

اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت ومهاراتهم المعرفية والتدريسية

د. بدور عايض العازمي

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في الكويت ومعرفة تصوراتهم نحو مهاراتهم المعرفية والتدريسية. تم توظيف المقاربة النوعية، وإستخدام أداة المقابلة شبه المقتنة لجمع البيانات من عينة تكونت من 19 معلمة ما قبل الخدمة في إحدى الجامعات العامة في دولة الكويت. وبعد تفريغ البيانات وتحليلها تم التوصل إلى أربعة موضوعات (Themes) تنبثق منها موضوعات أخرى فرعية؛ لتشكّل محاور الاتجاهات. ومن أبرز تلك النتائج: 1- اتجاهات عينة الدراسة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة إيجابية عندما تكون مشروطة بنوع الإعاقة ودرجتها، 2- ترى أفراد العينة أن الهدف من دمج الطلاب من ذوي الإعاقة هو تقوية وتعزيز العلاقات الإجتماعية بين الطلاب، و3- تعتقد أفراد العينة أنهم غير مستعدين لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة، ويتملكهم الشعور بالخوف؛ جراء عدم التأهيل لتلبية احتياجات تلك الفئة، و4- حددت أفراد العينة العديد من التحديات والعقبات التي تواجه التطبيق الناجح للتعليم الدامج في الكويت، منها عدم ملائمة برامج إعداد المعلمين. تم مناقشة بعض التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة، التعليم الدامج، الطلاب من ذوي الإعاقة، المهارات التدريسية.

مقدمة

يعتبر التعليم حقاً من حقوق الأشخاص كافةً دون النظر إلى اختلاف أعراقهم ودينهم وقدراتهم. وقد أولت العديد من الدول والمنظمات العالمية الإهتمام

الكبير نحو التعليم، والسعي لتذليل كافة الصعاب التي تحول دون تحقيقه. واعتبرت منظمه حقوق الإنسان العالمية (1948) التعليم حقاً أساسياً من حقوق الإنسان ويجب الالتزام بتحقيقه لكافة أفراد المجتمع بما فيهم الأشخاص من ذوي الإعاقة. كما أكدت مباشرة تلك المنظمة وجوب توفير فرص متكافئة في التعليم وتحقيق العدالة في تعليم الأشخاص من ذوي الإعاقة واعتبارهم جزءاً مهماً في بناء المجتمعات. كما ظهرت تلك المبادئ واضحة في اتفاقية حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة (المادة 24)؛ التي أكدت على أن الدول الأطراف يجب أن تضمن وصول الأشخاص من ذوي الإعاقة إلى نظام تعليمي شامل. ومن الملاحظ خلال السنوات السابقة وجود توجه عام وبشكل ملحوظ ومتزايد نحو تحقيق التعليم الدامج (Florian & Rouse, 2009)؛ حيث أنشأت العديد من الحكومات في جميع أنحاء العالم هذا النوع من بيئة التعلم في نظمها المدرسية (Anati, 2013). ويعتبر التعليم الدامج منهجاً يعزز مبدأ التعليم للجميع والإنصاف من خلال تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العامة (Jackson, Fitzpatrick, Alazemi & Rude, 2018). وليس هذا وحسب، فالدراسات والأبحاث أشادت بالدور الإيجابي للتعليم الدامج لجميع الطلاب، وجاءت نتائج الدراسات مؤكدة الفوائد الاجتماعية للدمج؛ كتنمية مهارات التواصل وتعزيز العلاقات بين الطلاب وزيادة مستوى الوعي والتقبل (Odom, Zercher, Li, Marquart & Sandall, 2006) وكذلك دوره في تحسين وتطوير الجانب الأكاديمي والسلوكي للطلاب من ذوي الإعاقة (Dessemontet, Bless & Morin, 2012).

محلياً، تعتبر دولة الكويت من الدول السبّاقة في المنطقة العربية التي أولت اهتماماً واضحاً بالطلاب من ذوي الإعاقة من خلال سن القوانين التي تكفل لهم الرعاية الملائمة وتوفير مستلزماتهم الحياتية. حيث بدأ ذلك الاهتمام منذ أوائل القرن الماضي، في الخمسينيات؛ بإنشاء العديد من المدارس المختصة، مثل مدرسة للمكفوفين، ومدرسة للصم ومدرسة للإعاقة الفكرية. كما يتجلى ذلك الاهتمام بظهور التعاون بين وزارة التربية في الكويت ومنظمة اليونسكو، حيث قامت تلك المنظمة بدراسة الأوضاع المتعلقة بذوي الإعاقة وتقديم تقرير شامل يبين حالة

التربية الخاصة في الكويت، ويتضمن تقديم تصورات وتوصيات عن الأوضاع التعليمية والتربوية السائدة بين الفترة (1990-1992). ومن بين تلك التوصيات التي أكدت عليها منظمة اليونسكو بأن يكون هناك قانون واضح وصريح ينص على تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العادية وأن يتم اعتبار بيئة التعليم الدامج هي الوسيلة لإعطاء فرص تعليمية واجتماعية متساوية ويجب على المؤسسات التعليمية الشاملة أن تضع نهجا معززا لمكافحة التمييز ضد الأشخاص من ذوي الإعاقة. كما أوصت منظمة اليونسكو الكويت بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين الاختصاصيين؛ كونهم عنصرا فعالا في تطبيق ممارسات التعليم الدامج على أرض الواقع (Crawford, 1992: 20). وتعتبر اتجاهات المعلمين سواء الإيجابية أو السلبية عاملا مهما ذا تأثير مباشر في ممارسات المعلمين وتحقيق التعليم الدامج (Florin & Rouse, 2009; Keppens, Consuegra & Vanderlinde, 2019). فعلى سبيل المثال، توصلت بعض الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين السلبية نحو التعليم الدامج تؤثر بشكل سلبي في تقبل فكرة دمج الطلاب من ذوي الإعاقة مع الطلاب الآخرين في الفصل الدراسي العادي ومن ثم تطبيق التعليم الدامج (Varcoe & Boyle, 2013). ونتيجة لذلك قامت الكويت عام 2010 بتشريع وإصدار قانون خاص للأشخاص من ذوي الإعاقة (قانون رقم 8) لحماية حقوقهم في مختلف المجالات. فعلى سبيل المثال، يتضح في الجانب التعليمي المادة 10 التي تنص على أن "تتخذ الحكومة جميع الترتيبات الإدارية والتنظيمية الفعالة والمطلوبة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم وبطيء التعلم في مراحل التعليم المختلفة...". هذا بالإضافة إلى أن القانون قد ذكر وحدد العناصر اللازم توافرها لتحقيق التعليم الدامج؛ كما جاء في المادة 9 التي نصت على أن "تلتزم الحكومة بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية والوسائل التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة ولفئتي بطيئي وصعوبات التعلم على قدم المساواة مع الآخرين في التعلم، مع مراعاة الاحتياجات الخاصة من الاتصال واللغة والتدريبات التيسيرية اللازمة، وتوفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصة لهم ورفع كفاءتها ومنحها الحوافز المادية والمعنوية ...". وبالنظر في تلك المواد يتبين وعي المشرع بأهمية عناصر عدة

من بينها إعداد الكوادر التربوية المناسبة ذات الكفاءة المهنية والعلمية لما لها من دور مهم في الوصول إلى التعليم الدامج (قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 8، 2010). وعلى الرغم من هذا الوعي، يوجد تقصير في إعداد الكوادر التربوية في الكويت؛ وتحديدًا فيما يتعلق بجانب التربية الخاصة (Crawford, 1992). وبينت الدراسات أن المعلمين يحملون اتجاهات سلبية نحو الطلاب من ذوي الإعاقة ويشعرون بعدم الاستعداد لتدريس هؤلاء الطلاب (Varcoe & Boyle, 2013)، وفيما يلي نستعرض مفهوم التعليم الدامج وبعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة؛ ومن ثم بعض الدراسات والبحوث المتعلقة بدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وذلك للوقوف على أهم النتائج والخبرات المستخلصة، ومن ثم المساعدة في صياغة منهجية الدراسة الحالية.

التعليم الدامج

تاريخياً، مر تعليم الأشخاص من ذوي الإعاقة بمراحل عديدة ومختلفة متأثراً بتطور وظهور العديد من العوامل المجتمعية كالوعي بحقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة وسن القوانين الدولية التي تساند تلك الحقوق. لذا كان من الطبيعي أن يصاحب ذلك التطور ظهور مصطلحات تعكس تلك المراحل المختلفة (Baglier, 2019; Krishler, Powell & Pit-Ten Cate, 2017). فنجد أن تعليم الأشخاص من ذوي الإعاقة قد اقترن بعدة مصطلحات؛ كالعزل isolation، التضمين mainstreaming، التكامل integration، وأخيراً التعليم الدامج inclusive education أو كما يشار إليه في كثير من الأحيان بالدمج Inclusion. وفي الميدان التربوي، وكما ذكرنا سابقاً، نجد أنه لا يوجد مفهوم واحد شامل متفق عليه من قبل الباحثين لمصطلح الدمج، فقد يختلف تفسيره وتعريفه بناءً على الفلسفة والأيدولوجية التي يتم تبنيها. وعند الحديث عما ما جاءت به بعض الأدبيات والأبحاث من تعريفات للمصطلحات السابقة، نجد أنها قد ميزت وبينت الاختلافات والوقوف على العناصر المشتركة بينها (Kavale, 2002; Winzer & Mazurek, 2000).

فقد أكد (Winzer & Mazurek, 2000) أن تلك المصطلحات تختلف كلياً في

مضمونها والفلسفة المنبثقة منها؛ حيث أشار الباحثان إلى أن الإلحاق/التكامل integration، هو المصطلح الأقدم ويقصد به الحركة الجسدية للطفل وتغير الموقع المكاني له مع عدم وجود تغيير مصاحب في المنهج الذي تتبعه المدرسة. أما فيما يتعلق بالمصطلحين الآخرين، فقد أشارا إلى أن التعليم الدامج inclusive education هو نتاج عملية التضمين mainstreaming ولكنهما لا يعينان الشئ ذاته. ففي التضمين، يتم تعليم الطالب من ذوي الإعاقة إلى الفصل الدراسي ويتوقع منه أن يتوافق ويتكيف مع جميع مكونات العملية التعليمية المتوافرة والمعطاة في البيئة المدرسية دون النظر إلى احتياجاته الخاصة. غالباً، يتم تطبيق التضمين مع الطلاب من ذوي الإعاقة البسيطة الذين ينتقلون من الفصول التعليمية الخاصة إلى الفصول التعليمية العامة. وعلى العكس من ذلك، ففي ظل مفهوم التعليم الدامج، فإن النظام المدرسي يقوم بإجراء تعديلات مناسبة وشاملة لاستيعاب الاحتياجات الخاصة للطلاب. وعلى سبيل المثال، ينظر التضمين إلى الطالب من ذوي الإعاقة على أنه التحدي، بينما ينظر التعليم الدامج إلى النظام التعليمي كعائق أمام تعليم الطالب من ذوي الإعاقة. فعلى عكس التضمين، فإن التعليم الدامج يوفر للطلاب من ذوي الإعاقة فرصاً تعليمية متساوية ويساندهم للتعلم ضمن منهج يتناسب مع قدراتهم. إن فلسفة التعليم الدامج تعني أن "جميع الطلاب هم أعضاء مقبولون بشكل كامل في مجتمعهم المدرسي، حيث إن الموقع التعليمي لتعليمهم هو ذاته مع أقرانهم من الطلاب العاديين، كلما كان ذلك مناسباً..." (شبكة مدارس التعليم الدامج، فقره 2). كما أن التعليم الدامج لا يقتصر فقط على دخول الطالب من ذوي الإعاقة للمقاعد الدراسية مع الطلاب العاديين بل يشمل نظاماً تعليمياً متكاملًا من أجل تلبية احتياجات الطلاب باختلاف قدراتهم (UNESCO, 2004). فعلى سبيل المثال، قام (Majoko, 2016) بدراسة هدفت إلى استكشاف مدى فهم المعلمين ما قبل الخدمة للدمج واتجاهاتهم وإعدادهم ومخاوفهم نحو التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال، حيث شملت الدراسة عينة مكونة من 24 معلمًا ما قبل الخدمة تم اختيارهم بطريقة مقصودة من أكبر كلية للمعلمين. واستخدم الباحث أداة المقابلة شبه المقتنة لاستخلاص البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى

أن المشاركين أظهروا فهما مناسباً للدمج ويحملون اتجاهات إيجابية نحوه، إلا أن ذلك الفهم كان محدوداً ولم يشمل إدراكاً عميقاً لفلسفة التعليم الدامج.

اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج

يرى الباحثون أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في التعليم من العوامل المهمة لتحقيق التعليم الدامج (Lautenbach & Heyder, 2019; Sharma, Forlin & Loreman, 2006) ودراساتها تعد أمراً أساسياً من أجل تحسين برامج الإعداد المهني والممارسات التدريسية. وقد جاءت نتائج البحوث المتعلقة بدراسة اتجاهات المعلمين (قبل-أثناء) الخدمة نحو التعليم الدامج بشكل متباين. ففي الفريق الأول من الدراسات، نجد أن الباحثين توصلوا إلى أن معلمي التعليم العام لم يكونوا مؤيدين للتعليم الدامج ويحملون اتجاهات سلبية نحوه ولديهم مخاوف فيما يتعلق بالآثار المترتبة على العملية التعليمية ككل وإذا ما كان جميع الطلاب سيستفيدون من التعليم الدامج أم لا (Anati, 2013; Alquraini, 2012; de Boer et al., 2011; Forlin, Loreman, McHatton & Parker, 2013; Keppens, Consuegra & Vanderlinde, 2019; Varcoe & Boyle, 2013). في حين أن الفريق الآخر من الباحثين وجد أن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج والطلاب من ذوي الإعاقة (Dukmak, 2012; Lambe, 2007; Majoko, 2016)، بينما أشارت دراسات أخرى أن اتجاهات المعلمين غير محددة أو مختلطة نحو التعليم الدامج (Hussien & Al-Qaryouti, 2014).

عالمياً، جاء في دراسة تحليلية شاملة (Scruggs & Mastropieri, 1996) جمع وتحليل بيانات العديد من الأبحاث والدراسات؛ وتضمنت 28 دراسة من جميع أنحاء الولايات المتحدة، وكذلك من أستراليا وكندا. وامتدت هذه الدراسة التحليلية على مدى فترات طويلة، وغطت العديد من الجوانب في مجال التعليم الدامج والخدمات للطلاب من ذوي الإعاقة؛ حيث شملت تلك الدراسات 1173 مدرساً للتعليم الخاص و6459 مدرساً للتعليم العام من المدارس الابتدائية والثانوية. وبينت النتائج أن 65% من المعلمين يساندون ويدعمون مفهوم الدمج أو

التضمين، كما تبين أن دعم المعلمين للتعليم الدامج يختلف ويتباين تبعاً لشدة ونوع الإعاقة، حيث دعم غالبية المعلمين دمج الطلاب من ذوي الإعاقات الحسية أو الجسدية البسيطة. ومع ذلك، فإن عددًا أقل من المعلمين الذين أيدوا دمج الطلاب من ذوي الإعاقات الحسية الشديدة، الفكرية أو السلوكية. وعلى الرغم من ذلك التأييد، وجد الباحثان في عشرة دراسات أن 33% فقط من معلمي التعليم العام وافقوا أن فصول التعليم العام هي المكان الاجتماعي والأكاديمي الأفضل للطلاب من ذوي الإعاقة. وتتفق تلك النتائج مع ما جاء في دراسة قراقيش (2008) والسويطي (2016) و (Hastings & Oakford, 2003).

فعلى سبيل المثال، أجرت قراقيش (2008) دراسة للتعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج التلاميذ من ذوي الإعاقة في الفصول العادية في ضوء بعض المتغيرات. تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الدمج على 700 معلم ومعلمة في منطقة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية. توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ من ذوي المشكلات الاجتماعية والأكاديمية في الفصول العادية، بينما اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية نحو دمج التلاميذ من ذوي المشكلات الحسية الحركية، والمشكلات السلوكية. وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج التلاميذ في الفصول العادية تعزي لمتغير برامج الدمج على الدرجة الكلية للمقياس وكذلك على البعدين الاجتماعي والحاسي الحركي لصالح معلمي التعليم العام العاملين في المدارس التي تضم برامج دمج التلاميذ في الفصول العادية. في حين لم تظهر بين معلمي التعليم العام أي فروق دالة على البعدين الأكاديمي والسلوكي.

وتتفق نتائج دراسة قراقيش مع ما جاء في دراسة السويطي (2016). حيث هدفت دراسة السويطي إلى معرفة اتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل. وشملت الدراسة عينة عشوائية مكونة من 38 معلمًا و36 معلمة و36 إداريًا في جنوب الخليل، وتم تطبيق أداة الاستبيان معهم لجمع البيانات. توصل الباحث

إلى أن فكرة دمج المعاقين في المدارس العامة ليست بفكرة مرفوضة، وتتسم بالإيجابية بشكل عام ولكن القبول مقترن بأمرين أساسيين؛ ألا وهما: 1- نوع الإعاقة ودرجتها، 2- العوائق التي تحول دون القبول بالفكرة. حيث نالت الإعاقة العقلية والصم والمكفوفين درجة من عدم القبول والرفض التام من قبل أفراد العينة، على عكس الإعاقات السمعية الخفيفة والحركية. كما استخلصت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس أو سنوات الخبرة بين أفراد العينة. إلا أن الصمادي (2014) توصل من خلال دراسته، التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات 107 معلمة و85 معلم من معلمي التربية البدنية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في حصة التربية البدنية مع أقرانهم من الطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن، أن أفراد العينة تحمل اتجاهات سلبية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا مع الطلبة العاديين في حصة التربية البدنية وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في حصة التربية البدنية لصالح المعلمات. وفي الدراسات الأجنبية، بحث كلا من (Hastings & Oakford, 2003) اتجاهات 931 معلما نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة من الطلاب الذين لديهم اضطراب سلوكي وانفعالي والطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات سلبية نحو دمج الطلاب الذين لديهم اضطراب سلوكي وانفعالي أكثر من الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية وذلك بسبب تأثير الفئة الأولى على أقرانهم من التلاميذ والبيئة التعليمية والمعلمين. هذا ومن جهة أخرى تتفق تلك النتائج مع ما جاء في الدراسات التي شملت المعلمين ما قبل الخدمة. وتوصلت الدراسات إلى أن هناك إعاقات معينة مثل الاضطرابات السلوكية والإعاقة الفكرية والإعاقات المتعددة غير مرغوب بها ومسببة للقلق والإجهاد بينما الفئات الأخرى كصعوبات التعلم والإعاقة الجسدية هي الأكثر ترحيبا في الفصول الدراسية الشاملة من قبل معلمي ما قبل الخدمة (السويطي، 2016؛ قراقيش، 2008؛ Ryan، 2009).

كما توصل الباحثان (Mastropieri & Scruggs, 1996) إلى أن 53.4 من المعلمين أبدوا رغبتهم في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية،

وتعتبر هذه النسبة أقل قليلاً من أولئك المعلمين الذين أشاروا إلى دعمهم لمفهوم الدمج. كما توصل الباحثان أن 30.3% من المعلمين يعتقدون أن الطلاب من ذوي الإعاقة سوف يكون لهم تأثير سلبي على الفصل الدراسي، وأن 29.2% من المعلمين فقط هم من لديهم خبرة أو تدريب كافيين للدمج. ومن خمسة أبحاث أخرى، وجد الباحثان أن 36.9% من معلمي المرحلة الابتدائية وافقوا على أن لديهم مهارات كافية للدمج. وأكد على ذلك (Cassady, 2011) و (de Boer, 2011) بتوصلهم إلى أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة والثقة والخبرة الكافية والدعم والموارد اللازمة لمساندة التعليم الدامج، مما يجعلهم غير قادرين لتأييد التعليم الدامج بشكل كامل. وهذا ما توصلت إليه دراسة (Majoko, 2016) بأن معلمي ما قبل الخدمة لم يشعروا بالإستعداد لتطبيق التعليم الدامج وعبروا عن وجود حواجز بيئية واجتماعية وثقافية تحول دون ممارسة الدمج.

وتتحمل برامج إعداد المعلمين مسؤولية كبيرة نحو إعداد معلم ذي كفاءة قادر على تعليم الطلاب من مختلف القدرات. فقد أشارت البحوث إلى أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم مخاوف واتجاهات سلبية بشأن برامج إعداد المعلمين وفعاليتها لإعدادهم للتدريس في فصول الدمج وكذلك يوجد قصور في المصادر والدعم الذي يتلقونه في تلك البرامج (Anati, 2013)، ولم يشعروا بالإستعداد لتطبيق الدمج وعبروا عن وجود حواجز بيئية واجتماعية وثقافية تحول دون ممارسة الدمج. لذا أشار المعلمون أن لديهم حاجة ملحة بأن تستهدف برامج إعداد المعلمين بعض المهارات كإدارة الفصل، وعلى وجه التحديد تلك المهارات التي تمكنهم من تلبية احتياجات الطلاب من ذوي الإعاقة على النحو المناسب (McCray & McHatton, 2011).

التأثير في الاتجاهات

أشارت بعض الدراسات الى أن الخبرات التعليمية أثناء الدراسة الجامعية، حتى تلك ذات الأهداف قصيرة المدى، يمكن لها أن تؤثر إيجابيا في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج، وقد تشمل تلك الخبرات مقررات دراسية عن

التربية الخاصة و/أو تدريباً ميدانياً يتضمن تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة (Lambe, 2007; Lautenbach & Heyder, 2019; McCray & McHatton, 2011).

