

الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة وتأثيره الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة الكويت

د. زيد نزال الشمري د. معدي مهدي العجمي

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن آراء المعلمات قبل الخدمة، في برامج إعداد المعلمين لمراحل التعليم الابتدائي والمتوسطة والثانوية بكلية التربية في جامعة الكويت، حول الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة والتأثير الاجتماعي له. تمّ تصميم أداة للبحث تضمنت أربعة متغيرات (التعليم الشامل، الدمج بأنواعه، تطبيق الدمج، إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج)، لقياس رأي المعلمات قبل الخدمة البالغ عددهن (١٤٤) معلمة، تم اختيارهن عشوائياً من مجتمع الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات محددة (السنة الدراسية في محور تطبيق الدمج، الحالة الاجتماعية لصالح الطلبة المتزوجين). وتمخض عن الدراسة عدد من التوصيات حول تعزيز التطبيق والتنفيذ لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة بدولة الكويت، والتأكد من توافق برامج إعداد المعلمين بدولة الكويت مع المعايير الدولية للدمج.

مقدمة الدراسة

يعدّ الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة من الفئات التي لا زالت تعاني إهمالاً وتقصيراً في العديد من المجتمعات، خاصة العربية منها، في ظل نظام العزل، الذي لم يكن فيه - لهذه الفئة من الطلبة - أي فائدة تنعكس على تعليمهم، أو حتى تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع. وفي ظل المواثيق والمعاهدات الدولية التي تنادي بالمساواة والعدالة والدمج لهم، في جميع المجالات خاصة المجال التعليمي، صارت التطلعات والآمال كبيرة بالنسبة للطلبة

ذوي الاحتياجات الخاصة، في ظل وجود نظام جديد قائم على مبدأ الدمج، الذي ينادي به العالم بأسره، متجاوزين التحديات، والجهود الكبيرة لتطبيقه، لضمان دمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة بما له من تأثير اجتماعي وإيجابي عليهم.

وقد أصبح الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، توجّهاً تعليمياً عالمياً (Subotic & Andic, 2014)، يقصد به إحداث التغير التعليمي والاجتماعي في برامج ومؤسسات التعليم المعنية بتعليم هذه الفئة من الطلبة. لذا يهدف الدمج إلى التخلص من المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومحاربة عدم المساواة مع أقرانهم العاديين، وتعزيز قبولهم الاجتماعي (الشمري، ٢٠١٥؛ التشكيلية، ٢٠١٢)، وتوفير فرص تعلّم متساوية، تساعد على النمو الاجتماعي والأكاديمي (الدبابنة والحسن، ٢٠٠٩؛ الصمادي، ٢٠١٠).

لا زال دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، يواجه تحديات، خلقت جدلاً وتفاوتاً واسعاً حوله، حسب وجهات نظر المتخصصين بهذا المجال، من باحثين وتربويين (Fuchs & Fuchs, 1994; McLeskey Hoppey, 2004)، حيث أيد البعض قرار الدمج، لكون هذه الفئة من الطلبة قادرين على التعلم، والاندماج مع الطلبة العاديين في صفوف المدارس العامة، بينما عارضه آخرون، لكون العزل ليس بالضرورة استبعادهم اجتماعياً عن الآخرين، بل إنه الحل الأمثل لهم، لأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يحتاجون إلى مدارس التربية الخاصة التي تقدم خدمات تعليمية تناسب قدراتهم واحتياجاتهم (الشمري، ٢٠١٥)، فضلاً عن العوائق الكثيرة التي لا زالت تواجه عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة (الديب، ٢٠٠٧؛ الرشيد والمعيلى، ٢٠٠٣؛ خضر، ١٩٩٥).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الدمج في التعليم لجميع الطلبة سواء أكانوا طلبة ذوي احتياجات خاصة أم طلبة عاديين. فقد أكد الباحثان

ويلكنسون وبيكيت في دراستهما (Wilkinson & Pickett, 2010)، أنه إذا أراد أي نظام تعليمي أن يكون لديه متوسط عال من التحصيل العلمي؛ فإنه من الضروري معالجة قضية عدم المساواة بين جميع الطلبة في المدارس، لكي لا ينتج عنها خلق نوع من الانحدار بمستويات التحصيل العلمي لدى الطلبة. وفي دراسة أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأوروبية (OECD, 2011)، أشارت إلى أن تحسين الأداء المتدني للطلبة في المدارس، لا يكون بالضرورة على حساب الطلبة ذوي الأداء العالي. كذلك منظمة اليونسكو للثقافة والعلوم، ومن خلال نتائج تقريرها، قدمت دليلاً آخر، يشير إلى أن الوصول إلى أعلى مستويات الأداء للطلبة في المدارس هو بسبب النجاح في رفع مستوى إنجازات جميع الطلبة بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ممن تم دمجهم مع الطلبة العاديين في المدارس العامة (Willms, 2006). كما أكد العديد من الباحثين، بأن الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في نفس المدرسة، ليس له آثار أو نتائج سلبية على إنجازات أو توجهات الطلبة العاديين، بل إنه يزيد من القبول الاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2005; Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2011). فضلاً عن أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يستفيدون بالدرجة الأولى من هذا الدمج، إذ ظهرت تحسينات في العلاقات الاجتماعية، والإنجازات العلمية، وارتفعت التوقعات لديهم ذاتياً (MacArthur, Kelly, Sharp & Gaffney, 2005; de Graaf, Van Hove & Haveman, 2013).

إن الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، له تأثيرات إيجابية عديدة، ولكن ما زال هناك تأثيرات سلبية على الطلبة العاديين، إلا إنها طفيفة وليست ذات دلالة، فضلاً عن عدم وجود فروق كبيرة في التحصيل، والإنجازات بين الطلبة العاديين عند دمجهم مع الأقل منهم، مقارنة بدمجهم مع طلبة آخرين لديهم نفس القدرات. ولكن، على الجانب الآخر، أشارت دراسات أخرى إلى أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في

صفوف المدارس العامة ليس بالحل الأمثل، بل إنهم عارضوا هذا الدمج، وقدموا الأدلة عبر نتائج العديد من الدراسات التي تثبت بأن الفصل أو العزل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يعني عدم المساواة، بل إن التعليم في برامج أو مدارس التربية الخاصة مفيد جداً، لنسبة غير قليلة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن عزلهم في صفوف مستقلة عن الطلبة العاديين أفضل من تعليمهم في صفوف الدمج (Fuchs, Fuchs, Craddock, Hollenbeck, Hamlett & Schatschneider, 2008).

ومما لا شك فيه، أن التنمية البشرية تشمل تنمية رأس المال البشري والاجتماعي في آن واحد. لذا، يشير رأس المال الاجتماعي الى النظام المؤسسي والعلاقات والثقافة السائدة، والعادات والتقاليد التي تؤثر على كافة أفراد المجتمع وفئاته، التيمن بينها فئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بما ينعكس على مشاركتهم في التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية ذات التأثير المباشر على عملية التنمية واستمرارها. ويعد بناء وتنمية القدرات البشرية، إحدى قضايا الساعة، التي تفرضها التحولات المعرفية والمعلوماتية. فضلاً عن كون بناء القدرات البشرية وتميئتها، خصوصاً في التعليم، يتطلب معرفة حول كيفية بناء قدرات هذه الفئة من الطلبة اجتماعياً وتعليمياً واقتصادياً، وهو ما يسمى بالتمكين والتعاقد الاجتماعي في مواجهة وضعهم الذي يوسم بالعجز والقصور والعزل أحياناً، أو بالتعاطف والشفقة في كثير من الأحيان الأخرى (القصاص، ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة

في ظل التزايد السريع والمقلق لإعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أصبح الدمج المجتمعي الحقيقي والفعلي، هو الشيء الذي يحتاجه الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة وأسرهم، بشكل ملح وضروري، في ظل ندرة وجود المراكز والمؤسسات التعليمية المتخصصة. ولكون الدمج يقلل من حدة المشاعر السلبية الموجهة من أفراد المجتمع تجاه هذه الفئة المهمة في المجتمع. أن وجهة النظر التي يحملها المعلمون قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في

المدارس العامة لها أهمية كبرى في نجاح أو فشل العملية التعليمية، فالمعلمون يتحملون مسؤولية تلبية حاجات هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم الدراسية، وبذلك فإن وجهة نظرهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم بشأن قبولهم، قد تكون ذات تأثير في درجة تحقيقهم لهذا الواجب.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما درجة تأثر وجهة نظر المعلمات قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة الكويت نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة بمستوى معرفتهم عن الدمج (التعليم الشامل، الدمج بأنواعه المتعددة، تطبيق الدمج، إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج)؟
- ٢ - ما درجة التأثير الاجتماعي لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمات قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة الكويت؟
- ٣ - هل يوجد فروق في وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة يعزى لمتغيرات العمر، السنة الدراسية، الحالة الاجتماعية، التخصص.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ١ - معرفة رأي المعلمات قبل الخدمة في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة بدولة الكويت ودرجة تأثيره اجتماعياً وفق متغيرات محددة.
- ٢ - تقديم توصيات لتطوير المناهج في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت.

٣ - إجراء المزيد من البحوث المستقبلية حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة بدولة الكويت.

