الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الثاني، ملحق (2)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i2.1543

Parents' and Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Jordan

Prof. Mayada M. Al-Natout*

Received 23/12/2023 Accepted 27/1/2024

Abstract:

The current study aimed to describe and analyze the attitudes and perceptions of parents and teachers towards inclusive education. The study used the mixed approach (quantitative and qualitative) within two stages, in the first stage the views of teachers and parents towards inclusive education were surveyed using a survey questionnaire, and in the second stage interviews were conducted with focus groups in Marka, Ajloun and Karak. The results of the quantitative data indicated that parents' attitudes were median, while they were high among teachers. The study found statistically significant differences between the attitudes of parents of students with disabilities and the attitudes of parents without disabilities in favor of the first group. The qualitative results confirmed a positive change in the attitudes and perceptions of both teachers and parents towards inclusion and inclusive education, and indicated a positive change in teachers' perceptions about disability and their practices in dealing with it. The study recommends conducting future studies aimed at analyzing the nature of interaction between students with disabilities and their peers in inclusive schools using the ethnographic qualitative approach.

Keywords: inclusive education, perceptions, Attitudes, teachers, parents.

https://orcid.org/0000-0002-4345-0285 *
School of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ mnatour@ju.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

تصورات أولياء الأمور والمعلمين نحو التعليم الدامج في الأردن

أ.د. ميادة محمد الناطور *

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى وصف اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين وتصوراتهم نحو التعليم الدامج وتحليلها، استخدمت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي) ضمن مرحلتين، في المرحلة الأولى جرى استطلاع آراء المعلمين وأولياء الأمور نحو التعليم الدامج باستخدام استبانة مسحية، وفي المرحلة الثانية أجريت المقابلات مع مجموعات التركيز في ماركا وعجلون والكرك. أشارت النتائج الكمية إلى أن اتجاهات أولياء الأمور وتصوراتهم نحو التعليم الدامج كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات وتصورات أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة وأولياء الأمور من غير ذوي الاعاقة نحو التعليم الدامج، وكانت لصالح أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة. أكدت النتائج النوعية وجود تغير ايجابي في اتجاهات كل من المعلمين وأولياء الأمور وتصوراتهم نحو التعليم الدامج، كما أشارت النتائج إلى حدوث تغير ايجابي في تصورات المعلمين حول الاعاقة وممارساتهم في التعامل معها. وتوصي الدراسة باجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تحليل طبيعة التفاعل ما بين الطلبة ذوي الاعاقة وأقرانهم في المدارس الدامجة باستخدام المنهج النوعي الاثنوغرافي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الدامج، تصورات، اتجاهات، المعلمين، أولياء الأمور.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/mnatour@ju.edu.jo

• **أنجز هذا البحث في سنة التفرغ العلمي 2022-2023**

المقدمة:

تبنت عديد من دول العالم سياسات التعليم الدامج بعد مؤتمر سالامنكا 1994، وأسهمت القوانين الدولية لحقوق الانسان واتفاقيات الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الاعاقة بتشجيع المجتمع الدولي على تبني السياسات والممارسات الرامية إلى تعليم جميع الأطفال في المدارس العادية. وكان الأردن من أوائل الدول العربية التي التزمت بهذه الاتفاقيات، بما في ذلك اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2007، أصدرت الحكومة الأردنية القانون رقم 20 بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2017، واتخذت خطوات اجرائية لتعزيز تلك الحقوق، مثل إنشاء المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة بموجب قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. ويعد قانون الأشخاص ذوي الاعاقة نقلة نوعية في التشريعات التي توفر الغطاء القانوني للحصول على الحقوق، بما في ذلك الحق في التعليم، إذ ألزمت الفقرة (هـ) من المادة (18) من هذا القانون وزارة التربية والتعليم الأردنية بقبول جميع الأطفال بمن فيهم الطلبة ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية، وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة والأشكال الميسرة في المؤسسات التعليمية الحكومية، والتحقق من توافرها في المؤسسات التعليمية الخاصة، ووضع خطة وطنية شاملة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة(Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities, 2017).

وفي بداية عام 2020، أطلقت وزارة التربية والتعليم الأردنية الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بالاشتراك مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والهدف العام من هذه الاستراتيجية هو تعزيز حق جميع الأطفال في الالتحاق بالمدارس العامة. و تنبت وزارة التربية والتعليم الأردنية المفهوم الشامل للدمج الصادر عن اليونسكو، إذ تؤمن اليونسكو بأن كل متعلم مهم على قدم المساواة ولا يجوز استبعاد الأطفال من التعليم لأسباب قد تشمل الجنس أو الأصل العرقي أو الاجتماعي أو اللغة أو الدين أو الجنسية أو الوضع الاقتصادي أو المقدرة، وأن التعليم الدامج يعمل على تحديد جميع الحواجز التي تحول دون التعليم وإزالتها ويغطي كل شيء من المناهج الدراسية إلى علم أصول التدريس (UNESCO, 2023).

وعلى الرغم من تبني الحكومة الأردنية للمفهوم الشامل للدمج، الا أن هناك تركيزا كبيرا على دمج الطلبة ذوي الاعاقة على اعتبار أنها أحد أهم الشرائح المهمشة والمقصاة عن التعليم. و في مايو من عام (2022) نشرت وزارة التربية والتعليم "اعلان الدمج والتنوع في التعليم" (Ministry

of Education, 2022)، وبدأت بالفعل بوضع خطة اجرائية للبدء بعملية تنفيذ التعليم الدامج، وأسهمت عديد من المؤسسات والمنظمات المدنية المحلية والدولية، في تنفيذ عديد من المبادرات والمشروعات في مجال التعليم الدامج (Benson, 2020).

وكان من بين أبرز شركاء وزارة التربية والتعليم في تنفيذ خطتها الاجرائية للتعليم الدامج اليونسكو والمؤسسة الألمانية للتعاون الدولي التي عملت على تقديم الدعم للوزارة عبر تعزيز أسس نظام التعليم الدامج من خلال مشروع PROMISE اذ يهدف هذا المشروع إلى تعزيز الثقافة المدرسية الحاضنة للتنوع والدمج ويسعى للعمل في البيئات ذات الموارد المحدودة (German Corporation for International Cooperation GmbH ,2022)، وعملت المؤسسة الألمانية للتعاون الدولي وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم على اختيار ثلاثين مدرسة موزعة على مديرية ماركا وعجلون والكرك للبدء بعملية تنفيذ التعليم الدامج، وعُدّت تلك المدارس مدارس تجريبية للمشروع.

وعلى الرغم من الانجاز الكبير الذي تم تحقيقه في الأردن بدعم التعليم الدامج والنوعي للطلبة ذوي الاعاقة، سواء على نطاق صدور القوانين أم تفعيل الاستراتيجيات الداعمة له، إلا أن تنفيذ هذا النوع من التعليم لا زال يواجه عديداً من التحديات الرئيسة ومن أبرزها الصور النمطية السلبية للإعاقة والمواقف السلبية للكادر الإداري والتعليمي تجاه دمج االطلبة ذوي الإعاقة، نقص الموارد البشرية المؤهلة في وزارة التربية والتعليم في مجال التعليم الدامج وقلة الوعي بأهميته بين الكادر التعليمي والأسر، ضعف البيئة الداعمة للترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول في المدارس، ونقص المعرفة بالتكنولوجيا الداعمة المستخدمة في البيئة التعليمية الدامجة (Ministry of Education, 2020; 2022).

وتفسر بنسون (Benson, 2020) اشكاليات الفجوة بين السياسات وتطبيق التعليم الدامج في الأردن بالقول أن السياسات المرتبطة بالتعليم الدامج في الأردن هي عبارة عن سياسات منقولة من الغرب، ذلك أن سياسات الدمج في الدول الغربية (أو ما تسميه دول الجيل الأول للدمج) انبثقت في الأساس عن أولياء الأمور والمناصرين للأشخاص ذوي الاعاقة الذين دفعوا باتجاه التغيير في التشريعات وهو ما يعرف بأنموذج من أسفل إلى أعلى، والذي أدى بالمحصلة إلى نتائج أفضل للدمج، أما سياسات الدمج في الأردن فقد تم تبنيها بعد مؤتمر سالامنكا (Salamanca)، وهي سياسات تمت استعارتها أو نقلها بشكل كبير من بلدان الجيل الأول وتمثل

أنموذج من أعلى إلى الأسفل الامر الذي قد يؤدي برأيها إلى أن يولد نوعاً من الخلاف أو التضارب ما بين السياسات والممارسة أو التطبيق.