ففي دراسة (McCray & McHatton, 2011) التي بحثت اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة في التخصصات الإبتدائية والإعدادية قبل وبعد الانتهاء من مقرر دراسي عن الفئات الخاصة ودمجهم في التعليم العام، تبين من نتائجها أن دراسة مقرر دراسي واحد عن الدمج قد غير بشكل إيجابي اتجاهاتهم نحو التعليم الدامج. ومع ذلك، أشار أفراد العينة بأغلبية كبيرة إلى أنهم ما زالوا بحاجة إلى إكتساب معرفة ومهارات إضافية من أجل تفعيل تلك الاتجاهات على أرض الواقع. هذا ما أكدته دراسة (Hodkinson, 2005) التي أجريت على معلمي السنة الأولى الذين شعروا بأن تدريبهم ما قبل الخدمة قد وفر لهم فهماً نظرياً جيداً عن التعليم الدامج، لكن فهمهم للتنفيذ والتطبيق العملي للدمج كان محدوداً، وكانوا بحاجة إلى المزيد من التجارب والتدريب الميداني من أجل إدارة الطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال. ويتفق كذلك (Allday et al., 2013) مع ما جاء في الدراسات السابقة؛ حيث قاموا بدراسة لمراجعة المقررات الدراسية المتعلقة بالدمج والمقدمة لمعلمي المرحلة الإبتدائية ما قبل الخدمة، وقام الباحثون بفحص 109 برنامج يقدم درجة البكالوريوس في التعليم الإبتدائي لتحديد عدد المقررات الدراسية المخصصة للدمج، التعليم وطرق التدريس، وإدارة الطلاب ذوي الإعاقة. توصلت الدراسة إلى أن العديد من برامج إعداد المعلمين توفر برامج تتعلق بخصائص الإعاقات وشكل من أشكال إدارة الفصول الدراسية وهناك عدد قليل من تلك البرامج التي تقدم مقررات دراسية تتعلق بتنوع طرق التدريس والتعليم للطلاب ذوي الإعاقة ومراعاة الاختلافات أو التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. هذا بالإضافة إلى أهمية الجانب الميداني في تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج إلى جانب الخبرات المعرفية والعلمية؛ حيث يُعد التدريب الميداني في تلك البرامج أمراً مهماً وحاسماً للتأثير في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج. ويتضح ذلك من خلال دراسة قام بها (Lambe, 2007) حول التغير في اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة وتحديداً بعد الانتهاء من برنامج دبلوم الدراسات العليا في التعليم بالتزامن مع الخبرة الميدانية. توصلت الدراسة إلى أن

البرنامج كان له تأثير إيجابي على اتجاهات المعلمين نحو الطلاب من ذوي الإعاقة وزادت بشكل كبير بعد تجربة التدريب الميداني الذي تضمن تفاعلهم مع الطلاب من ذوي الإعاقة المختلفة. وهذا وجاءت النتائج متفقة مع نتائج دراسة (McCray & MacHatton, 2011)، حيث قاما بدراسة مطولة هدفت إلى استكشاف تصورات واتجاهات معلمي التعليم ما قبل الخدمة عن التعليم الدامج وذلك أثناء مشاركتهم في مقرر لفصل دراسي عن الإدارة وتدريب ميداني في الفصول الدراسية. K-5 حيث تكونت عينة الدراسة من 31 معلم ماقبل الخدمة للمرحلة الابتدائية و25 معلمة ماقبل الخدمة في برنامج التربية الخاصة. تم استخدام استبانة لقياس الاتجاهات نحو التعليم الدامج؛ احتوت على خمسة أبعاد: 1- المعلم، 2- الطلاب من ذوي الإعاقة، 3- الطلاب من غير ذوي الإعاقة، 4- جميع الطلاب، و5- المدرسة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة للمرحلة الابتدائية، ولكن لا يوجد تغيير في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في برامج التعليم الخاص وأن كل أفراد العينة تحمل اتجاهًا إيجابيًا نحو الطلاب من ذوي الإعاقة. كما أظهرت النتائج نسبة عالية في استجابات العينة فيما يتعلق بالاتجاه نحو النمو المهني والرغبة في زياده الكفاءة التدريسية للطلاب من ذوي الإعاقة.

إلا أن هناك بعض الدراسات التي توصلت إلى عكس تلك النتائج، ففي دراسة (Varcoe & Boyle, 2014) التي هدفت إلى استكشاف مدى تأثير مجموعة من المتغيرات ذات الصلة ببرامج تدريب وإعداد المعلمين على اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة للمرحلة الابتدائية نحو التعليم الدامج في استراليا، أكمل 342 مشاركًا 82% إناث استبيانًا يقيس اتجاهات المعلم نحو التعليم الدامج، وأجريت مقارنات بين المشاركين الذين تلقوا تدريبًا على التعليم الخاص والأشخاص من ذوي الإعاقة مع أولئك الذين لم يتلقوا ذلك التدريب. وكشفت النتائج أن دراسة مقرر اختياري حول التعليم الدامج كان له تأثير إيجابي على اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة، إلا أن أن تجربة التدريس كان لها تأثير سلبي كبير على اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة. وهذا ما أكدنا عليه (McCray & MacHatton, 2011) بوجود بعض المخاوف فيما يتعلق بتأثير التعليم الدامج على المعلمين واحتمالية ظهور مشكلات سلوكية في غرفة الصف تمنع بذل الجهد المطلوب لتحقيق

التعليم الدامج. توضح هذه الدراسات الدور الحيوي الذي تقوم به مؤسسات التدريب وإعداد المعلمين في تطوير الاتجاهات المناسبة للتعليم الشامل مع ضرورة تقييم تلك البرامج. ومما لا شك فيه فإن توفير تجارب ناجحة يخوضها معلمو ماقبل الخدمة، كتجربة تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة وتوفير فرص للنقاش المفتوح حول التحديات المتعلقة بالتعليم الدامج (Cassady, 2011) وتوفير ورش تدريبية مثل برنامج تدريبي يوضح لهم كيفية التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقة ساعد على تحسين اتجاهاتهم وتطوير ثقتهم عند التدريس في الفصول الدامجة (Varcoe & Boyle, 2014). ويتبين مما سبق ندرة الدراسات التي بحثت اتجاهات معلمي ماقبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الكويت وتصوراتهم نحو مهاراتهم المعرفية والتدريسية ودراساتها بعمق بحيث يتيح لنا فهم الأسباب الكامنة وراء تلك الإتجاهات.

التعليق على الدراسات السابقة

في مجمل الدراسات السابقة، نجد أنها بحثت اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة دون النظر في دراسة المعلمين ما قبل الخدمة وتحديدا الدراسات العربية.

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة علي استخدام المنهج الكمي في محاولة للتوصل إلى صورة عامة (trend) حول الظاهرة، إلا أنها لم تسلط الضوء على الأسباب وراء الظاهرة المدروسة من خلال استنطاق وسماع أصوات العينة المشاركة. هذا بالإضافة إلى أن الباحثة استفادت من الأبحاث السابقة في اعتماد منهجية البحث الحالي؛ وتحديدا ساهمت في صياغة أسئلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

تضمن التقرير الوطني لتطوير التعليم في دولة الكويت (2004-2008) العديد من الأهداف المرجو تحقيقها بحلول عام 2015؛ حيث أشار التقرير أن دولة الكويت أبدت اهتمامها بتعليم الأشخاص من فئتي "الداون" و "بطيئ التعلم" (كما جاء في التقرير) وإلحاقهم في مدارس التعليم العام ضمن فصول خاصة وتخصيص مدارس

أخرى لفئة صعوبات التعلم تحت مظلة التعليم العام. كما أشار التقرير إلى أن وزارة التربية في الكويت تتبع سياسة التعليم الدامج؛ وذلك "بدمج بعض ذوي الاحتياجات مع أقرانهم الأصحاء في مدارس التعليم الحكومي" (ص45). ولكن يتضح أن الممارسات التربوية الميدانية لا تعكس فلسفة وأهداف التعليم الدامج. ففي التقرير الوطني، يبدو جليا أن الاتجاه والأيدلوجية المتبعة التي تعكس رؤية المسؤولين والمعلمين في الميدان التربوي في الكويت تخالف مضمون المواثيق والاتفاقيات الدولية المعنية بحقوق الطلاب من ذوي الإعاقة وتحديدًا في الجانب التعليمي. ففي الكويت، التعليم الدامج المقصود به-أو الذي يمارس- هو إلحاق فئات معينة من ذوي الإعاقة؛ مثل "الداون" و"بطيئي التعلم" في مدارس التعليم العام ضمن فصول مستقلة بهم ومعزولة عن باقي الطلاب العاديين. أما الطلاب من ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة الفكرية والسمعية والبصرية؛ فإن تعليمهم يتم ضمن مدارس ذات مباني منفصلة ومعزولة ذات منهج تعليمي عام؛ مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات التي يتم إجراؤها عليه. فعلى سبيل المثال، يتم تعليم الطالب الكفيف في مدارس مخصصة لذوي الإعاقة البصرية، تلك التي تركز على تدريس المواد الأدبية فقط كاللغة العربية، التاريخ باستخدام لغة برايل. ويتضح هنا أن الطالب الكفيف لا تتوافر له الفرصة المناسبة بأن يتعلم مع أقرانه من الطلاب غير المعاقين في مدارس التعليم العام؛ حيث تعتبر تلك الممارسات الميدانية مستمرة إلى يومنا هذا من قبل مدارس التعليم العام في الكويت. هذا وقد أكدت مقرر لجنة ذوي الإعاقة في الأمم المتحدة "السيدة كاتلينا" في تقريرها بعد زيارتها للكويت عام 2018، أن التعليم الدامج غير مطبق في الكويت لجميع الطلاب من ذوي الإعاقة وعدم توفير كادر من المعلمين المؤهلين والمدرّبين قبل وأثناء الخدمة يعتبر من المعوقات أمام تحقيق التعليم الدامج (الأمم المتحدة - حقوق الإنسان - مكتب المفوض السامي، إبريل، 2020).

إن عنصر إعداد معلم ذي كفاءة عالية ومهيئة يعتبر من العناصر الأساسية لتحقيق ونجاح عملية دمج الطلاب من ذوي الإعاقة مع أقرانهم (Forlin, 2010). فالتعليم الدامج قد يكون تحدياً حقيقياً وعائقاً كبيراً أمام المعلم وتحديدًا عند الشعور بعدم الكفاءة الشخصية والعلمية والمهنية. فقد أشارت الدراسات إلى أن المعلمين-

وتحديدًا المعلمين ما قبل الخدمة- يحملون اتجاهات سلبية نحو الدمج (de Boer et al., 2014; Varcoe & Boyle, 2011)، ويشعرون بالقلق وعدم الثقة بقدراتهم عندما يتعلق الأمر بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة (Keppens, Consuegra & Vanderlinde, 2011; McCray & McHatton, 2019). ما قبل الخدمة نحو التعليم الدامج في الكويت غائبة إلى حدٍ كبير مع وجود ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع (Alkhateeb, Hadidi & Alkhateeb, 2016). في حين تم التركيز على الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين والمدرّاء أثناء الخدمة الميدانية (السويطي، 2016؛ الصمادي، 2014؛ قراقيش، 2008). كما أن الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الكمي للإجابة عن التساؤلات البحثية مع ندرة وجود دراسات بحثية تتعلق بدراسة اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو التعليم الدامج باستخدام المنهج النوعي. حيث يعتبر التعمق في دراسة الظاهرة أمرًا مهمًا وذلك لا يتحقق إلا من خلال الدراسات النوعية التي تتيح للباحث دراسة الظاهرة بشكل أعمق من خلال البحث عن الأسباب الذاتية التي تكمن وراء الظاهرة (Creswell, 2013). لذا كانت الحاجة لسماع صوت معلمي ما قبل الخدمة والتعرف على اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الكويت وكذلك التعرف على تصوراتهم نحو مهاراتهم المعرفية والتدريسية. وعليه، تم استخدام المنهج النوعي وتحديدًا دراسة الظاهرة (Phenomenological Approach) وذلك لتعرف اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الكويت (Creswell, 2013). ويعد البحث النوعي من البحوث المهمة للبحث عن الاتجاهات والتصورات، حيث إن هذا النوع من البحوث يعتمد على تفسير الظواهر من خلال ما يراه ويتصوره الأفراد ويعبرون عنه.