أهمية الدراسة

تكمُن الأهمية النظرية للدراسة في تناولها لفئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، التي يتزايد أعداد طلابها يوماً بعد يوم، طبقاً للتقارير والإحصائيات العالمية. ومحاولتها إلقاء الضوء على ظاهرة تعدد الأهم من بين القضايا التربوية المعاصرة وهي الدمج لفئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة. فضلاً عن أهمية وجهة نظر معلمي المدارس العامة في تحقيق الدمج بشكل حقيقي وفعلي لهؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. أما من الناحية التطبيقية، فتتمثل أهمية الدراسة في محاولتها الوصول الى تقييم واقعي لوجهات نظر المعلمين قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة الكويت نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، لتكون بذلك دليلاً مادياً وواقعياً يساعد القائمين على مشروعات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، على تحديد الأولويات اللازمة لتحقيق الدمج التعليمي والمجتمعي الحقيقي الجاد من منظور التعليم الشامل، كما يعد دليلاً للباحثين المهتمين بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يمكنهم من التعرف على وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة وذلك لمساعدة المعلمين أثناء الخدمة ومدراء المدارس على صياغة برامج التدخل التعليمية اللازمة سواء لزيادة ايجابية اتجاهات المعلمين اثناء الخدمة والمدراء أو لتعديل وجهات نظرهم واتجاهاتهم السلبية حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

مصطلحات الدراسة

١ - الدمج: هو إطار لنظام التعليم الشامل حيث يقصد به تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس البيئة التعليمية التي يتعلم بها أقرانهم

العاديين مع تقديم خدمات تعليمية رئيسة ومساندة تلبي احتياجاتهم وقدراتهم (الشمري، ٢٠١٥؛ منصور وعواد، ٢٠١٢؛ الديب، ٢٠٠٧).

٢ - الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة: الطلبة الذين لديهم مشاكل تعليمية بسبب التأخر أو الإعاقة في أحد مجالات النمو الجسمي، أو العقلي المعرفي، أو الانفعالي، أو غيرها من المجالات الوظيفية التي تتطلب تقديم الخدمات التعليمية الخاصة، والتعديلات المناسبة المصممة خصيصاً لبيئات تعليمية خاصة (Hardman, Drew & Egan, 2008; Al-Shammari, 2005).

٣ - المعلمون قبل الخدمة: الطلبة الجامعيون الذين التحقوا ببرامج إعداد المعلمين بكلية التربية، حيث يقدم لهم الفرص والخبرات المناسبة للتعلم والتدريب وفق عدد من المتطلبات الأكاديمية، ليصبحوا معلمين في المستقبل.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- ١ - العينة المنتقاة في الدراسة تضمنت المعلمات قبل الخدمة فقط بسبب أن الطلبة الإناث يشكلون الغالبية العظمى في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت.
- ٢ - أجريت الدراسة في فترة الفصل الثاني للعام الأكاديمي ٢٠١٤-٢٠١٥ حيث تضمنت الطلبة في السنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة لما لها علاقة بمتطلبات موضوع الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

الدمج وتأثيره الاجتماعي:

منذ سبعينات القرن الماضي، تزايد الاهتمام العالمي بنظام الدمج، وإيجاد نظم تعليمية وبرامج تربوية خاصة معنية بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة. وقد أدى هذا الاهتمام إلى

إحداث تغييرات إيجابية، ساهمت في تطور الخدمات التربوية الرئيسة والمساندة التي تقدم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث شهد العالم ما يسمى بحركة التطبيع، التي نادى بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة، وذلك من منطلق مساواة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرانهم العاديين. ومن ثم ظهرت حركة تعارض الإيواء - حيث المطالبة بوجود مدارس تعليمية عامة أقل تقييداً - فكانت المدارس للجميع دونما استثناء ضمن مفهوم ديمقراطية التعليم بصفته حقاً لكل إنسان بصرف النظر عن وضعه الصحي أو العقلي.

وفي المشهد العالمي، أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٨١ ميثاقاً للحقوق الإنسانية، للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، يتمثل بحقوقهم في المشاركة والمساواة في المعاملة، ضمن كافة أنشطة المجتمع. ومن ثم أكدت في عام ١٩٩٣ ضرورة إتاحة فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي (أبوجلاله، ٢٠٠٩: ٩٤).

ولعبت اليونسكو (UNESCO, 1994)، دوراً مؤثراً، في ترسيخ فكرة الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية ضمن المدارس العامة، فقدمت الدعم لضبط البرامج والأنشطة والخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان من ذلك مشروع تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الدراسي العادي، ضمن استراتيجيات لتطوير التعليم في مدارس الدمج، اسمته "مدرسة الجميع"، وذلك في سعيها لتحقيق هدفين أساسيين، هما:

أولاً - إيجاد الحل للصعوبات التعليمية الناجمة عن تفاعلات متبادلة ومعقدة تتصل بالمتغيرات على المنهاج الدراسي، والتنظيم المدرسي، وكفاءة المعلمين، وخبرات الطلبة وأنماطهم التعليمية.

ثانياً - تصميم موارد تعليمية عامة لإعداد المعلمين للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي، اعتنت بمنهجية تدريب

المعلمين، وركزت على استمرار عملية التدريب من مرحلة ما قبل الخدمة إلى مرحلة التدريب أثناء الخدمة.

كذلك ركزت اليونسكو في مؤتمرها الإقليمي للتربية في الدول العربية عام ٢٠٠١، على ضرورة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة (أبوجلالة، ٢٠٠٩). فالدمج نظام تعليمي يقصد به إتحاد التعليم الخاص مع التعليم العادي، بفرض تقديم خدمات تعليمية متنوعة، تساعد الطلبة بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة في جميع الأنشطة التعليمية داخل المدارس العامة، والتعلم حسب قدراتهم واحتياجاتهم التعليمية. ويتصل ذلك بخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البرنامج التعليمي العادي في المدارس العامة، مع توفير المتخصصين والخدمات التعليمية والتربوية الرئيسية والمساندة، بدلاً من وضع هؤلاء الطلبة في فصول خاصة مستقلة ومعزولة عن المجتمع داخل المدرسة (Rivera & Smith, 1997; Neary & Halvorsen, 1995).

ومن الناحية العملية، فالدمج إطار للتعليم الشامل، الذي يشترط وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في نفس المدارس العامة، لذا، فإن له مبادئ أساسية يجب مراعاتها عند وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين الآخرين للحصول على التعليم المناسب في المدارس العامة، تتمثل في: أولاً: وضع الإجراءات القانونية لضمان حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنع التحيز ضدهم، أو استبعادهم من التعليم العام. ثانياً: تعزيز العدالة الاجتماعية. ثالثاً: التكيف والتطويع والتقديم للمناهج والطرائق والمواد والوسائل التعليمية المناسبة والداعمة لقدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأخيراً، تعزيز الثقافة الداعمة للتعلم من خلال تشجيع التعاون لحل المشكلات.

إن الدمج يتنوع حيث ينقسم إلى ثلاثة أنواع متشابهة (الدمج العام، الدمج الكلي، الدمج الجزئي)، ولكنها مختلفة من حيث المضمون والمحتوى. وفيما يلي وصف لكل من الأنواع الثلاثة للدمج:

أولاً - الدمج العام: هو نظام تعليمي يشترط وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة التعليم العام، دون تقديم الخدمات الداعمة والمساعدة للمعلم خلال عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. هذا النوع من الدمج لا ينصح به حالياً؛ لأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتلقون الدعم والمساعدة التعليمية في الصفوف الدراسية العادية (Kasser & Lytle, 2005). لذلك في هذا النوع من الدمج، نجد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يقضون اليوم الدراسي كاملاً مع أقرانهم من الطلبة العاديين دون تقديم الدعم والمساعدة لهم مما يوضح عدم الاستفادة من تواجدهم في الصفوف الدراسية العادية.

ثانياً - الدمج الكلي: هو نظام تعليمي يتم من خلاله وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية (Kavale, 2002; Zigmond, 2009; Kloo & Volonino, 2009)، حيث يتم تدريسهم من قبل معلم الصف العادي مع تقديم الدعم والمساعدة، كما يتطلب المشاركة الكاملة في المناهج الدراسية والأنشطة مع الطلبة العاديين خلال فترة اليوم الدراسي من بدايته إلى نهايته بشكل يومي خلال السنة الدراسية (Thomas & Loxley, 2007).

ثالثاً - الدمج الجزئي: هو نظام تعليمي يتم من خلاله وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في وحدة خاصة تتكون من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فقط، حيث يقضون جزءاً من اليوم الدراسي في الصف الدراسي العادي مع الطلبة العاديين (Thomas & Loxley, 2007).