ولكون نجاح تطبيق سياسات التعليم الدامج يعتمد بشكل كبير على الشركاء وأصحاب المصلحة الرئيسين مثل أولياء الأمور والمعلمين، لذا فان دراسة اتجاهاتهم وتصوراتهم حول التعليم الدامج ودراسة ردود فعلهم تجاه التعليم الدامج قد يعطي تصورا عن مدى نجاح سياسات الدمج. وقد سعت عديد من الدراسات التي أجريت في مختلف دول العالم إلى تسليط الضوء على تلك التصورات بوصفها أحد مؤشرات الحكم على مدى نجاح الدمج. وتستعرض الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات وفق هذين المحورين.

اتجاهات أولياء الأمور وتصوراتهم نحو التعليم الدامج

أجرت (Boer & Minnaert, 2010) مراجعة لعشر دراسات منشورة حول اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج، أشارتا بأن نصف تلك الدراسات تحدثت عن وجود اتجاهات ايجابية، بينما أشارت الدراسات الخمس المتبقية إلى وجود اتجاهات محايدة نحو الدمج، ومع هذا، عبّر أولياء أمور الأطفال ذوي الاعاقة عن مخاوف مختلفة تتعلق بمدى مقدرة المدارس النظامية على توفير الخدمات لابنائهم وخاصة التعليم الفردي. كما توصلت دراسة (Mkandawire,2020& Brydges) إلى نتائج مشابهة، إذ أكدت وجود تصورات مختلطة لأولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة حول سياسة التعليم الدامج، فكان بعضهم يشيد بالتعليم الدامج بينما يرى بعظهم الآخر بأنه يشّكل تهديدا للاندماج الاجتماعي لأبنائهم من ذوي الاعاقة، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا بأن أولياء الأمور يعتقدون بأن بعض الاعاقات قابلة للدمج في المدارس النظامية، بينما هناك صعوبة بالغة في دمج الطلبة ذوي الاعاقات الشديدة والاعاقات العقلية والنمائية من وجهة نظرهم.

وفي مراجعة أخرى للأدب حول دمج الأطفال ذوي الاعاقات النمائية في الدول العربية للفترة الممتدة ما بين عام 1990–2014 إذ اشتملت المراجعة على (42) دراسة، تبيّن أن المحاور الرئيسة التي بحثتها تلك الدراسات تناولت ثلاثة محاور هي الاتجاهات نحو الدمج و معيقات الدمج وتقييم الدمج، و خلصت المراجعة إلى أن (33) دراسة تناولت موضوع الاتجاهات والتصورات نحو الدمج لمجموعات مختلفة (المعلمين النظاميين، معلمي التربية الخاصة، المدربرين، أولياء الأمور والطلبة) وخلصت المراجعة إلى أن (11) دراسة أبلغت عن اتجاهات وتصورات سلبية، و (10) دراسات أبلغت عن اتجاهات ايجابية للدمج، و دراستان أبلغتا عن

اتجاهات وتصورات محايدة أو مختلطة لدمج الطلبة ذوي الاعاقات النمائية (AlKhateeb, Hadidi, AlKhateeb, 2016).

وحاولت دراسات أخرى تحديد الفوائد المتحققة من التعليم الدامج ومخاوف أولياء الأمور من هذا النوع من التعليم، اذ أن تصوراتهم هذه قد تؤثر في مواقفهم واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج. ومن الأمثلة على ذلك دراسة (Jigyel, Miller, Mavropoulou & Berman, 2020) التي هدفت إلى استكشاف تصورات أولياء الأمور في بوتان لفوائد التعليم الدامج ومخاوفهم منه، إذ تمت مقابلة ستة وعشرين من أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة (13 أبا و 13 أما) و كشف التحليل النوعي القائم على استخراج الموضوعات والأفكار الرئيسة من المقابلات مع أولياء الأمور إلى أن الدمج أدى إلى عدة مكاسب بالنسبة لأبنائهم من ذوي الاعاقة تمثلت بالتطور الاجتماعي، والحصول على الدعم والاهتمام من المدرسة، وتطور الكلام والتنقل، والمكاسب الأكاديمية، كما عبّر أولياء الأمور عن رضاهم عن المدارس الدامجة التي يلتحق بها أبناؤهم على الرغم من محدودية مواردها، وبينت الدراسة أن أبرز مخاوف أولياء الأمور تمحورت حول المشكلات السلوكية والتنمر ونقص التعلم الأكاديمي.

وفي الدراسات التي حاولت المقارنة بين اتجاهات أولياء الطلبة ذوي الاعاقة وأولياء أمور الطلبة من غير ذوي الاعاقة تبين أن معظمها كانت تشير إلى أن الاتجاهات الأكثر ايجابية كانت لصالح أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة، ففي دراسة استقصائية للاتجاهات أجريت بالصين شملت 170 من أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد، و 337 من آباء الأطفال من غير ذوي الاعاقة، و 197 من المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن آباء الأطفال المصابين بالتوحد كانت اتجاهاتهم الأكثر إيجابية تجاه الدمج، في حين كانت اتجاهات المعلمين الأقل ايجابية تجاه دمج الأطفال المصابين بالتوحد (Su, Guo, & Wang, 2020).

اتجاهات المعلمين وتصوراتهم نحو التعليم الدامج

عند الحديث عن اتجاهات المعلمين وتصوراتهم نحو التعليم الدامج، يلاحظ المتتبع للأدب بأن الدراسات جاءت متباينة في نتائجها، فبعضها أبلغ عن اتجاهات وتصورات ايجابية في حين بيّن بعضها الآخر عن اتجاهات سلبية. فعلى سبيل المثال أجريت دراسة في الصين لفهم العوامل المؤثرة في اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل المدرسة تجاه التعليم الدامج، وافترض مؤلفيها أن اتجاهات المعلمين تتنبأ بالدمج الناجح للأطفال ذوي الاعاقة أو المعرضين لخطر الاعاقة،

واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات متعدد الأبعاد تجاه التعليم الدامج Multidimensional Attitude Toward Inclusive Education Scale بعد ترجمته للغة الصينية المبسطة واستخراج دلالات صدق وثبات ملائمة للمقياس، وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين في بكين كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو الدمج على جميع الأبعاد المعرفية والعاطفية والسلوكية لمقياس الاتجاهات، كما وجدت الدراسة أن خبرة المعلمين ومعرفتهم بالأطفال ذوي الاعاقة كان لها ارتباطات ايجابية احصائيا مع الاتجاهات الايجابية (Ai, Zhang, Horn, Liu, Huang, Ma, 2022).

كما خلصت نتائج دراسة (Al-Jabri, & Shaaban, 2023) إلى ان اتجاهات معلمي التعليم العام في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية حول تطبيق التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كانت اتجاهات إيجابية وبدرجة كبيرة.

بينما أشارت دراسة أخرى أجريت في الأردن هدفت إلى استكشاف معارف المعلمين واتجاهاتهم ووجهات نظرهم في التعليم الدامج والحواجز التي تعيق الدمج الناجح، إذ اتبعت الدراسة المنهج النوعي لتحليل استجابات المعلمين والمعلمات (87) بعد تعرضهم لإستبانة مفتوحة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى افتقار المعلمين للمعرفة الكافية بالدمج وذلك بسبب نقص الاعداد الذي تلقوه في برامج اعداد المعلمين، كما أن اتجاهاتهم نحو تعليم الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس النظامية كانت سلبية نتيجة لعدد من الحواجز والمعيقات، ومن أهمها البيئة المدرسية غير المجهزة، وعدم ملاءمة المناهج المدرسية و طرق التقييم للطلبة ذوي الاعاقة، فضلاً عن نقص دعم الأسرة والمجتمع (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat & Alkhamra, 2016).