أسئلة الدراسة

- 1 - ما طبيعة اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في الكويت؟
- 2- ما مكنون اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو مهاراتهم المعرفية والتدريسية لتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام في الكويت؟

أهداف الدراسة

في ضوء ما تقدم، هدفت الدراسة الحالية إلى:

- 1 - الكشف والتعرف على اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
- 2 - التعرف على تصورات معلمات ما قبل الخدمة نحو مهاراتهم المعرفية والتدريسية لتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة. حيث إن التعرف على تلك الاتجاهات يساهم في وضع تصور عام بماهية البرامج والخطط التعليمية التي لها دور فعال في تحسين وتطوير برامج إعداد المعلمين.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: يتوقع أن يساهم البحث الحالي في الإضافة للأدبيات التربوية المتعلقة بالبحث النوعي. حيث تبين لنا وجود ندرة في الدراسات العربية التي تستخدم هذا النوع من منهجيات البحث العلمي. كما أن هذا النوع من المناهج البحثية ذات الأهمية في الإحاطة بجوانب المشكلة أو الظاهرة المراد بحثها بشكل متعمق والوقوف على الأسباب التي تكمن وراءها. ففي الدراسة الحالية، أتاح استخدام المنهج النوعي وتحديدًا استخدام أداة المقابلة لأفراد العينة من المعلمين ما قبل الخدمة استنطاق اتجاهاتهم وتصوراتهم فيما يتعلق بدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من دون تدخل مباشر من الباحث في تلك الاستجابات.

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة نحو الدمج كونهم عنصراً أساسياً مستقبلياً في العملية التعليمية. حيث إنه من المرجح أن تساهم تلك المعرفة في التنبؤ بالاتجاهات والممارسات الميدانية المستقبلية لهؤلاء المعلمين. كما أن تحديد تلك الاتجاهات يوفر فرصاً وبرامج تربوية مناسبة لتعزيز الإيجابي منها وتقديم الدعم لمن يُظهر اتجاهات سلبية في برامج إعداد المعلمين. هذا بالإضافة إلى أن البحث الحالي يعطي تصوراً عاماً للقائمين في برامج إعداد المعلمين عن تصورات واتجاهات معلمات

المستقبل نحو قدراتهم المعرفية والتدريسية لتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة، وبالتالي من الممكن أن يساعد تلك البرامج على اتساع الرؤية وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتعديل كإضافة مقررات و/أو تدريب ميداني بحيث تركز على تنمية المهارات التفاعلية والتدريسية. لذا من المتوقع أن تساعد نتائج الدراسة الحالية القياديين في المجال التربوي على تطوير برامج إعداد المعلمين بما يتواءم مع تحقيق رؤية التعليم الدامج كما جاء في المواثيق الدولية.

مصطلحات الدراسة

1 - **التعليم الدامج:** تعددت المفاهيم المتعلقة بمصطلح الدمج وذلك باختلاف التفسيرات والنظريات التي تكمن وراء تلك المفاهيم؛ حيث إنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه. إلا أننا في هذه الدراسة، نعرف التعليم الدامج كما جاء في شبكة مدارس الدمج (Inclusive School Network, n.d) على أن "جميع الطلاب يتم قبولهم بشكل كامل كأعضاء في المدرسة؛ حيث إن المكان الدراسي لهم هو نفس المكان الدراسي للطلاب من غير إعاقة، وكلما كان هذا المكان متاحاً، ويتطلب ذلك توفير الدعم والخدمات في بيئة أقل تقييداً". ويُعرف الدمج إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة 4-18 سنوات مع أقرانهم من الطلاب غير المعاقين في فصول التعليم العام في الكويت مع تقديم كافة الخدمات التعليمية والتسهيلات المناسبة لهم، وتتضمن التعديل والموائمة في المنهج الدراسي لتنمية مهاراتهم الأكاديمية والسلوكية إلى أقصى حد ممكن.

2 - **الاتجاهات:** هناك العديد من المفاهيم والتعريفات التي تناولت مفهوم الاتجاهات في العديد من المجالات. فلقد عرف ألبرت (في: العبيدي وآخرون، 1981) بأنه "حالة استعداد أو تهيؤ عقلي تنظم عن طريق الخبرة وتؤثر تأثيراً موجهاً أو دينامياً في استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها" (ص305). وفي المجال التربوي، فإن الاتجاهات يمكنها أن تقدم تفسيرات وإيضاحات لتصرفات الأشخاص كتحليل أو تجنب المهام التربوية؛ حيث حدد (Rokeach, 1968) الاتجاه بثلاثة مكونات أساسية؛ هي: 1-

المكون العاطفي كمشاعر الخوف والقلق تجاه الأفكار أو الأشخاص، و2- المكون المعرفي كالمعرفة والخبرات، و3- المكون السلوكي كالتصرفات الظاهرة. وتعرف الباحثة الإتجاه إجرائيا بأنه: كل المشاعر والأفكار والمعتقدات والسلوك الظاهر لمعلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة ويتم قياسه من خلال استجاباتهم على أسئلة المقابلة.

الفرضيات

في الدراسة الحالية، توجد العديد من الفرضيات عن معلمي ما قبل الخدمة وتحديدًا عن مدى وعيهم عن التعليم الدامج والطلاب من ذوي الإعاقة ومهاراتهم المعرفية والتدريسية. إن أول فرضية تنص على أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم مستوى معين من الوعي عن التعليم الدامج وتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة ومحتوي مناسب من المهارات المعرفية والتدريسية، حيث يُتوقع منهم احتواء تلك المعرفة كما هو مخطط له مسبقًا في برامج إعداد المعلمين. هذه الفرضية ضرورية في اختيار أفراد العينة؛ حيث إن المشاركين هم متطوعون بمعايير معينة؛ لذا من الصعب تحديد مستوى الوعي والمعرفة مسبقًا. الفرضية الثانية هي أن استجابات أفراد العينة صريحة وصادقة تعبر عن اتجاهاتهم وتصوراتهم عن لماذا وكيف ينظرون إلى التعليم الدامج والطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام ومهاراتهم المعرفية والتدريسية. تم فرض هذه الفرضية؛ لأن الباحثة قد أخبرت مسبقًا أفراد العينة بهدف الدراسة، وتم التأكيد على السرية التامة مما يجعل اجاباتهم انعكاسًا لتصوراتهم.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج النوعي وتحديدًا دراسة الظاهرة (Phenomenological Approach) وذلك لتقصي وتفسير ظاهرة اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الكويت (Creswell, 2013). ويعد البحث النوعي أحد المقاربات المهمة للبحث عن الاتجاهات والتصورات، حيث إن هذا النوع من البحوث يعتمد على تفسير الظواهر من خلال ما يراه ويتصوره الأفراد (Vygotsky, 1978). ومبدؤه هو أن هؤلاء الأفراد يعيشون ضمن واقع متعدد

الأوجه ولا يمكن أن يتسم بالنمطية. ودور الباحث هنا هو التعرف على تلك الظاهرة واستكشاف السمات والمعاني المشتركة بين أفراد عينة الدراسة حول الظاهرة المدروسة، فالباحث يقوم بوصف ونقل تلك الخبرات التي ذكرتها العينة (Creswell, 2013). إن هذا النوع من البحوث يساعد في وصف الظاهرة من خلال تحديد موضوعات وتطوير النظريات بناءً على إدراك وتصورات الفرد للأحداث.

مجتمع الدراسة والعينة: مجتمع الدراسة الحالية يتمثل في معلمي ومعلمات ما قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين في دولة الكويت. أما من ناحية نوع العينة المستخدم ضمن هذه الدراسة النوعية فهي عينة مقصودة Purposeful sampling؛ حيث إن هذا الأسلوب في اختيار العينة ساعد الباحثة على اكتشاف الظاهرة بعمق وفهم أسبابها من وجهة نظر أفراد العينة التي تعيش تلك الظاهرة بشكل عميق. وليس بالأمر الضروري أن يكون عدد أفراد العينة كبيراً، وإنما يكون الاختيار مبنياً على مدى إثراء البيانات التي تبديها أفراد العينة (Creswell, 2009). فلقد حرصت الباحثة على توافر بعض المعايير عند اختيار العينة وهي كالتالي: 1- طلبة وطالبات كلية التربية، 2- من التخصصات الأدبية والعلمية، 3- من مختلف المراحل التعليمية، 4- من مختلف السنوات الأكاديمية الدراسية، 5- العمر الزمني من 18 سنة وما فوق، حيث شارك في هذه الدراسة 19 مشاركة في كلية التربية من جامعة حكومية واحدة في دولة الكويت وجميعهم من الإناث. الجدول رقم 1 يبين توزيع أفراد العينة المشاركة بناءً على خصائصهم.

جدول رقم 1

أفراد عينة الدراسة

التخصص	المرحلة التعليمية	السنة الدراسية الثانية	السنة الدراسية الثالثة	السنة الدراسية الرابعة	المجموع
علمية تربوية	متوسط / ثانوي		أ، ب، ت	ث	4
أدبية تربوية	ابتدائي	ج، ح، خ	د، ذ، ر	ز	7
	متوسط / ثانوي	ف، ق، س، ش، ص	ض، ع، غ		8
المجموع		8	9	2	19

إجراءات الدراسة

تم التواصل مع طالبات مقرر "مقدمة في التربية الخاصة" في نهاية الفصل الدراسي لعام 2019 وهو مقرر دراسي إلزامي في برنامج إعداد المعلمين. حيث يتناول هذا المقرر مواضيع متعلقة بالفئات الخاصة مثل مفهوم التعليم الدامج وسمات الفئات الخاصة. وبينت الباحثة للطالبات أن مشاركتهن تطوعية وغير مرتبطة بالتقدير الفصلي وأن مشاركتهن سرية وهي لأغراض البحث العلمي. وبعد إبداء الرغبة بالمشاركة التطوعية من قبل المشاركات، تم الاتفاق على أوقات تناسب الجميع وتحديد المكان لإجراء المقابلة. وتم الاتفاق بإجراء المقابلة في مكتب الباحثة في الكلية لتلافي أي مشكلات حيث توجد أماكن جلوس مريحة للمشاركات. قبل إجراء المقابلة، بدأت الباحثة بالترحيب والحديث بشكل عام للتعارف، ثم أوضحت الباحثة لهم هدف وإجراءات المقابلة. وعند بدء المقابلة، قامت الباحثة بالتسجيل الصوتي وطرح الأسئلة، حيث استمرت المقابلة مابين 30-45 دقيقة. ساعد التسجيل الصوتي الباحثة الاستماع مرة أخرى للمقابلة ومن ثم تفريغ البيانات.