إن تطبيق الدمج يتطلب فهم النظرية البنائية الاجتماعية التي يؤكد فيها على الدور الاجتماعي وتأثيره على التطوير المعرفي الذي يتكون من خلال التعلم والتفاعل ما بين الأطفال مع أقرانهم والآباء والمعلمين. ولهذا يرى أبرز مؤسسيها فيجوتسكي (١٩٦٢)، أن التعلم هو عملية تعاونية، كما أنه ميز بين مرحلتين من مراحل النمو لدي المتعلم وهي أن: مستوى التطور الفعلي لدى المتعلم هو مستوى التطور الذي وصل إليه المتعلم بالفعل وهو المستوى الذي يكون المتعلم قادراً على

حل المشاكل بشكل مستقل، بينما مستوى التطور المحتمل هو مستوى التطور الذي يكون المتعلم قادراً على الوصول بتوجيه من المعلمين أو بالتعاون مع أقرانهم، أي أنه المستوى الذي يحدث به التعلم (Gindis, 1995, 1999). كما نجد أن الدمج يتوافق أيضاً مع منظور جون ديوي (١٩١٠، ١٩٨١)، حيث يرى أن التعلم عملية نشطة للبناء وليست اكتساباً للمعرفة، وأن المعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية، بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها من خلال النشاط والخبرة، وفيربط الأشياء التي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي، مما يؤكد أن الدمج يحقق التعلم بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ولهذا نجد أن نجاح تطبيق الدمج في المدارس العامة يعتمد على التخطيط للعمل الجماعي لجميع الفرق داخل المدرسة مع الالتزام في العمل والخطط، وللتنفيذ من خلال وضع آلية مرنة تتناسب مع المصادر المتاحة في المدرسة، لتحقيق تعليم شامل ونوعي يخدم احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Walther-Thomas et al., 2000, 1996; 1997a).

كما أن عملية تطبيق الدمج بشكل مناسب، متوافق مع الأطر العلمية الصحيحة ضمن إطار التعليم الشامل، الذي يتطلب توافر الميزات الأساسية للدمج الفعال. هذه الميزات تعدّ القاعدة الأساسية لنجاح برامج التعليم الشامل لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن أنها تساعد في قيادة صنع القرار في المدارس العامة تجاه الدمج بشكل ناجح. هذه الميزات تتلخص في وجود: الثقافة التعاونية، والقيادة المشتركة، والرؤية المتماكة، والتخطيط الشامل، والموارد الكافية، والتنفيذ المستدام، وأخيراً التقييم والتحسين المستمر.

ويبرز دور هذه الميزات، في مساعدة المعنيين على كيفية تطبيق الدمج بشكل فعال في المدارس العامة ذات النظام التعليمي العادي، وذلك أن عملية التنفيذ لتطبيق الدمج تتطلب كما أشارت الدراسات (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000)، العمل على تحقيق إجراءات محددة، تتمثل في الآتي:

أولاً: بناء فرق متعددة من خلال اختيار إدارة المدرسة لأعضاء ذوي مكانة علمية وخبرة لتأسيس مجلس القيادة في المدرسة، الذي يجب أن يتألف من بعض المعلمين، والإداريين، والمجتمع. ويشترك من هذا المجلس عدة فرق على مستوى المدرسة حيث تتضمن قيادات إدارية، ومعلمين أكفاء ومتحمسين (معلمين تربوية خاصة، معلمين تربوية عادية، أفراد الخدمات ذات الصلة)، وممثلي المجتمع الداعم (أولياء الأمور، قيادات في المجتمع، ممثلي الشركات التجارية)، وممثلي الطلبة. ومن إحدى هذه الفرق، تكون المسؤولة عن القيادة والتخطيط على مستوى المدرسة، وتعمل على وضع الخطط الشاملة المبنية على الاحتياجات والموارد والقيم، تتابع عن قرب كل مسائل الدمج بهدف التأكد من أن كل هذه الخطط تتوافق مع الخطة الرئيسية للمدرسة. والمساعدة في تحديد الدمج وإزالة الغموض عنه، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وحل المشكلات التي تظهر بشكل تلقائي.

ثانياً: التخطيط المبكر للسنة الدراسية القادمة، حيث عملية التخطيط للدمج ليست بالسهلة. إذ هناك أمور يجب أخذها في الاعتبار عند التخطيط للدمج، مثل: احتياجات الطلبة، والمهارات الاحترافية، والموارد المحتملة. إن عملية التخطيط المبكر، فيما يتعلق بالإحالة للطلبة وتوفير الخدمات الداعمة الضرورية، يقود إلى تأكيد نجاح برامج الدمج لفترات طويلة على المدى البعيد في المدرسة. فضلاً عن أن التخطيط المبكر يعطي متسعاً من الوقت لكي تصنع القرارات التي تحتاج لأفضل الفرص للتواصل، والعصف الذهني الإبداعي، وحل المشكلات بفاعلية. كذلك التخطيط المبكر يساعد في وضع الاجتماعات البناءة، مع أفراد الأسرة خلال مرحلة الإعداد لبرامج التعليم الفردي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

ثالثاً: تعيين المشاركين القادرين والمؤهلين ودعمهم للعمل في مدارس الدمج، وتحديد في المدارس الجديدة التي تطبق الدمج لأول مرة، من خلال تعيين المؤهلين من أصحاب الخبرات والإنجازات ليكونوا نموذجاً مؤثراً لباقي المعلمين في المدرسة.

رابعاً: توفير التطوير المهني المستمر خلال برامج إعداد المعلمين للحصول على المهارات اللازمة لتعامل المعلمين مع بعضهم البعض.

خامساً: إنشاء قوائم الصفوف الدراسية المتوازنة، حيث إن عدد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يكون متفاوتاً من فصل إلى آخر. لذلك يجب أن يتم توزيع الطلبة في الصفوف الدراسية داخل المدرسة بطريقة تضمن النسبة الطبيعية ما بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين بنفس الصف الدراسي. كما أن عملية توزيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج تتطلب مراعاة وجود مزيج نموذجي غير متجانس من الطلبة القادرين على تأدية الأعمال في مستويات مختلفة، أو الذين لديهم احتياجات ومواهب فريدة من نوعها.

سادساً: توفير جدول لفترة التخطيط التعاوني، حيث إنه أحد أهم المركبات في نجاح التعاون بين أعضاء الفريق الواحد لما له من تأثير مباشر على مشاركة المعلومات فيما بينهم، ومراقبة وتتبع تقدم الطلبة، وكيفية حل المشكلات الفردية والجماعية، والتخطيط للدروس بشكل تعاوني، والتطوير لخطط التدخلات لمعالجة بعض المشاكل لدى الطلبة في صفوف الدمج.

إن إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج يعد أحد أهم الاتجاهات الحديثة في الدمج. لذلك إعداد معلمين صفوف الدمج إعداداً جيداً سوف يساعد المعلمين ويؤهلهم على أن يكونوا قادرين على تنفيذ برامج التربية الخاصة وخدماتها بأساليب تتوافق مع مبادئ التعليم الشامل لكي تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج في المدارس العامة. ومما لا شك فيه، أن عملية إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج داخل المدارس العامة تتضمن الآتي:

أولاً: المزج بين نظام التربية الخاصة ونظام التربية العامة لكي يتكون لدينا إطار جديد لنظام التعليم الشامل، الذي أكدت الدراسات العلمية مرونة تنفيذه وفعاليته (Fuchs et al., 2008, 2010). هذا الاتجاه في المزج بين التربية

الخاصة والتربية العامة يحتاج إلى: تدريب المعلمين قبل الخدمة على أدوار جديدة تكون أكثر تنوعاً ومختلفة من حيث التركيز على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدمج الجزئي - غرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً - في المدارس العامة. لذلك من الضروري تزويد المعلمين في المدارس العامة بالمهارات والقدرات المعرفية اللازمة للعمل في أوضاع تعليمية متنوعة تحقق مبدأ البيئة التربوية الأقل تقييداً كتطبيق عملي لفلسفة الدمج التي ترى أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أماكن معزولة لا يطور قدراتهم ومهاراتهم للعيش في المجتمع خارج المدرسة.

ثانياً: تقديم مجالات وقدرات عامة تدخل في تركيبة برامج إعداد المعلمين، ليكونوا قادرين على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، ومن هذه المجالات والقدرات: تعليم المهارات الأكاديمية الأساسية، ضبط السلوك الصفي، العلاقات بين الطلبة، العلاقات بين المعلمين والـآباء - والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، عملية الكشف والإحالة للطالب إلى صفوف الدمج أو إلى صفوف التربية الخاصة وبرامج التعليم الفردي (مثل غرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً) في المدارس العامة، المعايير المهنية لمعلمين صفوف التربية الخاصة في المدارس العامة.

ثالثاً: تلبية الاحتياجات الفريدة لدى الطلبة من حيث تحديد ومعرفة الوسائل والطرائق التعليمية اللازمة والمناسبة لقدراتهم.

رابعاً: العمل على تغيير الصور النمطية السلبية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وإغائها، من خلال تقديم أساسيات معرفية ذات ممارسات مثبتة علمياً، توضح حقائق خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والدمج وتأثيره الاجتماعي (Alajmi, 2005). فقد أشارت دراسات كل من (اللقاني والقرشي ١٩٩٩؛ الحسيني ٢٠٠٧؛ الأشقر ٢٠٠٣) إلى أن هناك تدنياً في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بسبب سياسة العزل الاجتماعي والاكاديمي، علماً بأن الدمج يهدف إلى تحقيق النمو الاجتماعي السليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الخطيب، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة

حظي موضوع التعرف على وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة نحو الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة بالعديد من الدراسات السابقة، سواء على المستوى العربي أو على المستوى الخارجي، من حيث النتائج ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

فعلى المستوى العربي، أشارت دراسات حول وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة نحو الدمج، خصوصاً في المراحل المبكرة لظهور فكرة الدمج وتطبيقها في الدول العربية، حيث أشار بعضها إلى وجود وجهات نظر سلبية لدى الذكور والإناث من المعلمين قبل الخدمة وعدم تقبلهم لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة (Alghazo, Dodeen & Algaryouti, 2003; El-Ashry, 2009)، ولكن لاحقاً ظهر التغير تدريجياً في وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة بحيث أصبح لدى الأردنيين رأي إيجابي أكثر من الإماراتيين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، خصوصاً عندما يقدم لهم المزيد من التدريب والمعرفة حول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Al Zyoudi, Al Sartwai & Dodin, 2011)، كما أوصت دراسة أخرى بضرورة التدريب للمعلمين الكويتيين فيما يتعلق بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Al-Shammari, 2005).