وخلصت نتائج دراسة أخرى اجريت في Monteiro, Kuok, Correia, Forlin & (Teixerira, 2019) إلى نتائج متشابهة، إذ استخدمت الدراسة المنهج المختلط لدراسة تصورات معلمي المدارس الخاصة حول مقدرتهم في التعامل مع التحديات التي يفرضها التعليم الدامج، وذلك بعد صدور التشريعات التي تقضي بقبول الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الخاصة في ماكاو ووجدت الدراسة أن عددا من المعلمين شعروا بأنهم غير مؤهلين لتعليم الطلبة ذوي الاعاقة، في حين أشار بعض المعلمين إلى أنهم يفتقرون إلى المهارات والمعرفة اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الاعاقة في الصفوف الدامجة، بينما افترض بعض المعلمين بأن التحديات ستكون مرهقة لهم. كما عبّر المعلمون عن حاجتهم إلى معرفة كيفية اجراء تعديلات التدريس لدعم الطلبة ذوي الاعاقة

مشكلة الدراسة

بعد بدء وزارة التربية والتعليم بتنفيذ خطتها الاجرائية للتعليم الدامج بالتعاون مع عديد من المؤسسات والهيئات المحلية والدولية والبدء بالفعل في تنفيذ التعليم الدامج في عدد من مدارسها في كل من ماركا وعجلون والكرك.

وعلى اعتبار أن تصورات أصحاب المصلحة الرئيسين في هذا النوع من التعليم ذات أهمية كبرى، ذلك أن الاتجاهات تؤثر في السلوك والممارسات وبالتالي تؤثر بشكل مباشر في نجاح أو فشل الدمج (Boyle, Anderson, & Allen, 2020) وفي ضوء التباين في نتائج الدراسات التي بحثت موضوع الاتجاهات لأولياء الأمور والمعلمين ضمن سياق التعليم الدامج، إذ أشارت بعضها إلى اتجاهات ايجابية وأخرى سلبية لدى أولياء الأمور مثل دراسة Mkandawire, 2020 ; Brydge (Boer & Minnaert, 2010 &; AlKhateeb, Hadidi, AlKhateeb, 2016 ; كما جاءت نتائج الدراسات لاتجاهات المعلمين متناقضة ايضاً، مثل دراسة (Ai, et al., 2022 ; Amr, et al., 2016 ; Monteiro, et al., 2019) إذ حاولت الدراسة الحالية تقديم وصف لاتجاهات أولياء الأمور والمعلمين وتصورات ضمن السياق الأردني وضمن سياق الواقع الجديد والمتمثل في تحول بعض مدراس إلى مدارس دامجة. فضلاً عن ما لمست الباحثة من خلال نتائج دراسة سابقة لها ومشاركتها في تقديم الاستشارة الفنية لوزارة التربية والتعليم ومشروع PROMISE بأن تطبيق الدمج في عدد من المدارس أدى إلى تغير في اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين وتصوراتهم نحو التعليم الدامج، مما دفعها إلى اجراء هذه الدراسة للتحقق من صحة تلك الملاحظات.

وبناء على ما تقدم، فان الدراسة الحالية حاولت وصف وتحليل طبيعة الاتجاهات والمواقف التي يتبناها أولياء الأمور والمعلمون تجاه التعليم الدامج، وتسعى الدراسة بشكل محدد الاجابة عن الأسئلة الآتية باستخدام البيانات الكمية والنوعية:

1. ما درجة اتجاهات كل من أولياء الأمور والمعلمين نحو التعليم الدامج؟
2. هل تختلف اتجاهات أولياء أمور أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن اتجاهات أولياء أمور الطلبة من غير ذوي الإعاقة حول التعليم الدامج ؟
3. ما تصورات المعلمين وأولياء الأمور نحو التعليم الدامج ؟ وهل اختلفت هذه التصورات بعد أن خاضت مدارسهم تجربة الدمج؟

الطريقة والاجراءات

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المختلط الكمي والنوعي لجمع البيانات حول اتجاهات وتصورات أولياء الأمور والمعلمين حول التعليم الدامج، إذ استخدم المنهج المسحي لاستطلاع تصورات اولياء الأمور والمعلمين حول التعليم الدامج بصورة عامة بينما استخدمت المقابلات مع مجموعات التركيز للتعرف بصورة أعمق حول اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين وتصوراتهم نحو التعليم الدامج ومحاولة فهم المؤثرات التي تدفعهم لاتخاذ تلك المواقف من التعليم الدامج.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس في مديريات التربية والتعليم في ماركا والكرك وعجلون، وقد تم اختيار هذه المديريات بسبب وجود المدارس الدامجة التجريبية فيها، وبلغ العدد الكلي للمدارس المستهدفة (443) مدرسة، إذ اشتمل هذا العدد على مدارس أساسية وثانوية و مختلطة، موزعة على النحو الأتي (194 مدرسة في ماركا و 116 مدرسة في عجلون و 133 مدرسة في الكرك). علما بأن عدد المدراس الدامجة في كل مديرية هو 10 مدارس وبمجموع 30 مدرسة دامجة في المديريات الثلاث (Jordanian Ministry of Education, 2022).

عينة الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة تم اعتماد نسبة 3% من كل مديرية من المديريات الثلاث كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة فقد بلغت عينة الدراسة 13 مدرسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وكانت موزعة على النحو الآتي: (6 مدارس في ماركا و 3 مدارس في الكرك و 4 مدارس في عجلون). وعند اختيار عينة الدراسة تم اعتماد معيار اضافي للاختيار والمتمثل باختيار 70 % من المدارس الدامجة و 30% من المدارس غير الدامجة، والجدول (1) يوضح عينة المدارس في المديريات الثلاث.

الجدول (1) أسماء المدارس الدامجة وغير الدامجة في ماركا وعجلون والكرك

اسم المدرسة	عدد الطلبة الذكور	عدد الطلبة الإناث	عدد الطلبة الذكور والإناث	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمات الإناث	عدد المعلمين والمعلمات	مدرسة دامجة
المدارس غير الدامجة							
ماركا							
ابن البيطار الأساسية للبنين	106	0	106	10	0	10	لا
أروى بنت عبد المطلب الأساسية للبنات	0	1181	1181	0	44	44	لا
الكرك							

اسم المدرسة	عدد الطلبة الذكور	عدد الطلبة الإناث	عدد الطلبة الذكور والإناث	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمات الإناث	عدد المعلمين والمعلمات	مدرسة دامجة
أدر الثانوية للبنات	0	205	205	0	18	18	لا
عجلون							
الساحل الثانوية للبنات	218	0	218	16	0	16	لا
المدارس الدامجة							
ماركا							
المعتصم الأساسية للبنين	1211	0	1211	51	0	51	نعم
أم عمارة الثانوية للبنات	232	829	1061	0	42	42	نعم
دار السلام الأساسية المختلطة	279	625	904	0	37	37	نعم
ميمونة أم المؤمنين الأساسية المختلطة	270	569	839	0	30	30	نعم
الكرك							
أمنة بنت وهب الأساسية للبنات	87	170	257	0	18	18	نعم
خولة بنت الأزور المختلطة	74	85	159	0	11	11	نعم
عجلون							
خديجة بنت خويلد المختلطة	160	625	785	0	36	36	نعم
الساحل الأساسية للبنين	155	0	155	0	7	7	نعم
عبين الثانوية المختلطة	114	609	723	0	40	40	نعم
المجموع الكلي	2906	4898	7804	77	283	360	

بناء على المدارس التي تم اختيارها والمشار إليها في الجدول (1) تم اختيار العينات الآتية:

أولا : عينة أولياء الأمور:

تم توزيع 397 استبانة على أولياء الأمور من خلال أبنائهم الملتحقين بالمدارس المستهدفة في الدراسة، وقد تم تحديد هذا العدد وفقا لنسبة ال 5%، إذ بلغ عدد الطلبة الملتحقين بهذه المدارس (7804) طالبا وطالبة. وبلغت نسبة الاسترجاع 81% من مجموع الاستبانات الموزعة (عجلون 151، الكرك 54، ماركا 116).

ثانيا: عينة المعلمين

تم توزيع 200 استبانة للمعلمين في المدارس الدامجة والمدارس غير الدامجة من أصل (360) معلماً ومعلمة من خلال الادارات المدرسية في ماركا وعجلون والكرك وتم استرجاع 156 استبانة، وبمعدل استرجاع 78%، ولغايات التحليل الإحصائي تم استبعاد 16 استبانة غير مكتملة البيانات. وبذلك يصبح عدد الإستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (140) استبانة.

ثالثاً: عينة مجموعات التركيز

تمت دعوة مجموعة من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمور الطلبة من غير ذوي الإعاقة والمعلمين للمشاركة في المناقشات المركزة في المديريات الثلاث، بواقع (6) مجموعات تركيز، إذ تمت دعوتهم من خلال الإدارات المدرسية. إذ تم عقد جلستين في كل مديرية، واحدة لأولياء الأمور والثانية للمعلمين.

والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) أعداد المشاركين في مجموعات التركيز من أولياء الأمور والمعلمين

مجموعة التركيز	عدد مجموعات التركيز	عدد أولياء الأمور المشاركين	عدد المعلمين المشاركين
ماركا	2	17	18
عجلون	2	15	11
الكرك	2	13	16

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج المختلط الكمي والنوعي، ففي المرحلة الأولى للدراسة تم استخدام المنهج المسحي لاستطلاع آراء اولياء الأمور والمعلمين حول التعليم الدامج في كل من المدارس الدامجة وغير الدامجة بشكل عام، وفي المرحلة الثانية للدراسة استخدم المنهج النوعي (مقابلات مجموعات التركيز) للتعرف بشكل أعمق إلى تصورات أولياء الأمور والمعلمين حول التعليم الدامج.

اجراءات الدراسة

لأغراض هذه الدراسة تم جمع البيانات المسحية من عينة الدراسة (أولياء الأمور والمعلمين) من المدارس الدامجة وغير الدامجة لاستطلاع آرائهم حول التعليم الدامج واتجاهاتهم نحوه، اذ وزعت الاستبيانات على المعلمين من خلال الادارة المدرسية وتم استرجاعها بالطريقة ذاتها. أما استبانات أولياء الأمور فقد تم توزيعها في المدارس المستهدفة عبر الطلبة أنفسهم، إذ طلب منهم أن يقوم ولي الأمر بتعبئتها (الأم أو الأب) واعادتها لمدير أو مديرة المدرسة. واستغرق جمع البيانات أسبوعان ومن ثم تم البدء بتفريغ البيانات وتحليلها وقد مهدت نتائج البيانات الكمية الطريق للخطوة الثانية وهي جمع للبيانات النوعية. أما بالنسبة للبيانات النوعية (مقابلات مجموعات التركيز) فقد تم البدء فيها في نهاية شهر حزيران عام 2023، إذ عقدت القاءات مع مجموعات التركيز بعد الترتيب لها من خلال المديريات والإدارات المدرسية، واستغرق جمع

البيانات النوعية مدة اسبوعان تقريبا، وفق جدول زمني أعد مسبقا بالترتيب مع المديريات وادارات المدارس. وقد عقدت لقاءات لمجموعات التركيز(أولياء الأمور والمعلمين) في كل من ماركا وعجلون والكرك كلٍ حسب المديرية التي يتبع إليها، وبواقع جلستين في اليوم الواحد. استخدمت الأسئلة شبه المنظمة خلال اللقاءات مع جميع مجموعات التركيز وتم تسجيل الحوار صوتياً، ومن ثم تم تفريغ الحديث الذي تم تسجيله بطريقة مكتوبة وتم ترميز الاستجابات لاشتقاق الأفكار الرئيسة في الحوار الذي تم مع أولياء الأمور والمعلمين.

أدوات الدراسة:

أ. استبانات اولياء الأمور والمعلمين

تكونت أدوات الدراسة من استبانتين إحداهما موجهة لأولياء الأمور والأخرى للمعلمين، إذ اشتملت استبانة أولياء الأمور على قسمين، الاول تضمن البيانات الديموغرافية كالعمر، والجنس، والمديرية والمدرسة المسجل بها طفلهم، واذا كان لولي الأمر طفل من ذوي الاعاقة أم لا. أما القسم الثاني فقد اشتمل على فقرات الاستبانة و المكون من (16 فقرة) مدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، معارض، معارض بشدة). أما استبانة المعلمين فاشتملت على قسمين، الأول يمثل البيانات الديموغرافية مثل العمر والجنس وسنوات الخبرة، أما القسم الثاني فقد اشتمل على فقرات الاستيانة والمكون من (15) فقرة مدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، معارض، معارض بشدة). واستخدم التوزيع الآتي للحكم على مستويات الإتجاهات في الاستبانتين: (1 – 2.33 اتجاهات متدنية)، (2.34 – 3.67 اتجاهات متوسطة)، (3.68 – 5 اتجاهات مرتفعة).

تم استخراج دلالات الصدق لكلا الاستبانتين من عرضها على مجموعة من الخبراء، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أو اضافة أية فقرات. كما استخرجت معاملات الثبات للاستبانتين باستخدام الاتساق الداخلي كرونباخ الفا إذ بلغت معاملات الثبات لاستبانة أولياء الأمور (0.81) بينما كانت معاملات الثبات لاستبانة المعلمين (0.76).

ب. المقابلات لمجموعات التركيز

استخدمت الأسئلة شبه المنظمة لإدارة الحوار في أثناء اللقاءات مع مجموعات التركيز. ومن الأمثلة على الأسئلة التي وجهت لأولياء الأمور: كيف تعّرف أو تفسر التعليم الدامج؟ هل اختلف مفهومك عن التعليم الدامج بعد أن أصبحت مدرستكم مدرسة دامجة؟ برأيك هل اختلفت

ممارسات المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي الاعاقة في المدرسة؟

ومن الأمثلة على الأسئلة التي وجهت للمعلمين ما يأتي: ما تعريفك الشخصي للتعليم الدامج؟ هل اختلف مفهومك عن التعليم الدامج بعد أن أصبحت مدرستكم مدرسة دامجة؟ ما التغيرات التي طرأت على تصوراتكم تجاه الأشخاص ذوي الاعاقة؟ ولماذا؟ كيف تهيئون طلبتكم لاستقبال الطلبة ذوي الاعاقة؟ ماذا أضاف لك التعليم الدامج؟

النتائج والمناقشة

يعرض هذا الجزء نتائج المرحلة الأولى من الدراسة، والتي تضمنت جمع البيانات الكمية حول اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين نحو التعليم الدامج، وكذلك تقصي في ما إذا كان هناك اختلاف في اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن اتجاهات أولياء أمور الطلبة من غير ذوي الإعاقة.

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للفقرات الخاصة باتجاهات أولياء الأمور والمعلمين المشار إليها في الجدولين (3 و 4) على التوالي.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج (ن=321)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
1	لجميع الطلبة الحق في التعليم داخل المدارس النظامية بغض النظر عن العرق والجنس والإعاقة	4.35	.925
2	لجميع الطلبة ذوي الإعاقة الحق في التعليم في المدارس النظامية بغض النظر عن نوع الإعاقة وشدتها	3.55	1.241
3	التعليم الدامج له تأثير إيجابي على الطلبة ذوي الإعاقة	3.86	.965
4	التعليم الدامج له تأثير إيجابي في الطلبة من غير ذوي الإعاقة	3.73	.929
5	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الاستفادة أكاديميا واجتماعيا من خبرات التعلم داخل المدارس النظامية الدامجة.	3.79	1.026
6	يجب تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس ومراكز التربية الخاصة.	2.13	1.066
7	دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية قد يعيق تعلم الطلبة من غير ذوي الإعاقة	2.84	1.190
8	دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية قد يكون له تأثير إيجابي على تعلم الطلبة من غير ذوي الإعاقة	3.46	1.057
9	معلمو المدارس النظامية غير مؤهلين لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة	2.15	1.110
10	لتعليم الدامج داخل المدارس هو خطوة أولى نحو مجتمع دامج يشجع مشاركة جميع المواطنين.	3.86	.988
11	البيئة الدامجة تعزز علاقات الأقران.	3.82	.997
12	لا يمكن للأطفال ذوي الإعاقة أن يعيشوا حياة كاملة مثل الأطفال غير المعوقين	2.85	1.206
13	الأطفال ذوو الإعاقة هم موضوع للسخرية أو التعليقات غير المقبولة في المدارس النظامية.	3.57	1.195
14	يتم تجاهل الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع	3.25	1.222

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعياري
15	سأكون سعيدا بوجود طفل من ذوي الإعاقة يتلقى تعليمه في ذات الصف الدراسي مع ابنى/ابنتى	4.35	.925
16	أشجع أطفالى على اللعب مع الأطفال ذوي الإعاقة	3.55	1.241
	الدرجة الكلية	3.36	0.562

يلاحظ من الجدول (3) أعلاه بان متوسط اتجاهات أولياء الأمور على الدرجة الكلية كانت (3.36) وتعبر عن مستوى متوسط نحو التعليم الدامج. كما وتشير النتائج إلى أن الفقرتين رقم (1 و 15) عبّرتا عن مستوى اتجاهات مرتفع.