جمع البيانات: تم استخدام المقابلة شبه المبنية Semi-structured Interview مع الأخذ بعين الاعتبار إختيار وصياغة أسئلة المقابلة؛ بحيث تركز على السلوك والرأي والمشاعر والمعرفة. واشتملت أسئلة المقابلة، التي تم صياغتها لتناسب مع أسئلة البحث الرئيسية، على أسئلة فرعية عديدة منها على سبيل المثال: 1- كيف تعرفين التعليم الدامج، 2- كيف تنظرين لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي مع الطلاب الأخرى. تم إعطاء المشاركون الحرية في إبداء آرائهم في حين اقتصر دور الباحثة على استخراج إجابات المشاركين دون تدخل. كما أن الباحثة استخدمت العبارات التحفيزية prompts وذلك لحث أفراد العينة للتعبير بشكل أعمق عن تصوراتهم أو للتركيز على نقاط مهمة يثيرها المشاركون وتتطلب إثارتها بشكل أكبر.

سرية البيانات: لم تطلب الباحثة من المشاركين إرفاق أي بيانات خاصة بهم التي قد تشير إلى هوية الطالب من ضمن المقابلة. فلقد تم تفريغ البيانات وتم إعطاء كل فرد من أفراد العينة حرف هجائي خاص به. وتم حفظ البيانات في

أجهزة الحاسب الآلي برقم سري خاص بالباحثة. سوف يتم الاحتفاظ بتلك البيانات لمدة عامين ثم تقوم الباحثة بالتخلص منها.

معالجة وتحليل البيانات: في بداية الأمر تم استبعاد بيانات المقابلات التي أنتجت إجابات مختصرة جداً ولا تعكس عمق الظاهرة المدروسة، فلقد عبرت بعض المشاركات أن استخدام التسجيل الصوتي شيء غير مألوف وتجربة جديدة. بعد ذلك، قامت الباحثة بتفريغ البيانات من التسجيل الصوتي وكتابتها في ملف Word. ثم بدأت الباحثة بقراءة إجابات كل مشارك على حدة؛ باعتبار أن تحليل البيانات يحتوي على توظيف إجراءات منظمة لتنظيم البيانات في هيئة مواضيع أو فئات وتعكس ماهية الخبرات وكيفية الاندماج في تلك الخبرات (Creswell, 2013) ولذلك فإنه بعد القراءة المتكررة للبيانات وكتابة الملاحظات Notes وتسجيل المدونات Memos، قامت الباحثة بتحديد أهم النقاط والمعلومات باستخدام التظليل بألوان مختلفة بحثاً عن مقاطع ذات دلالة ومعنى. وتعتبر تلك المرحلة ترميز البيانات - Coding من المراحل المهمة في تفكيك وفحص ومقارنة وتصنيف البيانات ومن ثم استنتاج المفاهيم. وتبدأ تلك المرحلة بالبحث عن الكلمات المفتاحية ومن ثم تصنيفها ضمن مواضيع رئيسة وفرعية. Categories. كما أن الباحثة استخدمت جداول لجمع وتنظيم البيانات حسب المواضيع المنبثقة، وقد ساعدت الجداول الباحثة في وضع تصور واضح ومحدد للمواضيع والمعلومات المستخلصة. ونتيجة لتلك الآلية، توصلت الباحثة إلى المواضيع Themes التالية:

- 1 - مفهوم التعليم الدامج.
- 2 - اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة نحو:
 - أ) التعليم الدامج.
 - ب) الطلاب من ذوي الإعاقة.
 - ج) مهاراتهم (المعرفية، التدريسية).
- 3 - الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم الدامج:
 - أ) برامج اعداد المعلمين.
 - ب) الخدمات.

(ج) المجتمع.

4 - مقومات نجاح التعليم الدامج.

صدق الأداة وموثوقية المنهجية ومصادقيتها: بالنسبة إلى صدق الأداة، تم الاستعانة بالدراسات والأبحاث السابقة لصياغة الأسئلة (قراقيش، 2008)؛ بحيث تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، كما تمت الاستعانة بخبرات ذوي الاختصاص في المجال التربوي من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من مدى ملائمة أسئلة الأداة لموضوع الدراسة، وقد أبدوا بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار عند وضع أسئلة المقابلة النهائية. أما بالنسبة لموثوقية المنهجية ومصادقيتها، فقد طلبت الباحثة من المشاركين مراجعة مقابلتهم وقراءة إجاباتهم وذلك للتحقق من صحة البيانات المستخلصة وأخذ التغذية الراجعة، ومن ثم التأكيد على ما جاء فيها من المعلومات الواردة والمكتوبة من قبل الباحثة. وبعد أن قامت الباحثة بتفريغ البيانات وإعداد تقرير أولي بالنتائج، استخدمت الباحثة العديد من الإجراءات للتحقق من موثوقية النتائج؛ مثل التثليث Triangulation الذي يتضمن استخدام أكثر من خبير في المجال التربوي وذلك لتحليل بيانات الدراسة. في هذه الحالة، فإن آراء وخبرات الباحث يمكن مقارنتها بآراء وخبرات الآخرين من الخبراء. باستخدام هذه الطريقة، فإن الباحث سوف يكون قادراً على مقارنة ما تم استخلاصه وفهمه من البيانات مع ما توصل إليه الآخرين. وفي حال وجود اختلاف مع الآخرين، يقوم الباحث بتحليل إضافي للبيانات. وقد قامت الباحثة بسؤال أستاذين في مجال التربية الخاصة، وآخر في المجال التربوي لمراجعة البيانات وتحديد المواضيع والأفكار المنبثقة، وتمت مقارنة تلك النتائج الثلاث مع المواضيع التي تم تحديدها من قبل الباحثة للدراسة الحالية. كما استخدمت الباحثة آلية أخرى للتحقق من الثبات؛ وهي استخدام سؤال مكرر من ضمن أسئلة المقابلة؛ حتى يتسنى للباحثة أن تقارن وتطابق بين الإجابات، ومن ثم تحديد الإجابات غير الصادقة والمتناقضة؛ حيث تم التخلص من تلك البيانات.

شخص الباحث: من أهم خصائص البحث النوعي هو كون الباحث جزءاً

من الأداة عند التخابل مع أفراد العينة (Cresswell, 2013). لذا يجب على الباحث أن يكشف عن بعض سمات ومعالـم شخصه حتى يتسنى للأخرين كيفية تفسير نتائج الدراسة وإعطاد التفسيرات في ضوء تلك السمات (Cresswell, 2013). عملت الباحثة معلمة رياضيات وعلوم في المرحلة الـربـتـدايـة في مدارس التعليم العام، ثم أكملت تعليمها وحصلت على درجة الماجستير في التربية في الكويت. وبعد ذلك تم ابتعاث الباحثة إلى الولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة. وبعد العودة إلى الكويت، عملت الباحثة عضو هيئة تدريس في الجامعة في كلية التربية، حيث تقوم بتدريس مقررات تتعلق بالتربية الخاصة، ولدى الباحثة العديد من الإهتمامات في مجال التربية الخاصة منها القوانين والتشريعات المتعلقة بحقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة وتحديد الحقوق التعليمية التي تكفل تعليمًا مجانيًا مناسبًا للطلاب من ذوي الإعاقة في بيئة تعليمية عامة مع الطلاب من غير إعاقة. كما تؤمن الباحثة أن المعلم هو المحور الأساس في إحداث التغيير المنشود في النظام التعليمي والمساهمة في خلق بيئة تعليمية دامجة لجميع الطلاب بمختلف امكانياتهم وقدراتهم.

نتائج الدراسة

1 - مفهوم التعليم الدامج

أظهرت النتائج تباينًا في استجابات أفراد العينة في تحديد مفهوم التعليم الدامج. إلا أن غالبية أفراد العينة اتفقت على أن التعليم الدامج هو وضع الطلاب من ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في نفس الصف الدراسي من المدارس الحكومية، وذلك من أجل تحقيق الوعي والمساندة الاجتماعية وتكوين المهارات الاجتماعية للطلاب من ذوي الإعاقة. ومن الجدير بالذكر هنا، أن عنصر التواجد في مكان واحد وهنا يتمثل بالصف الدراسي هو القاسم المشترك بين استجابات أفراد العينة. كما استخدمت غالبية أفراد العينة مفردات متنوعة للدلالة على التعليم الدامج؛ مثل: اختلاط، وضع، جمع، إشترك. فعلي سبيل المثال ذكرت (أ) أن مفهوم التعليم الدامج هو "دمج أطفال الفئات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس

الحكومية وفي الصفوف العادية". كما أضافت (ب) أن التعليم الدامج " هو أن يختلط مع الأطفال الذين من عمره في المدرسة العادية ليكسب صفات اجتماعية ولا ينطوي عن المجتمع". كما ظهرت بعض المفردات المتكررة بين استجابات أفراد العينة (مثال: ب، ج، غ، ر) التي تعكس مفهوم التعليم الدامج من منظورهم كالمساواة، وإتاحة الفرص. وقد أوضحت (غ) أن التعليم الدامج " هو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأشخاص العاديين في مكان واحد في المدارس العادية دون تمييز أو تفريق بينهم " وتتفق معها (ر) بتأكيدهما على نفس المبدأ، حيث أكدت أن التعليم الدامج يتضمن " المساواة وفرصا لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وعدم عزلهم عنه ".

2 - الاتجاهات نحو:

التعليم الدامج: أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من وجود فئة من المشاركات التي لا تؤيد فكرة التعليم الدامج نهائيا إلا أن الغالبية العظمى من أفراد العينة المشاركة تؤيد التعليم الدامج ولكن إذا تحققت بعض الشروط الأساسية. فلقد تبين أن نوع ودرجة الإعاقة عنصران مهمان في تحديد تلك الاتجاهات بشكل كبير. فغالبية العينة التي أبدت اتجاهها إيجابيا نحو التعليم الدامج، ترى بضرورة دمج الطلاب من ذوي الإعاقة الجسدية وصعوبات التعلم وتلك من الدرجات البسيطة. لذا يمكننا القول بأن النتائج قد أظهرت اتجاهها إيجابيا نحو التعليم الدامج، ولكنه مشروط بنوع وشدة الإعاقة. ففي العنصر الأول - نوع الإعاقة - ترى غالبية العينة بضرورة دمج فئة الإعاقة الجسدية وصعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال، أشارت (أ) أن التعليم الدامج " فكرة ناجحة وفعالة ولكن مع الإعاقات الجسمية " وأضافت (ج) بقولها " أوافق لكن فقط أصحاب صعوبات التعلم لأن لهم نفس القدرة العقلية للأطفال العاديين. أما أصحاب الإعاقات الأخرى مثل التوحد والدوان يكون مستوى ذكائهم أقل من مستوى الأطفال العاديين فيكون هناك صعوبة في دمجهم مع الأطفال العاديين ".

