالم (٢٠٠٧). الدمج في مدارس التعليم العام وأصوله، ط٣، العين: الكتاب الجامعي.
- ٦ - عبد الغفور، محمد (١٩٩٩). دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين. مجلة البحوث التربوية، ١٥، ١٦١-١٩٣.
- ٧ - عثمان، عبدالله (١٩٩٨). اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو دمج المعاقين في التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح.
- ٨ - كوافحه، تيسير ويوسف، عصام (٢٠٠٧). تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٩ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). تجربة وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان - الأردن.

١٠ - اليونسكو (١٩٩٤). بيان سلامنكا بشأن السياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، باريس.

- 11 - Al ghazo, M.and Naggar, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their Acceptance of the inclusion of students with disabilities. **British Journal of special Education**, 31(2),4.
- 12 - Allen, J. and Burns, J. (1998). Research report, Managing inclusive classrooms. **Kappa Delta Pi Record**, 35,28.
- 13 - Angelides, P. and Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. **American Annals of the Deaf**, 151(5) 476-487.
- 14 - Bishop, K., and Jubala, K. (1994). By June, Given shared Experiences, Integrated classes, and equal opportunities, Jaime will have a friend. **Teaching Exceptional Children**, (27) 1, 36-40.
- 15 - Cheuk.j and Hatch, J.(2007). Teachers perceptions of integrated kindergarten program in Hong Kong. **Early child Development and Care**, 177(4), 417-432.
- 16 - Gialis, Susan Al lan (1995). inclusion in elementary school survey and policy analysis. **Education Policy Analysis Archives**, 3 (15), 1068-2344.
- 17 - Heward, W.(1996). **Exceptional children:An introduction to special education** (5th ed). Englewood Cliffs: Merill Co..
- 18 - Hollowood, M. Salisbury, L. Rainforth, B. and Palombaro, M. (1995). Use of instructional time in the classrooms serving students with and without serve disabilities. **Exceptional Children**, 61(3), 242-252.
- 19 - Houck, C. (1992). Special education integration-unification initiative for students with specific learning disabilities:An investigation of program status ands impact. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 201786).
- 20 - Hunt, P. and Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices,and outcomes for students with severe disabilities. **The Journal of Special Education**, 31, 3-29.
- 21 - Katz, J. and Mirenda, P. (2002). Including students with development

- disabilities in general education classrooms: Social benefits. **International Journal of Special Education**, 17 (2), 25-35.
- 22 - Leyser, Y. and Tappendorf, K. (2001) Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. **Education**, 121(4), 57, 10.
- 23 - Mcleskey, J. and Waldon, N. (2002). Inclusion and school change: teacher perception regarding curricular and instruction adaptations. **Teacher Education and Special Education**, 25, 41-45,
- 24 - Opdal, L.; Wormnas, S. and Habayeb, A. (2001). Teacher's opinions about inclusion: A pilot study in a Plaestonian context. **International Journal of Development and Education**, 84, 143-161.
- 25 - Saulle, M. (1995). Legislation issues. Prospects, 25, 181-188.
- 26 - Schumm, J. and Vaughn, S. (1992). Plans for mainstreamed special education students: perceptions of regular education teachers. **Exceptionality**, 3(2), 81-96.
- 27 - Siegel, J. (1992). Regular education teacher's attitudes toward their mainstreamed students. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 354 653).
- 28 - Talmor, R.; Erlich, I. and Eldar, E. (1999). Teachers' attitude toward inclusion of children with special needs in regular classes. **Topics in Special Education**, 14, 45-60.
- 29 - Wood, J. (2002). **Adapting instruction to accommodate students in inclusive setting**. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.