وتعزو الباحثة هذه الاتجاهات المتوسطة إلى أن غالبية اولياء أمور الطلبة المستجيبين للاستبانة كانوا أولياء أمور لطلبة من غير ذوي الاعاقة وبالتالي ربما ما زالت لديهم بعض المخاوف من التعليم الدامج، والخشية من أن وجود الطلبة ذوي الاعاقة في الصفوف النظامية قد يعيق تقدم أبنائهم من غير ذوي الاعاقة.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج (ن=140)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعياري
1	لجميع الطلبة الحق في التعليم داخل المدارس النظامية بغض النظر عن العرق والجنس والإعاقة	4.34	.697
2	لجميع الطلبة ذوي الإعاقة الحق في التعليم في المدارس النظامية بغض النظر عن نوع الإعاقة وشدتها	3.87	1.098
3	التعليم الدامج له تأثير إيجابى فى الطلبة ذوي الإعاقة	4.54	.650
4	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الاستفادة أكاديميا واجتماعيا من خبرات التعلم داخل المدارس النظامية الدامجة.	4.37	.541
5	يجب تعليم الطلبة ذوي الإعاقة فى مدارس ومراكز التربية الخاصة.	3.06	1.340
6	دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية قد يكون له تأثير سلبي في الطلبة من غير ذوي الإعاقة	2.71	1.116
7	دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية قد يكون له تأثير إيجابي في الطلاب من غير ذوي الإعاقة	3.83	.709
8	معلمو المدارس النظامية غير مؤهلين لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة	3.98	1.003
9	يعيق الطلبة ذوي الإعاقة تعلم الطلبة الآخرين فى التعليم العام.	2.93	1.233
10	نقص الموارد والدعم وعبء العمل يجعل دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية مستحيلا	3.66	1.142
11	فلسفة الدمج غير قابلة للتطبيق فى المدارس الأردنية	2.77	1.115
12	التعليم الدامج داخل المدارس هو خطوة أولى نحو مجتمع دامج يشجع مشاركة جميع المواطنين.	4.23	.813
13	دمج الطلبة ذوي الإعاقة فى المدارس الأردنية ممكن و أقل كلفة من الناحية الاقتصادية	3.69	1.052

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
14	تغيرت مواقفي وقناعاتي وممارساتي المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية للأفضل بعد أن أصبحت مدرستي مدرسة دامجة	4.34	.783
15	أعتقد أن المواقف المجتمعية في محيطي (مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة) قد تحسنت نحو الأفضل في مسألة قبول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية.	4.26	.607
	الدرجة الكلية	3.84	.3530

يلاحظ من الجدول (4) أعلاه بان متوسط اتجاهات المعلمين على الدرجة الكلية كانت (3.84) وتعبر عن مستوى مرتفع نحو التعليم الدامج. وتشير متوسطات الفقرات عموماً إلى أن اتجاهات المعلمين كانت اتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج.

وتعزو الباحثة هذه الاتجاهات الايجابية إلى أن غالبية المعلمين المستجيبين للأداة يعملون في مدارس دامجة (70%) وقد اختبروا على أرض الواقع وجود الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسهم، مما أسهم في تبديد كثير من المخاوف التي كانوا يحملونها قبل خوض تجربة التعليم الدامج.

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج الموسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة الإحصائي (ت) لفحص الفروق بين اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمور الطلبة من غير ذوي الإعاقة نحو التعليم الدامج، والجدول (5) يبين هذه النتائج.

الجدول (5) المتوسطات والإنحرافات المعيارية والإحصائي (ت) لفحص الفروق في اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج

أولياء الأمور	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة الإحصائي (ت)	مستوى الدلالة
لديهم أطفال من ذوي الإعاقة	28	59.75	8.70	3.71	0.000
ليس لديهم أطفال من ذوي الإعاقة	293	53.27	8.83		

تشير النتائج المبينة في الجدول (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء أمور الأطفال من ذوي الإعاقة مقارنة مع أولياء أمور الأطفال من غير ذوي الإعاقة، إذ كانت قيمة الإحصائي (ت) (3.71) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.00)، إذ أشارت المتوسطات الحسابية بأن هذه الفروق تعود لصالح أولياء أمور الأطفال من ذوي الإعاقة وبمتوسط (59.75) مقارنة مع متوسط اتجاهات أولياء الأمور الذين ليس لديهم أطفال من ذوي الإعاقة (53.27).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة هي نتيجة متوقعة، فمن الطبيعي أن يساند أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة التعليم الدامج بصورة أكبر لأنه يوفر فرصا لأبنائهم في الالتحاق بالمدارس النظامية

الحكومية دون تحمل تكاليف باهظة، و شعورهم بالاعتزاز لأن أبنائهم يمارسون حياتهم كالأخرين وأن لديهم الفرصة في الاختلاط مع الطلبة الآخرين، مما قد يقلل من الصور النمطية التي يحملها الأخرين تجاه أبنائهم من ذوي الاعاقة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، فقد تم تحليله بطريقة نوعية من خلال تحليل الاستجابات وترميزها بطريقة يدوية لاستخراج الموضوعات والأفكار الرئيسة واستخدمت الباحثة الاختصارات الآتية عند الاشارة لاقتباسات المشاركين: (م) معلم، (و) ولي أمر (و/اعاقة) تعني ولي أمر لطفل من ذوي الاعاقة، (ما) ماركا، (ع)عجلون، (ك) الكرك. وفيما يأتي عرض لابرز النتائج السؤال الثالث: ما تصورات المعلمين وأولياء الأمور نحو التعليم الدامج ؟ وهل اختلفت هذه التصورات بعد أن خاضت مدارسهم تجربة الدمج؟

أولا : نتائج استجابات المعلمين

تغير التصورات حول مفهوم الدمج

عكست التعريفات التي تبناها المعلمون للتعليم الدامج بعد أن أصبحت مدارسهم مدارس دامجة دقة عالية في المفهوم، اذ تم التعبير عن الجانب الحقوقي للدمج ونشر ثقافة التقبل للتنوع والاختلاف والتأكيد على أن التعليم الدامج يستهدف الجميع وبغض النظر عن الجنس والمقدرة والوضع الاقتصادي والاجتماعي والعرق، والفئات المهمشة الأخرى التي أشارت إليها منظمة اليونسكو، وأن التعليم الدامج يعني ازالة العوائق أمام الطالب في الحصول على التعليم النوعي بغض النظر عن وضعه الصحي أو الجندر أو اللجوء، والدمج هو ضمان حق جميع الطلبة في الحصول على التعليم النوعي ذي الجودة العالية و تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، والاقتباسات الآتية توضح ذلك.

(م، ما) عرفت التعليم الدامج بالقول: "هو التعليم للجميع بغض النظر عن النوع الاجتماعي والوضع الاقتصادي أو الاعاقة وحق الطلبة في الحصول على التعليم النوعي".

(م، ما) قال:" الدمج عملية تدريجية... تعني تقبل دمج جميع الفئات العشرة المهمشة وضمان حقها في التعليم وأن تقدم لها الخدمات لأن هذا حقها ويجب أن يصاحب ذلك تقبل الادارة والمعلمين والاهالي والطلبة للاختلاف".

(م، ك) قالت: " التعليم الدامج يعني أن التعليم هو حق للجميع ويشمل جميع الفئات المهمشة ولا يقتصر على الطلبة ذوي الاعاقة."

(م،ع) قال: " تقديم التعليم النوعي لجميع الطلبة بغض النظر عن الاعاقة أو الفروق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير مدرسة أكثر تقبلا للتنوع والاختلاف".

وعند سؤال المعلمين عن مفاهيمهم السابقة حول الدمج قبل أن تصبح مدارسهم مدارس دامجة أكد جميع المشاركين من المعلمين وفي جميع المديريات بأن مفاهيمهم عن الدمج اختلفت بشكل كبير عن ذي قبل، وتضمنت أفكارهم السابقة الاعتقاد بأن الدمج يعني الدمج المكاني للطلبة ذوي الاعاقة في المدرسة، أو قبول الطلبة لدوافع انسانية بحتة، أو اقتصار التعليم الدامج على فئة الطلبة ذوي الاعاقة دون الفئات المهمشة الأخرى، أو الاعتقاد بأن معلمي التربية الخاصة ومعلمي غرف المصادر هم المسؤولون عن الطلبة ذوي الاعاقة، واعترف بعض المعلمين بأن الدمج بالنسبة لهم كان يعني الدمج ما بين التعليم الوجاهي والاكتروني، أو دمج الطلبة من عدة مستويات صفية في صف واحد، أو الدمج الجندري أي دمج الاناث والذكور في جميع المراحل التعليمية.