أما في العنصر الثاني - شدة الإعاقة - فقد أظهرت النتائج أن الدرجات

البسيطة، وأحيانا المتوسطة من الإعاقة، هي الدرجات الأكثر تقبلا لدمجها في مدارس التعليم العام. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين نوع معين من الإعاقات كالإعاقة الجسدية ودرجة معينة من الإعاقات كالبسيطة والمتوسطة. ولقد تم ذكر إعاقات معينة مع الدرجات البسيطة والمتوسطة دون سواها. فعلى سبيل المثال، ذكرت أحد المشاركات (ت) أنها تؤيد دمج " الطلبة من صعوبات التعلم أو الإعاقة الجسدية التي تكون بسيطة ومتوسطة فقط لأنهم يستطيعون التعلم بسهولة، ولكن يتطلب أن تكون هناك بعض المهارات الجيدة من المعلم لصعوبات التعلم، أما الإعاقة الجسدية البسيطة والمتوسطة لا أرى تعليمهم صعباً أبداً". كما أكدت زميلتها (ح) الى أن "فكرة الدمج لاتناسب جميع الإعاقات فمن كان لديه إعاقة عقلية من النوع الحاد صعب جدا دمجها؛ بعكس ذلك إذا كانت بصرية أو سمعية أو حركية سيكون هناك تحديا لبعضهم ولكن النتيجة ستكون هائلة وإيجابية".

كما تبين من النتائج السابقة أن غالبية العينة ذات الإتجاه الإيجابي المشروط بنوع ودرجة الإعاقة نحو الدمج هي في الحقيقة تحمل إتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة دمجا إجتماعيا. حيث ترفض تلك العينة دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية مع الطلبة الآخرين من غير إعاقة وترى بتدريسهم في فصول منعزلة أو مباني خاصة بهم. وتعتقد أفراد العينة أن يتم دمج الطلاب من ذوي الإعاقة مع أقرانهم من الطلاب من غير إعاقة في الفرص والأنشطة المدرسية فقط وذلك لتحقيق وتعزيز مهارات التواصل الإجتماعي. فعلى سبيل المثال، أشارت المشاركة (ت) بأنها "مؤيدة لفكرة الدمج في نفس المدرسة ولكن في فصل خاص لذوي الاحتياجات الخاصة". كما شددت زميلتها (ب) بأن الدمج يكون في أوقات معينة بعيدا عن الفصول الدراسية بقولها "لا أؤيد فكرة الدمج بين الطلبة بالفصول الدراسية بل أن لابد أن يدمجوا بالفرصة وفي النشاطات المدرسية" لأنها ترى أن تلك الأوقات "تساعد الطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة أن يختلطوا مع المجتمع ويتولد لديهم روح التعاون والمحبة بينهم وبين الطلبة العاديين وتجعلهم اجتماعيين أكثر". وفي الجانب الآخر، بينت النتائج أنه توجد مجموعة أخرى من العينة (أ، ج، س، ع) التي لا تؤيد

التعليم الدامج نهائياً. فعلي سبيل المثال، أكدت (أ) أن التعليم الدامج " فكرة فاشلة ولن تنجح ولن يستفيد أي شخص منها سواء طلبة الإحتياجات الخاصة أو الطلبة العاديين أو حتى المعلم وسوف يكون عبئاً كبيراً على المعلم ". واتفقت معها المشاركة (س) بقولها " لا أؤيد الدمج، لما فيه من ضرر على التلاميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة فهم لا يستطيعون التأقلم دون رعاية واهتمام خاصين " .

الطلاب من ذوي الإعاقة: بشكل عام، بينت نتائج الدراسة أن هناك تقارباً بين أعداد أفراد العينة مما يحملون إتجاهاً سلبياً وإتجاهاً إيجابياً نحو الطلاب من ذوي الإعاقة وأن عينة قليلة أبدت الحيادية نحوهم. وأظهرت النتائج أن ثمانية من أفراد العينة لديها إتجاهات إيجابية نحو الطلاب من ذوي الإعاقة مما يعكس أهمية دورهم الاجتماعي والنفسي؛ حيث أظهرت النتائج أن أفراد العينة ترى بأن الطلاب من ذوي الإعاقة لهم أثر إيجابي على أقرانهم من الطلاب العاديين، وذلك بمساهماتهم في تعزيز العلاقات الاجتماعية والتأكيد على القيم كالتعاون والتسامح وتقدير الذات ورفع مستوى الثقة بالنفس، والشعور بالراحة. فعلي سبيل المثال، أشارت (ت) أن الطالب من ذوي الإعاقة شخص "فعال في هذا المجتمع... يساهم في الألفة". وأضافت أن الطلاب من ذوي الإعاقة قادرين على تكوين "علاقات وصداقات مع زملائهم العاديين". في حين أن سبعة من أفراد العينة أبدت إتجاهاً سلبياً نحو الطلاب من ذوي الإعاقة. وقد ظهرت تلك الإتجاهات على هيئة رفض انضمام الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي العادي لعدة أسباب من بينها: 1- ضعف قدراتهم العقلية والسلوكية، 2- التأثير السلبي على مستوى الطلبة الآخرين، 3- عدم تحقيق العدل بالنسبة للطلاب العاديين، 4- عدم توافر المناهج الملائمة لهم، 5- الحاجة إلى بذل جهد أكبر وتنوع في طرائق التدريس، و6- النظرة الدونية والتنمر من قبل الطلاب العاديين والمجتمع. وتوضح الفقرات التالية تلك الأسباب من منظور أفراد العينة بشكل مفصل.

فمن الناحية الاجتماعية والنفسية، ذكرت (ع) أن الطلاب من ذوي الإعاقة "غير مستفيدين" من التعليم الدامج وأن "التعليم المنفصل أفضل" لجميع

الطلاب. حيث تعتقد أن الطالب من ذوي الإعاقة معرض إلى " التنمر من التلاميذ العاديين " مما يساهم في إحباط عزيمتهم. كما اتفقت معها (ج) أن الطالب من ذوي الإعاقة قد يشعر " بعدم تقبل بعض زملائه له ويشعره بضعف " أما من الناحية السلوكية، فقد أشارت (س) أن الطالب من ذوي الإعاقة " عدواني واندفاعي ...وسيكون له تأثير سلبي على الفصل فهو يسبب تشتت المعلم والطلاب ولن يكون لصالح المعلم ". وشاركتها نفس الإتجاه زميلتها (ج) بقولها إن الطلاب من ذوي الإعاقة " لهم انفعالات صعب أن يسيطر المعلم عليها ويؤثر على تركيز الطلاب الآخرين ". ومن الناحية الأكاديمية، ترى المشاركات أن الطالب من ذوي الإعاقة يتسم بانخفاض التحصيل الأكاديمي ولا يستطيع الفهم والإستيعاب إلا بطرق معينة ومختلفة مما يسبب تأثيرا سلبيا في الجانب الأكاديمي لكلا الطرفين من الطلاب (من غير أو ذوي الإعاقة). حيث ترى (ب) أن طرق تدريس الطالب من ذوي الإعاقة " تختلف عن التدريس العادي... وأنهم بحاجة إلى التركيز " وهذا ما أكدت عليه (ض) بقولها بأن الطلاب من ذوي الإعاقة " لا يمكن تعليمهم بنفس طريقة التلاميذ العاديين... مما يجعلهم ينالون اهتماما أكثر وأكبر من العاديين ". كما أشارت (ش) إلى اختلاف قدرات تلك الفئة بقولها إن " ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون لتكرار المعلومة أكثر كصعوبات التعلم، وآخرون قد يحتاجون لكتب طباعة خاصة كالمكفوفين، وآخرون يحتاجون طرقا مختلفة للشرح في كل مرة ومعلومات وفيرة من كل درس كالموهوبين " .

المهارات المعرفية والتدريسية: ولعل من أهم السمات التي ينبغي على كل معلم ناجح أن يمتلكها هو الشعور بشكل إيجابي نحو قدراته ومهاراته المعرفية والمهنية (المحتوى العلمي، مهارات التدريس، الإستعداد نفسي) عند تدريس الطلاب من مختلف القدرات الأكاديمية والسلوكية. حيث تبين من نتائج الدراسة الحالية أن غالبية أفراد العينة لا تشعر أنها على استعداد معرفي (محتوى علمي وطرق التدريس) ونفسي لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة مستقبلا في الفصول العادية في مدارس التعليم العام. ففي الجانب المعرفي على سبيل المثال، قالت (ح) " لا أعتقد بأنني مؤهلة بشكل جيد لتعليم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة... أعتقد

أنني أحتاج إلى المزيد وبصورة مفصلة أكثر عنهم". كما اتفقت معها (غ) وذكرت، " لا أمتلك الخبرة الكافية لتدريسهم نظراً لعدم وجود مواد دراسية كافية وضعف اهتمام من كلية التربية بشأن أهمية هذه المواد". وأضافت بأنها غير قادرة على "مجاراة قدرات جميع التلاميذ" و"استخدام استراتيجيات تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة". كما أكدت (ب) على عدم تمكنها من تدريس تلك الفئة بقولها "لا أستطيع أن أوازن بين الطلبة "السليمين" وذوي الاحتياجات الخاصة في تدريسي... ولا أستطيع أن أؤدي أمانتي كمدرسة فهم لا يفهمون ولا أستطيع أن أفهمهم الدرس بالشكل المطلوب". ومن ناحية الاستعداد النفسي، فقد ترددت كلمات مثل (أخاف، أخشى، لا أعلم) بشكل ملحوظ عندما عبرت المشاركات عن مشاعرهم نحو تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة وتعكس بدورها عدم الثقة لديهم وارتفاع مستوى القلق. فعلى سبيل المثال، عبرت (ف) بقولها "أشعر بقليل من الإرتياب والخوف من فكرة تدريس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة". وشاركتها (ش) عن قلقها المتمركز حول قدراتها بقولها "أخشى أن لا أكون معلماً كفواً وأخاف من عدم تلقي الطلبة التعليم الجيد". ومن حيث التمكن من ضبط السلوك وإدارة الفصل، فقد بينت النتائج وجود نوع من الخوف وعدم الثقة تجاه قدراتهم السلوكية والإدارية. فقد قالت (ش) "أخشى أنني لا أملك قدرات التعامل والتواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة". وشاركتها (ج) نفس الاتجاه بقولها "أخاف من صعوبة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وضبط انفعالاتهم". وقد يعود شعور أفراد العينة بعدم الإستعداد المعرفي والنفسي إلى وجود العديد من التحديات أمامهم من بينها عدم كفاءة وكفاية برامج إعداد المعلمين في إعدادهم لتدريس طلبة من مختلف القدرات والمهارات. تم عرض ما تم استنتاجه من الدراسة الحالية بشأن تلك التحديات والصعوبات كما تراها المشاركات في الفقرات التالية.

3 -الصعوبات والتحديات

أظهرت النتائج أن هناك مجموعة من التحديات والصعوبات كما يراها أفراد

العينة، التي تقف عائقا أمام نجاح دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وتتخلص بالنقاط التالية: - كفاية وكفاءة برامج إعداد المعلمين (المقررات التعليمية والتدريب الميداني)، - الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، و- ثقافته المجتمع العامة (النظرة الدونية، التنمر، التمييز).