أما على المستوى العالمي، فقد أجريت بعض الدراسات التي أشارت لوجود رأي إيجابي لدى المعلمين قبل الخدمة نحو الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Sharma, Moore & Sonawane, 2009; McCray & McHatton, 2011; Beacham & Rouse, 2012)، في حين أشارت دراسات إلى أن المعلمين قبل الخدمة لديهم اختلافات في وجهات النظر تجاه الدمج والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب فترة التدريب قبل الخدمة في جامعات الدول الغربية، كأستراليا وكندا، حيث كان الدمج أكثر إيجابياً من جامعات الدول الآسيوية كسنغافورة وهونغ كونغ (Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى أن التحسن والزيادة في قبول الدمج من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة

كان بسبب غرس مفاهيم ومعلومات حول الدمج والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مناهج المقررات الدراسية ونوعية برامج إعداد المعلمين (Seer, 2010; Taylor & Ringlaben, 2012; Loreman, Sharma & Forlin, 2013)، بالإضافة إلى أنه لم يوجد اختلافات ذات دلالة ما بين التخصصات للمعلمين قبل الخدمة، وتأثيرها من حيث معرفتهم وإلمامهم بالفئات الخاصة على وجهه نظرهم نحو الدمج والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Maag, Losinski & Katsiyannis, 2014).

ومما سبق يتضح أن وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة قد حظيت بالعديد من الدراسات التي حاولت كشف طبيعتها ومدى تأثيرها ببعض المتغيرات، كما أوضحت تلك الدراسات أن متغيرات كالعمر الزمني، والنوع، والجنسية، والتخصص، وطريقة الإعداد الأكاديمي، ومدى الإلمام ببيكولوجية فئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وطرق التدريس هي عوامل ومتغيرات دالة وهامة في تكوين الاتجاهات المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة وتأثيره الاجتماعي وفقاً لمتغيرات محددة، من خلال استنتاج أهم النتائج المتعلقة في التأثير الاجتماعي لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أولاً - عينة الدراسة

اشتملت العينة عدد على (١٤٤) من المعلمات قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين لمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسطة والثانوية في كلية التربية بجامعة الكويت. كما تم اختيارهم عشوائياً خلال الفصل الأكاديمي الصيفي لسنة ٢٠١٤-٢٠١٥. الجدول رقم (١) يوضح الخصائص الديموغرافية لجميع أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (١)
خصائص عينة الدراسة

النسبة المئوية	التكرارات	الخصائص	
٧٧,١	١١١	٢٠-٢٢	العمر
١٨,١	٢٦	٢٣-٢٥	
٤,٩	٧	+٢٦	
٦,٩	١٠	ثانية	السنة الدراسية
٤٢,٤	٦١	ثالثة	
٥٠,٧	٧٣	رابعة	
١,٤	٢	اللغة العربية	التخصص
١٦,٧	٢٤	اللغة الإنجليزية	
١١,١	١٦	الاجتماعيات	
٢٦,٤	٣٨	الإسلامية	
٣٢,٦	٤٧	علم النفس التربوي	
١٠,٤	١٥	التاريخ	
,٧	١	البيولوجيا	
,٧	١	الفلسفة	
٦٧,٤	٩٧	أعزب	الحالة الاجتماعية
٣٢,٧	٤٧	متزوج	

ثانياً - الأداة المستخدمة في الدراسة

تم تصميم استبانة لقياس آراء المعلمات قبل الخدمة في برنامج إعداد المعلمين تجاه الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة بدولة الكويت، حيث تضمنت أربعة محاور هي: التعليم الشامل، الدمج بأنواعه المتعددة، تطبيق الدمج، وأخيراً إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج. كل محور منها يمثل مقياساً مستقلاً حيث يراد به قياس جانب من الجوانب المهمة في الدراسة الحالية، وتم وضع خمسة اختيارات للحصول على استجابات أكثر

دقة تتدرج من ١ إلى خمسة (١-٥)، حيث تشير إلى فئات محددة هي: لا ينطبق تماماً (١)، لا ينطبق (٢)، لا أعلم (٣)، ينطبق (٤)، ينطبق تماماً (٥).

كل محور من هذه المحاور الأربعة، يشتمل على خمسة عبارات منفصلة ولكنها مرتبطة حسب المحور، حيث إنها عبارة عن أسئلة وفقاً لمقياس خماسي يجابوب عليه أفراد العينة بشكل منفرد داخل مجموعات تم اختيارها وفقاً للتخصصات المرفقة في الجدول رقم (١) في الأعلى. كما أن هذه الاستبانة تتكون في صورتها العامة من (٢٠) فقرة، موزعة على أربعة محاور، لذلك تم التأكد من صدقها وثباتها من خلال عدة إجراءات تتمثل في الآتي:

أولاً: توزيعها على عدة محكمين لمعرفة آراء المحكمين حول جميع العبارات في المحاور الأربعة، للتأكد من صدق جميع العبارات في الاستبانة. هؤلاء المحكمون يعملون أساتذة في كلية التربية بجامعة الكويت، حيث يعدّون مختصين في المجال التربوي. كما تم معالجة كل التوصيات التي حددها المحكمون لصياغة عبارات الاستبانة بشكلها النهائي.

ثانياً: الصدق التكويني الذي تم تطبيقه على جميع الفقرات في الاستبانة، من خلال إعطاء الاستبانة لعينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً، من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٣٠) معلماً ومعلمة قبل الخدمة من طلبة كلية التربية/ جامعة الكويت، وذلك بغرض حساب الصدق التكويني للاستبانة، وللوقوف على مدى إتساق المجالات الأربعة مع الدرجة الكلية للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. ويوضح جدول رقم (٢) قيم معاملات الارتباط بين كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة، والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وذلك بالنسبة للمحاور الثلاثة (التعليم الشامل، الدمج بأنواعه المتعددة، تطبيق الدمج)، وعند مستوى ٠,٠٥ مع المحور الرابع (إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج).

جدول رقم (٢)

نتائج معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التعليم الشامل	٠,٦٥٧	٠,٠٠٠
٢	الدمج بأنواعه المتعددة	٠,٧٣٥	٠,٠٠٠
٣	تطبيق الدمج	٠,٧٩٥	٠,٠٠٠
٤	إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج	٠,٤٤٠	٠,٠١٧

ثالثاً: تم التأكد من الثبات للاستبانة المتضمنة (٢٠) بنداً من خلال تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية السابقة، وذلك لحساب ثبات الاستبانة عن طريق ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) حيث بلغت (٠,٧٤٢)، والتجزئة النصفية (Split-half) التي بلغت (٠,٥٨٥)، لذلك كانت النتيجة مقبولة.

ثالثاً - إجراءات جمع البيانات في الدراسة وتحليلها

توزيع الاستبانة على المعلمين قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت، حيث تم استلام عدد (١٤٤) من أصل (١٥٠) نسخة من الاستبانة. ثم أدخلت هذه البيانات وتم معالجتها بواسطة برنامج إحصائي (SPSS)، حيث تم اختيار الاختبارات الإحصائية التي تتناسب مع أدوات القياس المستخدمة، ومتغيرات الدراسة متضمنة: مقاييس النزعة المركزية من متوسطات، وانحرافات معيارية، والإحصاء الاستنتاجي، والدلالة الإحصائية (t-test) للمقارنة بين متغيرات الدراسة، والتكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة، والارتباطات، وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة

أولاً - نتائج السؤال الأول في الدراسة

نص السؤال الأول على: ما درجة تأثير وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة

في كلية التربية بجامعة الكويت نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة بمستوى معرفتهم عن الدمج (التعليم الشامل، الدمج بأنواعه المتعددة، تطبيق الدمج، إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة. والجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة المرتبطة في الدمج ذلك:

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة المرتبطة في الدمج

المحور	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
(١) التعليم الشامل	١	الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تم تنفيذه في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) بما يتوافق مع مبادئ التعليم الشامل لتعليمهم مع الطلبة العاديين في نفس الصفوف الدراسية العادية.	٣,١٢	٠,٩٧
	٢	تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج مشابهة لتعليمهم في صفوف التربية الخاصة من حيث المفاهيم والمبادئ والإجراءات التدريسية.	٢,٩٧	١,٠٣
	٣	دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية يزيد من فرص النمو الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٩١	١,٠٨
	٤	الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يوفر لهم الخدمات التعليمية المناسبة من أدوات ووسائل تعليمية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة في الصفوف العادية.	٣,٤٣	١,٠٦