(م،ما) تقول: " أنا كنت بالأساس متقبلة للدمج ولكن بدافع انساني، يعني كنت أحزن على الطالب وعلى أهله، وكنت أقول الله يعين الناس"

(م،ما) يقول: " كنت أعتقد أن التعليم الدامج هو من مسؤولية معلمي غرف المصادر أو الاخصائيين، ما كنت بعرف أنه تعليم هولاء الطلبة هو مسؤولية جميع المعلمين"

(م،ك) يقول: " الحقيقة كنت أعتقد أن المفهوم يقتصر على فئات معينة، كنت أعتقد أنه لذوي الاعاقة فقط، وما كنت بعرف أن الطالب اللاجئ أو الذي يعاني من تفكك أسري هو من ضمن الفئات التي نستهدفها بالتعليم الدامج"

(م،ع) يقول: " الصراحة أنا انفعلت جدا لما سمعت أن الوزارة بدها تنفذ التعليم الدامج لأني كنت بعتقد أنهم بدهم يجمعوا ما بين الذكور والاناث في كل المراحل، واحنا مجتمع محافظ، ما بيزبط معنا "

(م،ع) يقول: " أنا فكرت أنه التعليم الدامج المقصود فيه هو الدمج ما بين التعليم الوجاهي والتعليم الاكتروني، فكرت أنهم بدهم يعمموا الفكرة بعد ما خضناها في فترة كرونا"

تغير التصورات حول الاعاقة و الممارسات في التعامل معها

أبلغ معظم المعلمين في مجموعات التركيز أن تصوراتهم حول الاعاقة تغيرت بشكل ملفت بعد استقبال الطلبة ذوي الاعاقة في مدارسهم الدامجة، إذ أسهم القانون بحماية حق الطلبة ذوي

الاعاقة وغيرهم من الفئات المهمشة في الالتحاق بالمدارس النظامية بعيدا عن مشاعر التعاطف تجاههم. ومن أهم التغيرات التي طرأت على تصورات المعلمين هي ادراكهم للطبيعة المتنوعة للاعاقة وبأن الطلبة من ذوي الاعاقة لا يختلفون كثيرا عن أقرانهم وبأن لديهم مقدرات يمكن استثمارها، ووعيهم بضرورة تقديم المساندة والدعم لهم. في حين أظهرت تصوراتهم السابقة الخوف والحيرة والارتباك في كيفية التعامل معهم، والخشية من أن يؤثر وجودهم في سير العملية التعليمية.

(م.ما) تقول: " من خلال التعليم الدامج، عرفنا أن الطلبة ذوي الاعاقة لديهم قدرات ودورنا هو استغلال تلك المقدرات والوصول إلى أقصى مدى يمكن أن يصلوه، وأصبحنا نخطط بشكل أفضل للعمل معهم"

(م.ما) تقول: " في السابق كان لدينا أحكام مسبقة حول هؤلاء الطلبة، لكن بصراحة الدمج أفضل وأسهل مما كنا نتصور، والطلبة ذوو الاعاقة لا يختلفون كثيرا عن زملائهم كما كنا نتصور".

(م.م) تقول:" كان مفهومنا السابق عن الاعاقة هو التخوف، وكيف ممكن يؤثر وجوده في العطاء الذي ستمنحه المعلمة لبقية الطلبة لأن الطالب من ذوي الاعاقة يعاني من كثير من التحديات وقد يشغل ذلك المعلمة عن بقية الطلبة".

(م،ك) يقول: " نظرتنا السابقة أننا كنا نتعاطف معهم بدافع انساني وديني، لكن الآن نحن ندرك أن لديهم الحق– شئنا أم أبينا– لذلك مهمتي أن أذلل الصعوبات حتى أعطي هذا الطالب حقه".

(م.ك) تقول:"كانت نظرتنا قائمة على التعاطف والآن تطورت النظرة من التعاطف إلى تقديم المساندة وأصبحنا ملزمين باشراك الطالب في جميع الأنشطة المدرسية."

(م.ع) تقول: نظرتنا كمعلمات في الماضي كانت تقوم حول فكرة أن هؤلاء الطلبة من الصعب أن يتعلموا، فمهما وفّرنا لهم فلن يستفيدوا، حتى أننا كنا نرفض وجودهم بالمدرسة، أما حاليا أصبحنا نضعهم في غرف المصادر ولاحظنا أن الطالب قد تغير سلوكه للأفضل حتى من الناحية الأكاديمية".

وفي جانب الممارسات أظهرت التحليلات أن المعلمين على نحو عام يدركون أنهم لا زالوا يفتقرون إلى الممارسات التدريسية الملائمة التي تكفل تقديم التعليم النوعي، ويرون أن أثر التعليم

الدامج كان أكثر وضوحا في الجوانب الاجتماعية مقارنة بالجوانب المعرفية والأكاديمية للطلبة ذوي الاعاقة خاصة بالنسبة للطلبة الذين يعانون من ضعف في مقدراتهم المعرفية، واستثنوا من ذلك الطلبة الذين يتمتعون بمقدرات معرفية جيدة. كما أشار بعضهم إلى أن المناهج الحالية غير ملائمة لبعض الطلبة ذوي الاعاقة وعبروا عن نقص الوسائل التعليمية في مدارسهم

(م.ما) تقول: " أنا التي سأقوم بالتدريس واعطاء الأنشطة، ولا تكفي معرفتي أن هذه الطالبة لديها صعوبة تعلم أو توحد.. أريد أن أعرف ما أساليب تدريس المحتوى لمثل هؤلاء الطلبة، وكيف ندرب الجوانب الاجتماعية لديهم "

(م.ما) يقول: " لازم نفهم خصائص الطلبة ذوي الاعاقة بشكل اكبر حتى نقدر ندرسهم، والتدريب لازم يشمل جميع المعلمين في المدرسة وأن لا يقتصر على معلم واحد أو اثنين".

(م،ك) تقول: " رأينا بعض الطلبة استفادوا من الدمج.. حتى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد استفادوا، تصرفاتهم اختلفت، نحن رأينا نماذج حول ذلك".

(م،ع) يقول: "لا نريد أن نكون سوداويين، لكن نحن نتحدث عما يحدث في أرض الواقع، هم فعلا استفادوا من الناحية النفسية والاجتماعية.. لكن ماذا عن الجوانب الأكاديمية؟ لأنهم لم يستفيدوا أكاديميا".

(م.ك) تقول: " مناهجنا ليس لها أي علاقة بالدمج.. كنت أتمنى وجود لوح ذكي يساعدنا في تنفيذ الأنشطة والتمارين للطلبة ذوي الاعاقة".

أما عن دور المعلمين في تهيئة طلبتهم الآخرين لاستقبال الطلبة ذوي الاعاقة، فقد أظهر تحليل استجاباتهم بأنهم يستخدمون أساليب تفاعلية وتشاركية من خلال الرسم والأغاني ولعب الأدوار وعرض قصص نجاح، وكل هذه الأساليب أدت إلى تغيير في اتجاهات الطلبة وزيادة قبولهم للطلبة ذوي الاعاقة وخفض التنمر ضدهم.

(م.ك) تقول: " ما تركنا مسرحية أو أغنية أو تمثيلية الا واستخدمناها لتوعية الطلبة سواء كان ذلك داخل الحصص أو الطابور الصباحي أو الاذاعة المدرسية".

(م.ع) تقول: " عرضنا قصص نجاح لطلبة من ذوي الاعاقة ثم ناقشناها مع طلبتنا، وكنا نؤكد على فكرة أن هؤلاء الطلبة يتعلمون مثل الآخرين، ولكن بطرق مختلفة مثل الطالب الكفيف الذي يتعلم بطريقة بريل".

القيمة المضافة للتعليم الدامج

أشار تحليل استجابات المعلمين إلى تباين كبير في تصوراتهم حول القيمة المضافة للتعليم الدامج سواء أكان ذلك على مستوى المدرسة أم على المستوى الشخصي، إذ أكد عديد منهم أن التعليم الدامج فرض أعباء جديدة عليهم كمعلمين دون وجود حوافز،وأن مدارسهم أصبحت محورا لاهتمام وزارة التربية، فيما أقر بعضهم الآخر بان التعليم الدامج أدى إلى رفع المنظومة القيمية للطلبة الآخرين في المدرسة وزيادة تعاونهم، كماعمل على زيادة تقبل المعلمين لبعضهم بعضاً و تحليهم بالصبر.