برامج إعداد المعلمين: ترى غالبية أفراد العينة بأن كفاءة وكفاية برامج إعداد المعلمين تعتبر من التحديات الرئيسية التي تقف عائقا أمام تحقيق التعليم الدامج. حيث كان هناك اتفاق عام بين المشاركين بوجود نقص في المقررات الدراسية عن التربية الخاصة، وكذلك عدم وجود تدريب ميداني يتيح لهم فرصا تدريبية مناسبة لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة. حيث أشارت (ح) " إن خريج كلية التربية بكالوريوس غير مؤهل لتعليم هذه الفئات...، مجرد أخذ مقررين أثناء مسيرته الدراسية لا يعني تأهيله بشكل كاف...". كما ذكرت (ش) عن قلة المقررات للتربية الخاصة قائلة إنه "في المرحلة الجامعية ليس لدينا من مواد الإعداد المهني غير مادة واحدة فقط لتعزيز هذه الخبرة وهذا يؤكد عدم استعداد أي طالب متخرج من كلية التربية لهذه المهمة"، وتشاركها الرأي زميلتها (ت) بقولها "في تخصصي لا يوجد أي مقرر دراسي يساعدني على تعلم كيفية التعامل معهم ولا كيفية تعليمهم". وشددت (ز) بأن "الجامعات والكليات في الكويت تفتقر في إعداد وتدريب المعلمين للدمج" وأنها لم تتدرب "على تدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة".

الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة: ومن أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه تحقيق التعليم الدامج في مدارس التعليم العام في الكويت كما تراها أفراد العينة هي ضعف وقلة الخدمات التعليمية المساندة المقدمة لتلك المدارس؛ مثل عدم توافر معلمين مؤهلين ومصادر تعليمية مناسبة وكثافة الطلاب في الفصل الدراسي. حيث ذكرت (خ) أن " المعلمين بالكويت ليست لديهم الخبرة الكافية والتدريب وليس لديهم خلفية عن التدريس في فصول الدمج". وأضافت أن المصادر التعليمية المناسبة غير متوافرة بقولها " لا أعتقد بوجود كتب برايل بمناهج الوزارة التي تشمل جميع المواد الدراسية". كما أكدت (خ) على أنه لا توجد " ممرات وعلامات

بارزة توضيحية أو تقنيات صوتية لمعرفة الممرات والفصول، وتساعدهم على الاعتماد على أنفسهم، ولا يتوافر لهم كل ما يحتاجونه من كتب وقارئین وغيرها من المستلزمات". وأيضاً أشارت أفراد العينة إلى الكثافة الطلابية في الفصول العادية في التعليم العام كتحدي آخر يقف أمام التعليم الدامج. حيث قالت (ج) أن "عدد الطلاب كثير وقد لا يستوعب الطالب من ذوي الإعاقة في المدارس العادية".

ثقافة المجتمع العامة: كما توصلت نتائج الدراسة أنه من بين تحديات التعليم الدامج هو ما ينتج عن المجتمع بشكل عام من النظرة الدونية، والشفقة، وعدم التقبل، ومقاومة التغيير فيما يخص الأشخاص من ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، ذكرت (ذ) أن من أهم العقبات التي تقف أمام التعليم الدامج هي "عدم تقبل المجتمع لهذه الفكرة [التعليم الدامج]". كما وصفت زميلتها (ر) عدم التقبل من خلال ظهور سلوكيات معينة مثل "عدم احترامهم واعتبارهم جزءاً من المجتمع...ونظرات الشفقة التي يتلقاها هؤلاء الأشخاص".

4 - مقومات نجاح التعليم الدامج

بينت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقاً بشكل عام بين أفراد العينة على ذات المقترحات لنجاح التعليم الدامج في مدارس التعليم العام، وتتلخص تلك المقترحات في: 1- إضافة مقررات عن التربية الخاصة في برامج إعداد المعلمين، 2- إدراج زيارات وتدريب ميداني يتضمن تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة، 3- توفير المصادر والخدمات المساندة، 4- تصميم المباني المدرسية بحيث تتناسب مع فلسفة التعليم الدامج بشكل عام، 5- تفعيل دور الأسرة مع المدرسة وتعزيز التواصل بينهما، 6 - تفعيل دور الأقران من الطلاب من غير الإعاقة. ذكرت المشاركة (ح) أن دراسة "مقررات مفصلة أكثر عن ذوي الاحتياجات الخاصة وعن أساليب مراعاة الفروق من العوامل التي تساهم في نجاح الدمج". كما وقد أشارت (غ) بأهمية "تطبيق زيارات ميدانية لفصول الدمج أو مدارس الفئات الخاصة" أما بالنسبة إلى الخدمات اللازمة، فقد أشارت (غ) إلى الحاجة إلى وجود "دعم مالي لتوفير أدوات ومعدات تساعد في عملية التدريس، فصول معدة إعداداً

تاما لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة". كما أضافت (غ) ضرورة توفير معينات أخرى مثل "مدرس مساعد لكل فصل دراسي ومساعد للإعاقات الحركية وأيضا طاقم طبي مؤهل للحالات الطبية في المدرسة". وبالنسبة لأهمية نشر الوعي بين الطلاب واستمرار التواصل والتعاون بين الأسرة والمدرسة، اقترحت (ح) بضرورة "تثقيف الطلبة وأولياء أمورهم" وركزت على أهمية "التعاون فيما بينهم (أي المعلم والطالب) والتواصل الدائم" و"عمل ندوات لأولياء الأمور لتعرفهم بأهمية الدمج وتوعيتهم".

مناقشة النتائج

أوصي تقرير منظمه اليونسكو (1990-1992) على أن تكون التربية الخاصة من ضمن برامج إعداد المعلمين في الكويت حتي يكون بإمكان مدارس التعليم العام أن تلبي اختلافات الطلبة التعليمية بكل سهولة (ص 20). كما أشار التقرير إلى اعتبار المسؤولية لقاء على عاتق جامعة الكويت، كونها محورا أساسيا في إعداد المعلمين، متمثلة في تقديم التربية الخاصة ضمن برامجها وإعداد برامج لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة. ومن ضمن هذه المسؤولية وجوب التعرف على اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في الكويت. وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن معلمات ما قبل الخدمة ترى أن مفهوم التعليم الدامج هو عملية إقران الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العادية مع أقرانهم من الطلاب العاديين بهدف تكوين مهارات إجتماعية. ومن الجدير بالذكر، أن الغالبية من المشاركات لم تتطرق إلى مفهوم التعليم الدامج بشكل واضح أو دقيق مثال: نظام وبيئة مدرسية متكاملة- محتوى علمي يراعي الاحتياجات والإمكانات- معلم مؤهل ومتمكن- بيئة صفية مناسبة- أقرانهم مع زملائهم في بيئة أقل تقييدا. حيث يبدو مفهوم التعليم الدامج بالنسبة لهم متمركزا حول الدمج الجسدي و/أو المكاني ويتحدد بوضع الطالب في نفس الفصل الدراسي مع أقرانه دون النظر إلى العناصر الأخرى. هذا وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأخرى مثل (Majoko, 2016) بتأكيد غياب مفهوم واضح للدمج بالنسبة لمعلمات ما قبل الخدمة. وقد يعود سبب عدم وضوح مفهوم التعليم الدامج بالنسبة لأفراد العينة إلى عدة أسباب ومنها أنه لا يوجد مفهوم واحد

للمدمج متفق عليه من قبل الجميع مما أدى إلى تعدد المصطلحات والمفاهيم المتعلقة به (Inclusive School Network, n.d)، وقلة أو عدم توافر المقررات الدراسية المتعلقة بالتربية الخاصة في برامج اعداد المعلمين التي تتناول تلك المصطلحات والمفاهيم بشكل أوسع. ومن الجدير بالذكر، أن غالبية أفراد العينة استخدمت مصطلح "الأشخاص من ذوي الإحتياجات الخاصة" بشكل متكرر دون ذكر مصطلحات أخرى مثل "المعاقين، الأشخاص من ذوي الإعاقة، الأعمى، التخلف العقلي" عند إجراء المقابلة والإجابة عن التساؤلات المطروحة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن جميع المشاركين في الدراسة تم اختيارهم من ضمن مقرر للتربية الخاصة، حيث يتناول أستاذ المقرر مواضيع محددة كالمفاهيم والسمات والصفات المتعلقة بالأشخاص من ذوي الإعاقة. واعتمد أساتذة المقرر استخدام مصطلح الإحتياجات الخاصة في أكثر من موضع للإشارة إلى جميع الإعاقات؛ بالإضافة إلى الموهبة والتفوق. لذا من المرجح أن يكون محتوى هذا المقرر الدراسي أحد العوامل التي أثرت في استجابات أفراد العينة. وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع بعض الدراسات السابقة (Lambe, 2007; McCray & McHatton, 2011). إلا أن مقرر دراسي واحد عن التربية الخاصة لا يمكن اعتباره كافيا.

كما تبين أيضا من نتائج الدراسة أن هناك ثلاث مجموعات من العينة تحمل اتجاهات مختلفة نحو التعليم الدامج: سلبية، محايدة، إيجابية. إلا أن المجموعة المؤيدة والمعارضة للمدمج هما الفئتان الأكثر وضوحا وحضورا عند تحليل نتائج الدراسة الحالية. ففي المجموعة الأولى التي أبدت عدم تأييد مدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العادية مع الطلاب العاديين، تعتقد هذه المجموعة أن فصل الطلاب من ذوي الإعاقة وتعليمهم في مدارس أو فصول خاصة بهم هي الخيار الأفضل لكلا الطرفين. حيث ترى الفئة المعارضة للمدمج بفشل فكرة التعليم الدامج، وأنه من المستحيل تطبيقه على أرض الواقع، كما أن لها آثار سلبية على جميع العناصر التعليمية بما فيهم الطلاب والمعلمين. وقد جاءت تلك النتيجة متوافقة مع نتائج بعض الدراسات الأخرى (McCay & McHatton, 2011; Alquraini, 2012; deBore et al., 2011). أما المجموعة الثانية من أفراد العينة فتحمل اتجاهها إيجابيا نحو الدمج الاجتماعي حيث كان تركيز المشاركات

على فائدة دمج الطلاب من ذوي الإعاقات من الناحية الاجتماعية كتعزيز التقبل الاجتماعي وتقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب. حيث هي من مفهوم الدمج الاجتماعي على أفراد العينة دون النظر إلى أهمية الدمج الأكاديمي؛ إلا في حالات محدودة جداً. فلقد جاءت تلك النتيجة متوافقة مع دراسة (Odom et al., 2006). وليس مستغرباً هيمنة الدمج الاجتماعي كما تبين من النتائج، فقد يعود السبب وراء ذلك إلى حداثة مفهوم الدمج نسبياً في الكويت وعدم تطبيق الممارسات الفعلية للدمج في المدارس العامة، وقد يعود السبب أيضاً إلى غياب سن قوانين واضحة تخص تعليم الأشخاص من ذوي الإعاقة بحيث تتوافق مع القوانين الدولية، وأدى بدوره إلى تعطيل الممارسات التعليمية الصحيحة على أرض الواقع. ففي الكويت، رغم سن قانون الأشخاص من ذوي الإعاقة (8/2010) الذي احتوي مواد تنص على التعليم الدامج، إلا أن ما يتم ممارسته على أرض الواقع من خلال المؤسسات التعليمية هو دمج يركز على مفهوم الدمج الاجتماعي دون النظر إلى المكون الآخر ويشمل الجانب الأكاديمي. وعلى الرغم من أن ذلك الاتجاه قد يكون في ظاهره اتجاهاً إيجابياً نحو التعليم الدامج إلا أنه كذلك اتجاه مشروط بنوع ودرجه الإعاقة. حيث تبين أن هناك اتجاهاً إيجابياً نحو دمج الطلاب من الإعاقات البسيطة، وأحياناً المتوسطة وأنواع الفئات الخاصة كصعوبات التعلم، والإعاقة الجسدية. حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات العربية (السويطي، 2016؛ قراقيش، 2008) وكذلك تتفق مع ما جاء في بعض الدراسات الأجنبية (Scruggs & Mastropieri, 1996; Hastings & Oakford, 2003).