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة المرتبطة في الدمج

المحور	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
(٢) الدمج بأنواع المتعددة	٥	دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مع الطلبة العاديين أثناء التعليم يحقق العدالة والمساواة بين جميع الطلبة في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٣٥	١,١١
		المجموع	٣,٣٣	٠,٦٩
	٦	يتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية طوال اليوم الدراسي كالطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) مع توفير الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة لإحتياجاتهم وقدراتهم.	٣,٥٣	١,٠٥
	٧	يتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف معزولة لفترات محددة خلال اليوم الدراسي بعض المواضيع التي يواجهون صعوبة في تعلمها وفهمها داخل الصفوف العادية في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٥٤	٠,٩٤
	٨	أرى من الأفضل تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة طوال اليوم الدراسي في صفوف خاصة مستقلة ومعزولة عن الصفوف التي يتعلم بها الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٢,٩٨	١,٢٤
	٩	دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة طوال اليوم الدراسي الصفوف العادية مع الطلبة العاديين يفيد بشكل إيجابي الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٣٢	١,١٤
	١٠	يتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية طوال اليوم الدراسي كالطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) دون توفير الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة لإحتياجاتهم وقدراتهم.	٢,٦١	١,١٩
		المجموع	٣,١٨	٠,٥٨

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة المرتبطة في الدمج

المحور	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
(٣) تطبيق الدمج	١١	تعمل الإدارات المدرسية في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) على التخطيط المبكر للسنة الدراسية القادمة لضمان تنفيذ الدمج بشكل مناسب.	٣,٤٦	٠,٩٧
	١٢	يوجد فرق متعددة علي مستوى المدرسة تعمل لتنفيذ الدمج من خلال توفير الدعم للمعلمين في الصفوف التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٤٧	٠,٨٩
	١٣	تعمل مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العادية) على إختيار وتعيين المعلمين المؤهلين للعمل في صفوف الدمج التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٥١	٠,٩٤
	١٤	تحرص إدارات مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) على توفير برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصفوف التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٥٣	٠,٩٥
	١٥	تتميز مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) في الدولة التي تحتوي على صفوف الدمج بأنها تقوم بإجراء التقييم والتحسين المستمر لأداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٥٦	٠,٩١
		المجموع	٣,٥٠	٠,٦٠
(٤) إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج	١٦	أمتلك معرفة جيدة في موضوعات تخصصي فيما تؤهلني بشكل كاف لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج داخل مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٣٢	١,٠٣

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة المرتبطة في الدمج

المحور	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
	١٧	أعرف ما يجب عليّ القيام به لإدارة صفوف الدمج التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٤٠	٠,٩٩
	١٨	لدي المعرفة الكافية بأفضل الأساليب التدريسية وأكثرها فعالية لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج داخل مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٢٨	٠,٩٩
	١٩	فرص التعليم التي حصلت عليها كطالب معلم في كلية التربية عن ما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم في صفوف الدمج مع الطلبة العاديين داخل مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) أدى إلى وصولي إلى توجهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٤٦	١,١٣
	٢٠	تعلمنا في كلية التربية بأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الحصول على فرص تعليمية مساوية للطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة).	٣,٩٢	١,٠٧
		المجموع	٣,٤٧	٠,٧٣
		جميع العبارات في الاستبانة	٣,٣٥	٠,٥٥

يلاحظ من الجدول رقم (٣)، أن المتوسط الحسابي العام للاستبانة ككل بلغ ٣,٣٥ وبانحراف معياري ٠,٥٥. وللمحور الثالث الخاص بتطبيق الدمج بالمركز الأول، فبلغ المتوسط الحسابي للمحور ٣,٥٠، وبانحراف معياري ٠,٦٠، وأن الفقرة (١٥) التي تنص على "تتميز مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) في الدولة التي تحتوي على صفوف الدمج بأنها تقوم بإجراء

التقييم والتحسين المستمر لأداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية داخل المحور الثالث، بمتوسط حسابي ٣,٥٦ وانحراف معياري ٠,٩١. تلاها الفقرة رقم (١٤) التي تنص على "تحرص إدارات مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) على توفير برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصفوف التي يتعلم بها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي ٣,٥٣ وانحراف معياري ٠,٩٥.

وجاء المحور الرابع والخاص بإعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج بالمركز الثاني بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤٧ وانحراف معياري ٠,٧٣، كما حازت فقرة واحدة على أعلى المتوسطات الحسابية داخل المحور الرابع وداخل الاستبانة ككل وهي الفقرة (٢٠) بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩٢ وانحراف معياري ٠,٧٣ التي تنص على "تعلمنا في كلية التربية بأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الحصول على فرص تعليمية مساوية للطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة)"، تلاها الفقرة رقم (١٩)، التي تنص على "فرص التعليم التي حصلت عليها كطالب معلم في كلية التربية عن ما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم في صفوف الدمج مع الطلبة العاديين داخل مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) أدى إلى وصولي إلى توجهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، بمتوسط حسابي ٣,٤٦ وانحراف معياري ٠,١٣.

بينما جاء المحور الأول الخاص بالتعليم الشامل في المركز الثالث بمتوسط حسابي للمحور ٣,٣٣ وبانحراف معياري ٠,٦٩. وأن الفقرة (٣) التي تنص على "دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية يزيد من فرص النمو الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" على أعلى المتوسطات الحسابية داخل المحور بمتوسط حسابي ٣,٩١ وانحراف معياري ١,٠٨، ومن ثم الفقرة رقم (٤) التي تنص على "الطلبة ذوي الاحتياجات

الخاصة يوفر لهم الخدمات التعليمية المناسبة من أدوات ووسائل تعليمية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة في الصفوف العادية" بمتوسط حسابي ٣,٤٣ وانحراف معياري ١,٠٦.

وحاز المحور الثاني الخاص في الدمج بأنواعه المتعددة بالمركز الرابع والاخير، بمتوسط حسابي ٣,١٨ وانحراف معياري ٠,٥٨. وان الفقرة رقم (٧) التي تنص على "يتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف معزولة لفترات محددة خلال اليوم الدراسي بعض المواضيع التي يواجهون صعوبة في تعلمها وفهمها داخل الصفوف العادية في مدارس التعليم العام الحكومية" على أعلى المتوسطات الحسابية داخل المحور بمتوسط حسابي ٣,٥٤ وانحراف معياري ٠,٩٥. ومن ثم الفقرة رقم (٦) التي تنص على "يتعلم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية طوال اليوم الدراسي كالطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) مع توفير الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة لاحتياجاتهم وقدراتهم" بمتوسط حسابي ٣,٥٣ وانحراف معياري ١,٠٥. كما يُظهر الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (١٠) بنفس المحور قد حصلت على أقل المتوسطات داخل المحور، والاستبانة ككل، بمتوسط حسابي ٢,٦١ وانحراف معياري ١,١٩، وهي تنص على "يتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية طوال اليوم الدراسي كالطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) دون توفير الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة لاحتياجاتهم وقدراتهم" وهي عبارة تؤكد على ضرورة توفير الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً - نتائج السؤال الثاني في الدراسة

نص السؤال الثاني على: ما درجة التأثير الاجتماعي لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمات قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة الكويت؟

للإجابة عن السؤال الثاني، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية داخل كل تخصص للمعلمات في عينة الدراسة، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية داخل التخصص

التخصص		لا ينطبق تماماً	لا ينطبق	لا أعلم	ينطبق	ينطبق تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة الإنجليزية	الفقرة (٣)	ت	٢	١	٤	٩	٧	١,٢٠
		%	٨,٧	٤,٣	١٧,٤	٢٩,١	٣٠,٤	
	الفقرة (٥)	ت	٣	٦	٤	٩	٢	١,٢٣
		%	١٢,٥	٢٥,٠	١٦,٧	٢٧,٥	٨,٣	
	الفقرة (٢٠)	ت	٢	٥		٥	١٢	١,٠٣
		%	٨,٣	٢٠,٨		٢٠,٨	٥٠,٠	
الاجتماعيات	الفقرة (٣)	ت	١	٢	١	٧	٥	١,٢٢
		%	٦,٣	١٢,٥	٦,٣	٤٣,٨	٣١,٣	
	الفقرة (٥)	ت	١	٥	٣	٤	٣	١,٢٨
		%	٦,٣	٣١,٣	١٨,٨	٢٥,٠	١٨,٨	
	الفقرة (٢٠)	ت	١	١	٣	٦	٥	١,١٧
		%	٦,٣	٦,٣	١٨,٨	٢٧,٥	٣١,٣	
التاريخ	الفقرة (٣)	ت	١	٢	٥	١٦	١٣	٠,٩٩
		%	٢,٧	٥,٤	١٣,٥	٤٣,٢	٣٥,١	
	الفقرة (٥)	ت	١	٤	٨	٢١	٣	٠,٩٠
		%	٢,٧	١٠,٨	٢١,٦	٥٦,٨	٨,١	
	الفقرة (٢٠)	ت	٢		١٤	٩	١١	٠,٩٥
		%	٥,٦		٣٨,٩	٢٥,٠	٣٠,٦	