(م.ع) تقول:" أهم فائدة أننا أصبحنا نعمل على قيم الطلبة، وطلبتنا من غير ذوي الاعاقة أصبحوا أكثر أخلاقا و متعاونين أكثر:

(م.ع) تقول:" احنا كمعلمات أصبحنا أكثر تقبلا لبعضنا بعضاً، ونستخدم مبدأ الحوار والمناقشة والصبر، ولم نعد ننتظر النتائج السريعة، صار عنا صبر".

(م.ما) يقول:"نحن خسرنا.. أول شيء صار عنا عبء زيادة وبالمقابل ما أخذنا امتيازات".

(م.ك) يقول: " فوائد مادية لايوجد، لكن بالنسبة للفوائد المعنوية فهي تتمثل بزيادة الوعي بفكرة التعليم الدامج.. وهذه الفائدة تحققت للجميع من معلمين ومجتمع وطلبة).

يلاحظ من خلال استعراض استجابات المعلمين أن معرفتهم بمفهوم التعليم الدامج قد تطورت بشكل كبير عن ذي قبل، فالمصطلحات التي يستخدمونها لوصف التعليم الدامج تعكس فهما واضحا للمنحى الحقوقي كما أنها متسقة مع المفهوم الشامل الذي تبنته وزارة التربية والتعليم للتعليم الدامج اذ أن المفهوم الشامل يتضمن فئات أخرى فضلاً عن الطلبة ذوي الاعاقة، والملفت أيضا ادراك المعلمين أن الدمج لا يعني الدمج المكاني فقط بل يتضمن ازالة جميع العوائق وتوفير التعليم النوعي والدعم للطلبة ذوي الاعاقة. وهذا التطور على مستوى المعرفة يعود إلى الجهد الذي بذلته وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمات الدولية كاليونسكو و والمؤسسة الألمانية للتعاون الدولي GIZ في تنظيم عدد كبير من ورش العمل للمعلمين لتهيئتهم للتعليم الدامج بعد اختيار مدارسهم ضمن عينة المدارس التجريبية للتعليم الدامج. وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat & Al-Khamra, 2016) التي وجدت ضعفا في معارف المعلمين حول الدمج، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بالفترة الزمنية التي فصلت ما بين الدراستين، فضلاً عن أن معظم المعلمين في الدراسة الحالية جاءوا من مدارس دامجة.

وأظهرت التحليلات أن اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي الاعاقة لم تعد مرتبطة بالشفقة أو التعاطف بل أصبحت قائمة على ادراك الحقوق، و تغيرت الصور النمطية التي كانوا يحملونها عن الطلبة ذوي الاعاقة، إذ لمس المعلمون تطورا في الجوانب الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاعاقة نتيجة لدمجهم. وترى الباحثة أن تعامل المعلمين مع الطلبة ذوي الاعاقة عن قرب بدّد كثيراً من مخاوفهم وأسهم في تغيير تصوراتهم واتجاهاتهم نحوهم. وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسة أي وأخرون (Ai, Zhang, Horn, Liu, Huang, Ma, 2022).

كما أشار المعلمون إلى افتقارهم لمهارات تدريس المحتوى للطلبة ذوي الاعاقة في الصفوف الدامجة. وعدم ثقتهم بمقدرتهم على الإسهام في تحسين المستويات الأكاديمية لدى طلبتهم من ذوي الاعاقة خاصة أولئك الذين يعانون من ضعف في مهاراتهم الأكاديمية.وتتفق هذه النتائج مع دراسة(Monteiro, Kuok, Correia, Forlin, & Teixeira, 2019) إذ أشارت نتائج الدراسة إلى افتقار المعلمين لمهارات تدريس الطلبة ذوي الاعاقة في الصفوف الدامجة، و عبّروا عن حاجتهم إلى معرفة كيفية اجراء تعديلات التدريس لدعم الطلبة ذوي الاعاقة.

ثانيا: نتائج استجابات أولياء الأمور

تغير التصورات حول التعليم الدامج

عكست تعريفات أولياء الأمور فهما جيدا لمفهوم التعليم الدامج، وان كان هناك تفاوت بينهم في مستويات الدقة في التعبير عن المفهوم، اذ أشار بعضهم إلى البعد الحقوقي للتعليم الدامج بينما أشار أخرون إلى بعد المشاركة ما بين الطلبة ذوي الاعاقة وأقرانهم، وتحدث اثنان منهم عن المعنى الشمولي للدمج و الذي يعني أن الدمج لا يقتصر على الطلبة ذوي الاعاقة بل الفئات الأخرى المهمشة.

(و/اعاقة. ما) قالت: " التعليم االدامج هو مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة، بدون تمييز عن باقي الأطفال، لأن هذه المشاركة تمنح الطفل ذي الإعاقة راحة البال والراحة النفسية."

(و.ع) قالت: الدمج يعني مشاركة جميع الطلاب بغض النظر عن الجنسية والجنس والطبقة الاجتماعية والدين والفئات الضعيفة الأخرى فالكل لديه حقوق وواجبات"

(و. ما) قال: " دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين من منظور الحقوق وليس التعاطف"

وعند سؤال أولياء الأمور عن المفاهيم السابقة التي كانوا يحملونها عن التعليم الدامج قبل

التحاقهم بورشات العمل التوعوية، أقرت الغالبية العظمى منهم أنهم كانوا ضد الدمج بما في ذلك مجموعة صغيرة من أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة، اذ كانوا يعتقدون بأن الدمج مفهوم نظري غير صالح للتطبيق والخوف من أن يوثر الطلبة ذوو الاعاقة في الطلبة الآخرين في المدرسة، والخوف من تعرض الطلبة ذوي الاعاقة للتنمر والسخرية، والغالبية الساحقة منهم لم تكن على علم بالقوانين والتشريعات التي تحظر رفض قبول الطالب ذي الاعاقة على أساس اعاقته في مدارس التعليم العام النظامية.

(و/ اعاقة. ما) قالت:" كنت بفكر أنه يتوزع جدول الطالب بين مركز التربية الخاصة والمدرسة النظامية..يعني 3 أيام بالمركز ويومين بالمدرسة"

(و. ما) قالت:" انا كنت ضد الدمج لأنه ممكن يؤثر في نفسية الطلبه العادين وممكن أنهم يتنمروا على الطالب المعاق".

(و. ع) قال: " أنا بنظري التعليم الدامج فكرة نظرية صعبة".

(و.ع) قال: دمج الطفل ذي الإعاقة مع بقية الطلاب سيؤدي إلى ظلم الطالب المعاق لأنه لن يحظ باهتمام إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب ورعايتهم".

(و.ك) قالت : " احنا ما كنا نعرف عن الدمج في منطقة الجنوب وما كنا نعرف شو هي الخيارات المتوفره امام الاشخاص ذوي الاعاقة ولا كنا نعرف عن اشي عن القانون".

تصورات أولياء الأمور حول أفضل مكان لتعليم الطلبة ذوي الاعاقة

أشارت الغالبية العظمى من أولياء الأمور الذين تمت مقابلتهم في مجموعات التركيز وفي المديريات الثلاث أنهم كانوا يعتقدون في السابق أن مراكز التربية الخاصة هي المكان الأفضل لتعليم الطلبة ذوي الاعاقة، بما في ذلك بعضا من أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة، لكن مواقفهم تغيرت بعد تلقيهم لعديد من ورش العمل والأنشطة التوعوية، وتوزعت أراؤهم في ثلاث مجموعات:

1. المجموعة الأولى رأت أن المدرسة النظامية هي المكان المناسب لتعليم جميع الطلبة سواء كانوا من ذوي الاعاقة أم من غير ذوي الاعاقة لأن المدرسة تعمل على تنمية معارفهم وشخصياتهم. لكنهم طالبوا بأن تكون جميع المرافق مريحة في المدارس العامة. كما طالبوا وزارة التربية والتعليم بإعادة النظر في عدد الطلبة في الصفوف بحيث لا يتجاوز عدد الطلبة في الصف من 15–20 طالبا وليس 40 طالبا كما هو الحال الآن. ونبذ فكرة الشفقة والاعتماد على مبدأ الحق في التعليم.