كما تبين من نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة تشعر بعدم الاستعداد المعرفي والمهني والنفسي لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة. فغالبية العينة تشعر بعدم التمكن ونقص في المعلومات والخبرات التدريسية مثل: 1- ضعف القدرة على حل المشكلات السلوكية و2- عدم التمكن من استخدام طرق ووسائل متنوعة تلائم مستويات الطلاب المختلفة. كما تبين أن هؤلاء المشاركين يشعرون بالقلق والخوف وعدم الثقة بقدراتهم التدريسية والسلوكية للطلاب من ذوي الإعاقة. وتتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة (Hodkinson, 2005; Majoko, 2016; McCray

(McHatton, 2011) و نتيجة لذلك جاءت العديد من المقترحات والمطالبات من قبل أفراد العينة لتدارك ذلك القصور وتحديدًا في برامج إعداد المعلمين؛ حيث تبين من نتائج الدراسة أن من أسباب عدم الإستعداد لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام هو شعور أفراد العينة بوجود عوائق وصعوبات تحول دون ذلك. ومن تلك التحديات والصعوبات قصور برامج إعداد المعلمين في إعداد كوادرن المعلمين قادرين ومهيئين لتطبيق التعليم الدامج؛ وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة السويطي (2016) و (Cassady, 2011). فهناك إجماع وبغالبية كبيرة من أفراد العينة بأن الخبرات والمقررات الدراسية المتعلقة بالتربية الخاصة غير كافية، وأحيانًا غير إلزامية لبعض التخصصات الدراسية والمراحل الدراسية كالمرحلة المتوسطة والثانوية، وهذا ما جعلهم يشعرون بشكل رئيسي بعدم الإستعداد لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة. ومن الجدير بالذكر، أن برامج إعداد المعلمين للعينة المشاركة تقدم مقررات دراسية إلزامية واحدًا فقط لجميع التخصصات عن التربية الخاصة. كما تقدم تلك البرامج مقررات أخرى عن طرق تدريس الفئات الخاصة وهو مقرر إلزامي للطالبات المتخصصات لتدريس المرحلة الابتدائية فقط واختياري للبرامج والتخصصات الأخرى؛ مما يقودنا إلى التساؤل عن مدى جدية تلك البرامج التعليمية في اتخاذ الإجراءات المناسبة حتى تتوافق مع ما جاء به القانون الكويتي للأشخاص من ذوي الإعاقة (8/2010) وتتناسب مع رؤية الكويت المستقبلية للتعليم. إن قصور تلك البرامج يستدعي تضافر جهود القائمين في الميدان التربوي وإعادة النظر في جميع برامج إعداد المعلمين وتحديدًا في نوعية المقررات المتعلقة بالتربية الخاصة والسعي نحو إعداد معلم التعليم الدامج العام، ويجب تعزيز تلك المقررات بتجارب ميدانية فعالة تكسب الطالب (المعلم) مهارات متنوعة تمكنه من تدريس طلاب بمختلف قدراتهم. فقد ذكرت أفراد العينة أن برامج إعدادهم لم توفر لهم زيارات ميدانية ذات طابع عملي مناسبة ولم توفر فرصًا تدريبية وتدريبية تنمي مهاراتهم ضمن فصول دمج حقيقية؛ حيث أشار (Hodkinson, 2005) بتوافر المقررات النظرية ولكن مع غياب المقررات العملية التي تطور مهارات المعلمين ما قبل الخدمة في مدارس الدمج. هذا بالإضافة إلى قلة إدراج مقررات تتعلق بطرق تدريس

الطلاب من ذوي الإعاقة في برامج إعداد المعلمين (Allday et al., 2013). لذا نجد العديد من الدراسات قد أكدت على الدور الحيوي الذي يقع على عاتق تلك البرامج في تأهيل الطلاب المعلمين وذلك من خلال توفير المقررات اللازمة والزيارات الميدانية اللازمة لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة (Keppens, Consuegra & Vanderlinde, 2019; lambe, 2007; Varcoe & Boyle, 2014). كما أبدت المشاركات قلقهن وخوفهن من النظرة الدونية والتنمر؛ الذي قد يكون مصاحبا لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العادية. فغالبية العينة تشعر أن المجتمع الكويتي بجميع مؤسساته الحكومية لم يساهم في الجانب التوعوي المتعلق بالأشخاص من ذوي الإعاقة. حيث تتوافق تلك النتيجة مع ما جاءت به دراسة (قراقيش، 2008؛ Majko, 2016) في وجود عوائق بيئية واجتماعية تحول دون تحقيق التعليم الدامج. لذا يجب إشراك المؤسسات التعليمية كالجامعات بتقديم ندوات توعوية وتنقيفية إلى جانب الحملات التوعوية من قبل وزارة الاعلام والتربية.

تطبيقات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة الحالية وما جاء في الدراسات السابقة التي تؤكد على أهمية وأثر دور اتجاهات المعلمين في صياغة ممارساتهم الميدانية، وجب إعتبار تضمين مقررات إضافية تتعلق بالتربية الخاصة في برامج إعداد معلمي التعليم العام كمقررات إلزامية لجميع التخصصات والمراحل الدراسية. هذا بالإضافة إلى أهمية اعتبار زيارات ميدانية للمدارس التي تضم طلاب من ذوي الإعاقة وتخصيص جزء من التدريب الميداني في تلك المدارس وجعله متطلبا أساسيا في برامج إعداد المعلمين. كذلك نرى بضرورة تقديم برنامج إرشادي بشكل مستمر للمعلمين ما قبل الخدمة وتحديدًا لهؤلاء الذين يواجهون تحديات تدريسية مع الطلاب من ذوي الإعاقة أثناء التدريب الميداني. وقد أشار (Florian & Rouse, 2009) أن أهم خطوة هي العمل في وقت واحد في اتجاهين من أسفل إلى أعلى وذلك بإصلاح مقررات التعليم للمعلمين والمقدمة في الجامعات التعليمية، ومن أعلي إلى أسفل من خلال التواصل مع الزملاء الآخرين الذين يشاركون ذات الرؤية في إصلاح تعليم المعلمين.

Pre-service Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities in Public Education Schools at Kuwait, Their Knowledge and Teaching Skills

Dr. Bedoor A. Al'azmi

College of Education - Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

The current study aims to investigate pre-service teachers' attitudes toward including students with disabilities in public education schools at Kuwait and to explore the participants' pedagogical knowledge, and teaching skills.

The qualitative approach was adopted. Semi-structured interviews were conducted to collect data from 19 female pre-service teachers from one university. After collecting and analyzing data, four major themes were generated which include other sub-themes. The main results are: 1- pre-service teachers' attitudes toward inclusion were positive when they were related to a specified type and severity of disability, 2- participants believed that the purpose of inclusion is to strengthen social relationship among students, 3- participants were not ready to teach students with disabilities and felt afraid and unqualified to meet their needs. Many challenges and obstacles were identified by the participants as against the success of inclusion in Kuwait; such as inadequate teacher preparation programs. Suggestions and future research were discussed and provided.

Keywords: Pre-service teachers' attitudes, Inclusion, Students with disabilities, Teaching skills.

المراجع

الأمم المتحدة - حقوق الإنسان - مكتب المفوض السامي (ابريل، 2020). بيان
نهاية بعثة المقررة الخاصة للأمم المتحدة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي
الإعاقة، السيدة كاتالينا ديفانداس أغيلار، أثناء زيارتها لدولة الكويت. تم
استرداده من:

<https://www.ohchr.org/AR/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23974&LangID=A>

السويطي، عبد الناصر (2016). اتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم
العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في
منطقة الخليل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 25،
114-132.

الصمادي، علي محمد (2014). اتجاهات معلمين التربية البدنية نحو دمج الطلبة
المعاقين حركيا في حصة التربية البدنية. دراسات وأبحاث، 6(17)، 75-98.

قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (2010) 8. دولة الكويت. تم استرداده من
<https://www.e.gov.kw/sites/kgoArabic/Forms/GODPLAW.pdf>

قراقيش، صفاء رفيق (2008). اتجاهات معلمي التربية الخاصة والتعليم العام نحو
دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية في ضوء بعض
المتغيرات. المجلة العربية للتربية الخاصة، 13، 175-231.

Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of
children with developmental disabilities in Arab countries: A review of
the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental
Disabilities*, 49, 60-75.

Allday, K.A.; Neilsen-Gatti, Sh. & Hudson, T.M. (2013). Preparation for
inclusion in Teacher Education Preservice Curricula. *The Journal of the
Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*,
36(4), 298-311.

- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182.
- Alsamadi, M. A. (2014). Physical education teachers' attitudes toward including students with physical disability, (in Arabic). *Studies & Research*, 6, 75-9.
- Al-Suwiti, A. (2016). Attitudes and opinions of teachers and administrators in general education towards the inclusion of extraordinary children in regular primary schools in the Hebron region, (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, 25, 114-132.
- Anati, Nisreen (2013). The pros and cons of special education inclusion from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1) 55-66.
- Baglieri, S. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. Taylor & Francis.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(7).
- Crawford, N. (1992). *A review of special education provision*. Kuwait.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Dessementet, R.S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Dukmak, S. (2012). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in regular classroom in the United Arab Emirates. *Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26-38.
- Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive project in Scotland. Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.

- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Hastings, R., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Journal of Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: A critical examination of final-year teacher trainees': knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 73(1), 15-28.
- Hussien, J. H., & Al-Qaryouti, I. (2014). Regular education teachers' attitudes towards inclusion in Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies (Sultan Qaboos University)*, 8(4), 617-626.
- Inclusive Schools Network (n.d.). *Inclusion basics*. Retrieved from
- Jackson, L., Fitzpatrick, H., Alazemi, B., & Rude, H. (2018). Shifting gears: Re-framing the international discussion about inclusive education. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 11-22.
- Karakesh, Safaa R. (2008). Special and general education teachers' attitudes toward including students with special needs across certain variables, (in Arabic). *The Arabian Special Education Journal*, 13, 175-231.
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 201-214.
- Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648.
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Special Education*, 22, 59-71.

- Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253.
- Majoko, T. (2016). Inclusion in early childhood education: Pre- service teachers' voices. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1859-1872, DOI: 10.1080/03004430.2015.1137000
- McCray, E. & McHatton, P. (2011). Less afraid to have 'them' in my classroom: Understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135-155.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., & Sandall, S. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sharma, U., Forlin, C. Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93.
- UNESCO. (2004). *The right to education for persons with disabilities: Towards inclusion*. Paris: UNESCO.
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, *Educational Psychology*, 34(3), 323-337, DOI: 10.1080/01443410.2013.785061.
- Winzer, M. A. & Mazurek, K. (2000). *Special Education in the 21st Century*. Washington, D.C: Gallaudet University Press.