تابع/ الجدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
داخل التخصص

التخصص		لا ينطبق تماماً	لا ينطبق	لا أعلم	ينطبق	ينطبق تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيولوجيا	الفقرة (٣)	٢	٣	٩	١٨	١٥	٣,٨٧	١,٠٨
		%	٤,٣	٦,٤	١٩,١	٣٨,٣		
	الفقرة (٥)	١	٨	١٧	١٤	٧	٣,٣٨	١,٠١
		%	٢,١	١٧,٠	٣٦,٢	٢٩,٨		
	الفقرة (٢٠)	١	٧	٨	١٣	١٨	٣,٨٥	١,١٦
		%	٢,١	١٤,٩	١٧,٠	٢٧,٧		
الفلسفة	الفقرة (٣)	١		٣	٤	٧	٤,٠٧	١,١٦
		%	٦,٧	٢٠,٠	٢٦,٧	٤٦,٧		
	الفقرة (٥)	٢	٤	٢	٢	٥	٣,٢٧	١,٥٣
		%	١٣,٣	٢٦,٧	١٣,٣	١٣,٣		
	الفقرة (٢٠)		١	٢	٤	٨	٤,٢٧	٠,٩٦
		%	٦,٧	١٣,٣	٢٦,٧	٥٣,٣		

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الفقرة رقم (٢٠) من تخصص اللغة الإنجليزية، قد حصلت على أعلى المتوسطات الثلاثة في الاستبانة، ومن ثم الفقرة رقم (٣)، بينما الفقرة رقم (٥) حصلت على أقل المتوسطات؛ كما أشارت نتائج تخصص الاجتماعيات، إلى أن الفقرتين رقم (٣) ورقم (٢٠) على أعلى المتوسطات للعبارات الثلاثة، فيما حصلت الفقرة (٥) على أقل المتوسطات؛ كذلك نتائج تخصص التاريخ، وتحديدًا الفقرة رقم (٣) حصلت على أعلى المتوسطات للفقرات الثلاثة، ثم الفقرة رقم (٢٠)، فيما حصلت الفقرة رقم (٥) على أقل المتوسطات؛ أما نتائج تخصص البيولوجيا فقد حصلت الفقرة رقم (٣) على أعلى المتوسطات للفقرات الثلاثة، ثم الفقرة رقم (٢٠)، فيما حصلت الفقرة رقم (٥) على أقل المتوسطات؛ وأخيراً، نتائج تخصص الفلسفة، حيث حصلت

الفقرة رقم (٢٠) على أعلى المتوسطات للعبارات الثلاث، ثم الفقرة رقم (٣)، فيما حصلت الفقرة رقم (٥) على أقل المتوسطات. يتضح من هذه النتائج أن الفقرة رقم (٣) وهي "دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية يزيد من فرص النمو الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية ضمن التخصصات الخمسة (اللغة الإنجليزية، الاجتماعيات، التاريخ، البيولوجيا، الفلسفة) من أصل ثمانية تخصصات في عينة الدراسة الحالية، التي تشير بوضوح إلى وجود تأثير اجتماعي يعود سببه إلى تطبيق الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٠) الخاصة بتقديم فرص تعليمية مساوية لجميع الطلبة ضمن برامج إعداد المعلمين ومن ثم الفقرة رقم (٥) الخاصة بتحقيق العدالة والمساواة وفقاً لمبادئ التعليم الشامل التي تثبت تأثير الدمج من ناحية اجتماعية على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من وجهة نظر المعلمات قبل الخدمة.

ثالثاً - نتائج السؤال الثالث في الدراسة

نصّ السؤال الثالث على: هل يوجد فروق في وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة يعزى لمتغيرات العمر، السنة الدراسية، الحالة الاجتماعية، التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حسب كل متغير من متغيرات الدراسة الأربعة: العمر، السنة الدراسية، الحالة الاجتماعية، التخصص.

١ - نتائج متغير العمر:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، يظهر الجدول رقم (٥) النتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب متغير العمر، كالآتي:

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على حسب متغير العمر

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
(١) التعليم الشامل	Between Groups	١٨,٤٢	٢	٩,٢١	٠,٧٧	,٤٦٤
	Within Groups	١,٦٨٢,٢٢	١٤١	١١,٩٣		
(٢) الدمج بأنواعه المتعددة	Between Groups	١٨,٤٩	٢	٩,٢٤	١,١٢	,٣٣١
	Within Groups	١,١٦٠,٥١	١٤٠	٨,٢٩		
(٣) تطبيق الدمج	Between Groups	٣٠,٧٥	٢	١٥,٣٨	١,٧٠	,١٨٧
	Within Groups	١,٢٦٦,٩٥	١٤٠	٩,٠٥		
(٤) إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج	Between Groups	٢٧,٣٢	٢	١٣,٦٦	١,٠٢	,٣٦٤
	Within Groups	١,٨٦٧,٠٨	١٣٩	١٣,٤٣		
المجموع	Between Groups	١٥٩,٦٩	٢	٧٩,٨٥	٠,٦٧	,٥١٥
	Within Groups	١٦,٩٠٣,٦١	١٤١	١١٩,٨٨		

يظهر الجدول رقم (٥) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمتغير العمر بالمحاور الأربعة والدرجة الكلية في الدراسة، فقد جاءت قيمة (f) عند مستوى أكبر من ($\alpha = 0,05$)، وذلك لتقارب متوسطات فئات الأعمار الثلاثة بمتوسطات الموافقة بالمحاور الأربعة والدرجة الكلية للاستبانة.

٢ - نتائج متغير السنة الدراسية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، يظهر الجدول رقم (٦) النتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب متغير السنة الدراسية، كالآتي:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على حسب متغير السنة الدراسية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
(١) التعليم الشامل	Between Groups	٠,٢٦	٢	٠,١٣	٠,٧٧	,٩٨٩
	Within Groups	١,٧٠٠,٣٨	١٤١	١٢,٠٦		
(٢) الدمج بأنواعه المتعددة	Between Groups	٠,٩٩	٢	٠,٥٠	١,١٢	,٩٤٣
	Within Groups	١,١٧٨,٠٠	١٤٠	٨,٤١		
(٣) تطبيق الدمج	Between Groups	٦٠,٦٥	٢	٣٠,٣٢	١,٧٠	,٠٣٥
	Within Groups	١,٢٣٧,٠٦	١٤٠	٨,٨٤		
(٤) إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج	Between Groups	٠,٢٧	٢	٠,١٣	١,٠٢	,٩٩٠
	Within Groups	١,٨٩٤,١٣	١٣٩	١٣,٤٣		
المجموع	Between Groups	٢٠١,٦٣	٢	١٠٠,٨١		,٤٣٣
	Within Groups	١٦,٨٦١,٦٨	١٤١	١١٩,٥٩		

يوضح الجدول رقم (٦) النتائج التي توصل إليها الباحثان، إذ يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، لتغير السنة الدراسية، بالمحور الثالث (تطبيق الدمج) عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، بينما اختفت الفروق بباقي المحاور والدرجة الكلية للاستبانة. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (LDS)، للكشف عن مصدر الفروق لمحور تطبيق الدمج، ويلخص الجدول رقم (٧) النتائج والتي تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين الطلبة في السنة الدراسية الرابعة بمتوسط حسابي ١٨,٢٠، والفرقة الثالثة بمتوسط حسابي ١٦,٨٥ لصالح الطلبة في السنة الدراسية الرابعة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥.

جدول رقم (٧)

المقارنات البعدية للكشف عن مصدر الفروق لمحور تطبيق الدمج تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المقياس	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق	مستوى الدلالة	الاتجاه لصالح
تطبيق الدمج	الثالثة	٦١	١٨,٢٠	-	-	
	الرابعة	٦٣	١٦,٨٥	١,٣٤٩	٠,٠١٠	السنة الدراسية الرابعة

٣ - نتائج متغير الحالة الاجتماعية

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان باستخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، قيم (t) لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (t) بين الحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج) بمحاور الدراسة

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم t	الدلالة
(١) التعليم الشامل	أعزب	٩٧	١٦,٦٥	٣,١٣٦	,٠١٦	,٩٨٧
	متزوج	٤٧	١٦,٦٦	٤,٠٥٥		

تابع/ جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (t) بين الحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج) بمحاور الدراسة

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم t	الدلالة
(٢) الدمج بأنواعه المتعددة	أعزب	٩٦	١٥,٥٤	٢,٦٥٩	٢,٢٥٢	,٠٢٦
	متزوج	٤٧	١٦,٦٨	٣,١٨٤		
(٣) تطبيق الدمج	أعزب	٩٦	١٧,٥٩	٢,٩٠٨	,٦٢٧	,٥٣١
	متزوج	٤٧	١٧,٢٦	٣,٢٦٧		
(٤) إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج	أعزب	٩٥	١٧,٢٧	٣,٤٣٢	,٣٦١	,٧١٨
	متزوج	٤٧	١٧,٥١	٤,١٣٣		
المجموع	أعزب	٩٧	٦٦,٣٦	١٠,٣٧٥	,٨٥٤	,٣٩٦
	متزوج	٤٧	٦٨,١١	١٢,٠٠٨		

يظهر الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج) بالمحور الثاني (الدمج بأنواعه المتعددة) عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ لصالح الحالة الاجتماعية للطلبة المتزوجين، بينما اختفت الفروق بباقي المحاور والدرجة الكلية للاستبانة.