ورأى بعض المشاركين أنه يمكن دمج الطلبة ذوي الإعاقات الحركية والسمعية والبصرية والذهنية الخفيفة في المدارس العادية.

2. وترى المجموعة الثانية أن الإعاقات الشديدة تحتاج إلى مراكز متخصصة وأشخاص متخصصين للتعامل مع كل حالة على حدة. فضلاً عن بعض الحالات مثل المكفوفين والصم الذين يحتاجون تعلم لغة بريل ولغة الاشارة وهي غير متوفرة في المدارس.

(و./اعاقة، ما) قالت:" أنا ابني يعاني من اعاقة سمعية، وضعته في مركز خاص حتى يتعلم لغة الاشارة، وبعديها دخلته المدرسة، وهلا تحسنت علاقاته مع زملائه في الصف".

3. ترى مجموعة ثالثة أن أفضل مكان لتلقي التعليم بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة هو رياض الأطفال، أي أن يبدأ الطفل في الروضة ومن ثم ينتقل إلى المدارس النظامية، لأنهم يعتقدون أن القبول والتفاعل أسرع في فترة الطفولة المبكرة.

وجهة نظر أولياء الأمور في ممارسات المعلمين في المدراس الدامجة

لاحظ أولياء الأمور المشاركون في مجموعات التركيز أن ممارسات المعلمين قد تغيرت، وأصبح المعلمون أكثر تقبلا لفكرة التعليم الدامج والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة. وأن المعلمين لا يتعاملون مع الطالب ذي الاعاقة من منظور التعاطف، بل من منظور الحقوق. وافترض أولياء الأمور أن ادارات المدارس والمعلمين ملزمون بموجب القانون بتغيير سلوكهم تجاه الطلبة ذوي الإعاقة ومعاملتهم بشكل جيد.

(و.ك) قال: " ممارسات المعلمين أصبحت أفضل من حيث الترحيب بالطلاب في المدرسة، وقلة التنمر بالمدرسة".

(و/اعاقة.ك) قالت: " بنتي عندها متلازمة داون، وبتحب تروح على المدرسة وبتحب معلمتها، لأنه معلمتها –الله يجزيها الخير– بتراعيها و بتدير بالها عليها".

(و/اعاقة. ع) قالت: " بنتي تغير سلوكها بعد الذهاب إلى المدرسة، صارت تصحى بكير وتروح على المدرسة،، وتحسنت في الكلام وصارت اجتماعية، لكن لسة مش عارفة تقرأ".

وأكدت مجموعة من أولياء الأمور الذكور(في مديرية ماركا) أن المعلمين الذين تلقوا تدريبات أو ورش عمل توعوية حول التعليم الدامج قد حسنوا تعاملهم مع الطلاب ذوي الإعاقة، في حين أن المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبا لم يغيروا من تعاملهم مع الطلاب ذوي الإعاقة.

دور أولياء الأمور في توعية أبنائهم لقبول الأشخاص ذوي الإعاقة

أفاد المشاركون أن ممارسات الطلبة داخل الصفوف والمدارس قد تحسنت تجاه الطلبة ذوي الاعاقة، ويرجع ذلك إلى قيام أولياء الأمور بتعليم أطفالهم قبول الأشخاص ذوي الإعاقة واحترامهم.

وذكر أولياء أمور الطلبة من غير ذوي الاعاقة أنهم واجهوا صعوبات في إقناع أطفالهم بقبول الإعاقات في البداية، لكن الأسلوب الإيجابي والحوار الأبوي القائم على معرفة الحقوق وشرح ماهية الاعاقة، فضلاً عن التركيز على البعد الديني أسهم بزيادة التقبل.

وأكدت مجموعة من المشاركين أن مواقف الأطفال وممارساتهم تجاه الشخص ذي الإعاقة ترتبط بمواقف البالغين، فهم يراقبون سلوك والديهم ومعلميهم ويقلدونهم.

وبناءً على ما سبق، يلاحظ أن استجابات أولياء الأمور المشاركين في مجموعات التركيز أظهرت تغيرا ايجابيا في فهمهم وتقبلهم للتعليم الدامج من منظور حقوقي وليس من منظور الشفقة. وأكدت الغالبية منهم على أن المكان الأمثل لتعليم الطلبة ذوي الاعاقة هو المدرسة النظامية باستثناء الحالات الشديدة أو تلك التي تتطلب برامج متخصصة. وهذا بحد ذاته تغير ملموس في اتجاهاتهم اذ أن معظمهم كان رافضا للدمج قبل تحول مدارسهم إلى مدارس دامجة، ومن المتوقع أن ورشات العمل التي هدفت إلى رفع الوعي لدي أولياء الأمور والتي نفذتها وزارة التربية والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الاعاقة والمنظمات الدولية التي استهدفت المدارس الدامجة قد أسهمت في هذا التغير. كما أقر أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة بأن أبناءهم يحصلون على الدعم من معلميهم في المدارس وأنهم لاحظوا التحسن وخاصة في الجوانب الاجتماعية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Jigyel, Miller, Mavropoulou & Berman, 2020)

والتي أشارت إلى أن الدمج من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الاعاقة قد أدى إلى عدة مكاسب بالنسبة لأبنائهم تمثلت في التطور الاجتماعي، والحصول على الدعم والاهتمام من المدرسة، وتطور الكلام والتنقل.

References:

Ai, J., Zhang, J., Horn, E., Liu, H., Huang, J., & Ma, J. (2022). Examination of Chinese Teachers' Attitudes towards inclusive education. *Journal International Special Needs Education*. 25(*1*), 74-86.

Al-Jabri, R., & Shaaban, M. (2023). Attitudes of general education teachers in the primary stage towards the application of inclusive

education for students with intellectual disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 56(*16*), 311-358.

AlKhateeb, J., Hadidi, M., & AlKhateeb, A. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 60–75.

Amr, M., Al-Natour, M., & Al-Abdallat, B. (2016). Primary school teachers' knowledge, attitudes and views on barriers to inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 13(*1*) 67-77.

Benson, S. (2020). The evolution of Jordanian inclusive education policy and practice. *FIRE: Forum for International Research in Education.* 6(I), 102-121.

Boer, A., Pijl, S, & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(*2*) 165-181.

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 127-146). Brill. *http://dx.doi.org/10.1163/9789004431171_008*

Brydges, C., & Mkandawire, P. (2020). Perceptions and experiences of inclusive education among parents of children with disabilities in Lagos, Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 645-659.

German Corporation for International Cooperation GmbH (2022). Promoting quality in inclusive education in Jordan (PROMISE). Available at: *https://www.giz.de/en/worldwide/86767.html#:~:text=In%202007%2C%20the%20Jordanian%20Government,IES%2C%202020%2D2030*

Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities (HCD) (2017). Law on the Rights of Persons with Disabilities No. 20 for the Year 2017. Available at: *http://hcd.gov.jo/sites/default/files/English%20version.pdf*

Jigyel, K., Miller, J., Mavropulou, S., &Berman, J. (2020). Benefits and concerns parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, 24(*10*), 1064-1080.

Jordanian Ministry of Education (MOE) (2018). Education Strategic Plan 2018-2022. Available at: *https://moe.gov.jo/sites/default/files/esp_english_final.pdf*

Jordanian Ministry of Education (MOE) (2020). The 10-Year Strategy for Inclusive Education (2020-2030). Available at: *https://moe.gov.jo/sites/default/files/lstrtyjy_lshry_lltlym_ldmj_0_0.pdf*

Jordanian Ministry of Education (MOE) (2022). The yearbook 2022. Available at: *https://moe.gov.jo/sites/default/files/newsfiles/lktb_lsnwy_2022.pdf*

Monteiro, E., Kuok, A., Correia, A., Forlin, C., & Teixeira, V. (2019). Perceived efficacy of teachers in Macao and their alacrity to engage with inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 93-108.

Su, X., Guo, J., & Wang, X. (2020). Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(*9*), 948-963.

UNESCO. (2023). Inclusion in education. UNESCO. Downloaded 24 October 2023 from: *https://www.unesco.org/en/inclusion-education*

United Nations (2023) Report of the Special Rapporteur on the rights of persons with disabilities, Gerard Quinn, on his visit to Jordan, A/HRC/52/32/Add.4. Available in*:* *https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G23/045/64/PDF/G2304564.pdf?OpenElement*.