٤ - نتائج متغير التخصص:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، يظهر الجدول رقم (٩) النتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب متغير التخصص، كالآتي:

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على حسب التخصص

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوي الدلالة
(١) التعليم الشامل	بين المجموعات	٧٣,٦٣	٧	١٠,٥٢	٠,٨٨	٠,٥٢٥
	داخل المجموعات	١٦٢٧,٠٠	١٣٦	١١,٩٦		
(٢) الدمج بأنواعه المتعددة	بين المجموعات	٤٤,٤٣	٧	٦,٣٥	٠,٧٦	٠,٦٢٦
	داخل المجموعات	١١٣٤,٥٦	١٣٥	٨,٤٠		
(٣) تطبيق الدمج	بين المجموعات	٦٠,٣٤	٧	٨,٦٢	٠,٩٤	٠,٤٧٨
	داخل المجموعات	١٢٣٧,٣٧	١٣٥	٩,١٧		
(٤) إعداد المعلمين للتدريس في صفوف الدمج	بين المجموعات	١٣٩,٦٨	٧	١٩,٩٥	١,٥٢	٠,١٦٤
	داخل المجموعات	١٧٥٤,٧١	١٣٤	١٣,٠٩		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٤٨,٣٠	٧	٧٨,٣٣	٠,٦٥	٠,٧١٨
	داخل المجموعات	١٦٥١٥,٠٠	١٣٦	١٢١,٤٣		

ويوضح الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص بالمحاور الأربعة، والدرجة الكلية للاستبانة.

تفسير النتائج ومناقشتها

إن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر حاجة الى الشعور بأن لحياتهم معنى، وأن يشعروا بالأمن والطمأنينة، وهذا يتطلب أن تحتوي حياة هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على الكثير من الفرص والقليل من العقبات.

لذلك فإن أي محاولة للاهتمام بمثل هذه الفئة، قد يؤدي الى إحداث تغيرات إيجابية حتى ولو كانت بسيطة. فالدراسة الحالية هدفت معرفة رأي المعلمات قبل الخدمة في الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة بدولة الكويت وفقاً لمتغيرات محددة، وقياس درجة التأثير الاجتماعي

لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة. ومن خلال النتائج لهذه الدراسة الحالية، فإن هذا الجزء من الدراسة سيتم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة. وفيما يلي عرض للنتائج ومناقشتها لهذه الدراسة:

أولاً - الدمج

الدمج وفقاً للدراسات السابقة (Walther-Thomas et al., 2000, 1996; 1997a) هو نظام تعليم شامل له أهداف محددة من حيث الحقوق والواجبات والمساواة بالطلبة العاديين التي أصبحت من ضمن العناصر الرئيسة في برامج ومناهج إعداد المعلمين بدولة الكويت، مما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي أكدت بأن رأي المعلمات قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت حول إعداد المعلمين، للتدريس في صفوف الدمج، جاء بالمركز الأول بمتوسط حسابي ٣,٤٧ وانحراف معياري ٠,٧٣، وتحديدًا في الفقرة (٢٠) بمتوسط حسابي ٣,٩٢ وانحراف معياري ٠,٧٣، حيث تنص على "تعلمنا في كلية التربية بأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الحصول على فرص تعليمية مساوية للطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة)".

كما أن وجهات النظر الإيجابية التي أظهرتها نتائج الدراسة لدى المعلمات قبل الخدمة، يمكن عزو هلتعلم المفاهيم والمعلومات الخاصة بالدمج ضمن المناهج والمقررات الدراسية، ونوعية برامج إعداد المعلمين وفقاً للدراسات السابقة (Seer, 2010; Taylor & Ringlaben, 2012; Loreman, Sharma & Forlin, 2013)، التي تتوافق مع نتائج الدراسة الحالية كما جاء في الفقرة (١٩)، التي نصّت على "فرص التعليم التي حصلت عليها كطالب معلم في كلية التربية عن ما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم في صفوف الدمج مع الطلبة العاديين داخل مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) أدى إلى وصولي إلى توجهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة". كما

تؤكد هذه النتائج أيضاً وجود توجهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي توزع ذلك إلى حصولهم على فرص الخبرات التعليمية المناسبة أثناء مرحلة الإعداد في برامج إعداد المعلمين في جامعة الكويت، التي تتوافق مع ما أشارت له الدراسات السابقة على المستوى العالمي في أستراليا وكندا (Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006)، ودراسات سابقة أخرى فيما يتعلق بالتوجهات الإيجابية لدى المعلمين قبل الخدمة، نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Sharma, Moore & Sonawane, 2009; McCray & McHatton, 2011; Beacham & Rouse, 2012) ولكن تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة عند تطبيق الدمج على المستوى العربي (Alghazo, Dodeen & Algaryouti, 2003; El-Ashry, 2009).

كذلك حاز الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة اهتماماً كبيراً من قبل وزارة التربية، ممثلة بالإدارات المدرسية، حيث التطبيق المناسب والناجح للدمج في المدارس العامة، بما يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Wilkinson & Pickett, 2010)، والذي يتوافق أيضاً مع نتائج الدراسة الحالية فيما يخص المحور الثالث، الخاص بتطبيق الدمج. هذه النتائج أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية للموافقة على الدمج، قد بلغت ٣,٥٠ بانحراف معياري ٠,٦٠ للمحور الثاني، وتحديداً الفقرة (١٥) التي تنص على "تتميز مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) في دولة الكويت التي تحتوي على صفوف الدمج بأنها تقوم بإجراء التقييم والتحسين المستمر لأداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، حيث إن هذه الفقرة قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية داخل المحور الثالث بمتوسط حسابي ٣,٥٦ وانحراف معياري ٠,٩١، بالإضافة إلى الفقرة (١٤) التي تنص على "تحرص إدارات مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) على توفير برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصفوف التي يتعلم بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي ٣,٥٣ وانحراف معياري ٠,٩٥ مما يؤكد

حرص الإدارات المدرسية على توفير الفرص الكافية للتطوير الفني لجميع المعلمين في صفوف الدمج، بالمدارس العامة الذي يتوافق مع الدراسة السابقة على المستوى العربي فيما يتعلق بضرورة تدريب المعلمين الكويتيين على كيفية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Al-Shammari, 2005).

كما أن التنوع بطرح الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال توفير صفوف دراسية متنوعة، من العادية إلى صفوف الدمج الكلي والجزئي في المدارس العامة، تؤكد أهمية ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Fuchs, Fuchs, Craddock, Hollenbeck, Hamlett & Schatschneider, 2008)، حيث اتفقت مع نتائج هذه الدراسة، التي أكدت بضرورة وجود التنوع في الصفوف التعليمية، حيث بلغت متوسطات الموافقة والخاصة في الدمج، بأنواعه المتعددة بمتوسط حسابي ٣,١٨ وانحراف معياري ٠,٥٨، وتحديداً الفقرة (٧) التي تنص على "يتعلم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في صفوف معزولة لفترات محددة خلال اليوم الدراسي بعض المواضيع التي يواجهون صعوبة في تعلمها وفهمها داخل الصفوف العادية في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة)" حيث حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية داخل المحور الثاني بمتوسط حسابي ٣,٥٤ وانحراف معياري ٠,٩٥، بالإضافة إلى الفقرة (٦) التي تنص على "يتعلم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية طوال اليوم الدراسي كالطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) مع توفير الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة لإحتياجاتهم وقدراتهم" بمتوسط حسابي ٣,٥٣ وانحراف معياري ١,٠٥. كما الفقرة رقم (١٠) بنفس المحور الأول قد حصلت على أقل المتوسطات داخل المحور والاستبانة ككل بمتوسط حسابي ٢,٦١ وانحراف معياري ١,١٩ التي تنص على "يتعلم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية طوال اليوم الدراسي كالطلبة العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية (المدارس العامة) دون توفير الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة لإحتياجاتهم وقدراتهم" وهي عبارة تؤكد على جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج

بالمدارس العامة يقدم لهم كل الخدمات التعليمية المناسبة والداعمة لتلقي التعليم المناسب كباقي أقرانهم في المدارس العامة.

ثانياً - مناقشة التأثير الاجتماعي للدمج

التأثير الاجتماعي للدمج يظهر من خلال قوانين وإجراءات تنفيذية للتعليم الشامل التي تسعى لتحقيق الدمج الاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة التي أكدته النتائج في الدراسة الحالية متوافقا مع النتائج في الدراسات السابقة (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2005; Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2011; MacArthur, Kelly, Sharp & Gaffney, 2005; de Graaf et al., 2013)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية للموافقة فيما يخص المحور الأول في الاستبانة قد بلغ ٣,٣٣ وانحراف معياري ٠,٦٩، وتحديدًا الفقرة (٣) التي تنص على "دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية يزيد من فرص النمو الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" حيث إنها من أعلى المتوسطات الحسابية داخل المحور الأول بمتوسط حسابي ٣,٩١ وانحراف معياري ١,٠٨، مما يؤكد بأن الدمج يساهم في زيادة ثقة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأنفسهم بسبب تحمل المسؤولية الاجتماعية وممارسة الأدوار الاجتماعية بشكل ناجح وفعال، إلا أنها لا تتفق مع نتائج الدراسة السابقة (Maag, Losinski & Katsiyannis, 2014). ومن ثم جاءت بعدها الفقرة (٤) التي تنص على "الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يوفر لهم الخدمات التعليمية المناسبة من أدوات ووسائل تعليمية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة في الصفوف العادية" بمتوسط حسابي ٣,٤٣ وانحراف معياري ١,٠٦ مما تؤكد بضرورة توافر الخدمات التعليمية من أدوات ووسائل تعليمية تلبي احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل صفوف الدمج في المدارس العامة التي تمكنهم من المشاركة مع بقية الطلبة العاديين بنفس

القدر في جميع الأنشطة الاجتماعية في المدارس العامة. لذلك وجود التأثير الاجتماعي يعود سببه بالأساس إلى تطبيق الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة كما جاء في نتائج الدراسة الحالية، وتحديدًا في الفقرة رقم (٥) الخاصة بتحقيق العدالة والمساواة وفقاً لمبادئ التعليم الشامل، التي تثبت تأثير الدمج من ناحية اجتماعية على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصى الباحثان بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- ١ - تعزيز تطبيق وتنفيذ الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة. هذا التعزيز يتطلب إجراء دراسات مستفيضة لاستخلاص مؤشرات للدمج في المدارس العامة.
- ٢ - إجراء بحوث حول مدى توافق برامج إعداد المعلمين مع المعايير العالمية المعنية في التعليم الشامل وتطبيق الدمج في المدارس العامة.
- ٣ - دراسة المناهج التعليمية في المدارس العامة التي تطبق الدمج للتأكد من مواءمتها للمعايير العالمية فيما يخص دمج وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في نظام التعليم العام.

Inclusion of Students with Special Needs in Public Schools and Its Social Effects from Kuwait University Pre-service Teachers' Point of Views

Dr. Zeid N. Al-Shammari

Dr. Meaddi M. Al-Ajmi

College of Education - Kuwait University
Kuwait

Abstract

This research purposes to investigate the inclusion of students with special needs in Kuwait public schools and its social effects from Kuwait University pre-service teachers' point of views. The researchers used a 20- item questionnaire covering 4 subvariables: inclusive education, types of inclusion, inclusion implementation, teacher preparation in teaching inclusion classrooms. 144 surveys randomly distributed, collected and analyzed. Results showed significant findings in certain variables. A discussion highlighted main results and addressed specific recommendations for future research interested in improving the quality of education for all students with specials needs, implementing successful inclusion in general public schools, and aligning teacher education programs in Kuwait with international standards for inclusive education.

المراجع

- ١ - أبوجلاله، صبحي حمدان (٢٠٠٩). اتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم (ممارسات وتحديات). التربية، ٩٤-١١٩.
- ٢ - الأشقر، مريم (٢٠٠٣). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع. المركز الثقافي الاجتماعي.
- ٣ - التشكيلية، فتحية محمد (٢٠١٢). دمج الأطفال ذوي الفعاقة الذهنية والسمعية في المدارس العادية وعلاقتها بالتكيف النفسي والاجتماعي. الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، ٦-٨ مايو ٢٠١٢، عمان: مسقط.
- ٤ - الحسيني، محمد (٢٠٠٧). ذوي الاحتياجات الخاصة: الاستراتيجية لا سياسة الفرعة. مؤسسة اليمامة الصحفية، جريدة الرياض، العدد ١٤١٩٥.
- ٥ - الخطيب، جمال (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. طبعة ١، الأردن: دار وائل.
- ٦ - 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.
- ٧ - الديب، راندا مصطفى (٢٠٠٧). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية: التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، في الفترة من ١٥ - ١٦ يوليو ٢٠٠٧.
- ٨ - الشمري، زيد (٢٠١٥). تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج: النظرية والتطبيق. الكويت: المؤلف.
- ٩ - الصمادي، علي محمد (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة

- المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر.
مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ٢، ٧٨٥-٨٠٤.
- ١٠ - القصاص، مهدي محمد (٢٠٠٤). التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العربي الثاني عن الاعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية، منتدى التجمع المعني بحقوق المعاق بجامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، ص ١٣.
- ١١ - اللقاني، أحمد والقرشي، أمير (١٩٩٩). **مناهج الصحة**. مصر: عالم الكتب.
- ١٢ - خضر، عادل كمال (١٩٩٥). دمج الاطفال المعاقين في المدارس العادية. مجلة علم النفس، ٣٤(٣٤)، ٩٨-١٠٩.
- ١٣ - منصور، سمية وعواد، رجاء (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول - (دراسة مقارنة). مجلة جامعة دمشق، ٢٨(١)، ٣٠١-٣٥٦.
- 14 - Al Zyoudi, M., Al Sartwai, A., & Dodin, H. (2011). Attitudes of Pre-service Teachers towards Inclusive Education in UAE and Jordan (a comparative study). **International Journal of Disability, Community & Rehabilitation**, 10(1), 1703-381.
- 15 - Alajmi, M. (2005). Teaching citizenship: Values and concepts. **The Education Journal**, Kuwait University.
- 16 - Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. **College Student Journal**, 37(4), 515-522.
- 17 - Al-Shammari, Z. (2005). Investigation of Special Education teachers' attitudes towards students with special needs in State of Kuwait. Ph.D. Thesis. The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- 18 - Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational

- needs in the ordinary school. **Teaching and Teacher Education**, 16(3), 277-293.
- 19 - De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, 57(1), 21-38.
- 20 - Dewey, J (1910/1981). The experimental theory of knowledge. In J.J. McDermott, (ed.). The philosophy of John Dewey. Chicago, University of Chicago Press.
- 21 - El-Ashry, F. R. (2009). **General Education Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion in Egypt**. Doctoral Dissertation, University of Florida.
- 22 - Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. **Journal of Research in Special Educational Needs**, 7(3), 172-178.
- 23 - Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional Children**, 60(4), 294-309.
- 24 - Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010). The blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. **Exceptional Children**, 76: 301-323.
- 25 - Fuchs, L. S., Fuchs, D., Craddock, C., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Schatschneider, C. (2008). Effects of small-group tutoring with and without validated classroom instruction on at-risk students' math problem solving: Are two tiers of prevention better thanone? **Journal of Educational Psychology**, 100: 491-509.
- 26 - Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. **Educational Psychologist**, 30(2), 77-81.
- 27 - Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision reshaping the practice of special education for the 21st century. **Remedial and Special Education**, 20(6), 333-340.
- 28 - Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (9th Ed.)(2008). **Human**

- Exceptionality: School, community and family.** Boston: Houghton Mifflin.
- 29 - Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. and Kaplan, I. (2005). **The impact of population inclusivity in schools on student outcomes.** Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
 - 30 - Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2005). Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities. *Human Kinetics.*
 - 31 - Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. **International Journal of Disability, Development and Education**, 49:201-214.
 - 32 - Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). **Educating exceptional children.** Cengage Learning.
 - 33 - Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? **Journal of Special Education**, 37, 148-156.
 - 34 - Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, 38(1), n1.
 - 35 - Maag, J. W., Losinski, M., & Katsiyannis, A. (2014). Improving Pre-Service Teachers' Attitudes towards Individuals with Mental Illness through an Introduction to Special Education Course. **International Education Research**, 2(1), 33-43.
 - 36 - MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. & Gaffney, M. (2005). **Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school.** A paper presented at the Children's Issues Conference, Dunedin, New Zealand, July 2005.
 - 37 - McCray, E. D., & McHatton, P. A. (2011). "Less afraid to have them in my classroom": understanding pre-service general educators' preceptions about inclusion. **Teacher Education Quarterly**, 38(4), 135-155.
 - 38 - McLeskey, J., & Waldron, M. (2011). Educational programs for

- elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? **Learning Disabilities Research and Practice**, 26: 48-57.
- 39 - McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. **Learning Disabilities Research & Practice**, 19(2), 109-115.
- 40 - Neary, T., & Halvosen, A. (1995). What is "inclusion"? ERIC Digest, ED 393248.
- 41 - Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). **PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom**. Paris: OECD.
- 42 - Rivera, D. P., & Smith, D. D. (1997). **Teaching Students with Learning and Behavior Problems**. Allyn and Bacon.
- 43 - Seer, Z. (2010). An analysis of the effects of in service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. **International Journal of Early Years Education**, 18(1), 43-53.
- 44 - Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. **International Journal of Special Education**, 21(2), 80-93.
- 45 - Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 37(3), 319-331.
- 46 - Subotic, S., & Andic, B. (2014). The decline in socialization at the transition from class to subject teaching in the inclusion. **Specijalna edukacija i rehabilitacija**, 13(3).
- 47 - Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. **Higher Education Studies**, 2(3), 16.
- 48 - Thomas, G., & Loxley, A. (2007). **Deconstructing special education and Constructing Inclusion**. McGraw-Hill Education (UK).

- 49 - UNESCO (1994). **The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education** (Paris, UNESCO).
- 50 - Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 51 - Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. **Journal for Learning Disabilities**, 30(4), 395-407.
- 52 - Walther-Thomas, C., Bryantm M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. **Remedial and Special Education**, 17, 255-265.
- 53 - Walther-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). **Collaborative for Inclusive Education: Developing Successful Programs**. Pearson College Division.
- 54 - Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). **The spirit level: Why equality is better for everyone**. London: Penguin.
- 55 - Willms, J. D. (2006). **Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems**. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- 56 - Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. **Exceptionality**, 17(4), 189-204.

