مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الأول، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-001-008

دور معلمي المدارس الأساسية في الدمج الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدينة عمان

محمد عبد السكارنة*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الأساسية في عملية الدمج الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدينة عمان. استخدم منهج البحث النوعي في جمع وتحليل البيانات؛ حيث أُستخدمت طريقتي المقابلة والملاحظة في جمع البيانات والطريقة التفسيرية في تحليلها. كانت عينة الدراسة هي العينة القصدية المحكية باختيار معلمتين انطبقت عليهم شروط الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تطابقاً بين النظرية والتطبيق في تفسير دور المعلم في عملية الدمج الاجتماعي لذوي الحاجات الخاصة في المرحلة الأساسية. كلتا المعلمتين كانتا متعاطفتين مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أثناء تفسيرهم لمفهوم الدمج بشكل عام، أما بالنسبة لمفهوم الدمج الاجتماعي فهو يعني من وجهة نظر المعلمتين أن يدمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المواقف أو المناسبات الاجتماعية فقط. أما من الناحية التطبيقية أي من خلال حصص المشاهدة فقد شاهد الباحث أن عناصر الدمج الاجتماعي كانت ظاهرة في أثناء عملية التدريس. بناء على هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات النظرية والتطبيقية.

الكلمات الدالة: الدمج، الدمج الاجتماعي، الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، معلمي المدارس الأساسية

* **جامعة البلقاء التطبيقية.**

تاريخ تقديم البحث: 2019/8/27م. تاريخ قبول البحث: 2019/12/8م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

The Role of Basic School Teachers in the Social Inclusion of Students with Special Needs in Amman City

Mohammed Abed Al-Sakarneh

Abstract

The study aimed to identify the role of basic school teachers in the social inclusion of students with special needs. A qualitative research approach was used to collect and analyze the data; for the data collection; semi-structured interview and observation were used and for the data analysis; interpretational approach was used. The sample of the study was purposeful through choosing two teachers who meet the study conditions . The results indicate that there is congruence between theory and practice in interpreting the role of the teacher in the process of social inclusion of students with special needs in basic school. Both teachers were compassionate with the students with special needs in their interpretation of the concept of the inclusion in general. As for the concept of social inclusion, it means from the teachers' point of view that the inclusion of students with special needs only in social events. However, during the observed lessons, the researcher noted that elements of social inclusion were evident during the teaching process based on these findings; theoretical and applied recommendations were presented.

Key words: Inclusion, Social inclusion, Students with special needs, Basic school teachers.

المقدمة

الأردن كغيره من الدول استثمر جل طاقاته في تطوير التعليم بكافة مجالاته، كان ذلك عبر سلسلة من المؤتمرات الوطنية الإصلاحية التي جمعت قادة تربويين من كافة التخصصات والتي خلصت الى عدة توصيات في كافة محاور التربية والتعليم (Ministry of Education, 1988; Sakarneh, 2015). الهدف العام من كل ذلك هو الوصول بمواطن مسلح بمعرفة ذات جودة عالية قادر على التنافس محلياً وإقليمياً وعالمياً (Sakarneh, 2014a; Sakarneh, 2014b). جزء من حركة الإصلاح التربوي الشامل هذه كان حول موضوع التربية الخاصة، حيث عملت وزارة التربية والتعليم جاهدة إلى إيلاء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة جل اهتمامها من خلال إنشاء إدارة خاصة تعنى بشؤونهم بغية دمجهم بشكل كامل في المجتمع المدرسي انسجاماً وتطبيقاً لنصوص الدستور والقانون الأردني للأشخاص ذوي الإعاقة (The Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities, 2017; Mahases, 2018).

كثير من دول العالم ومنها الأردن التزمت بنصوص الاتفاقيات وتوصيات المؤتمرات الدولية فيما يخص الدمج الكامل لذوي الحاجات الخاصة ومنها إعلان اليونسكو العالمي فيما يتعلق بمفهوم التعليم للجميع في عام 1990، وبيان سالامانكا وإطار العمل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في عام 1994، ومؤتمر داكار عام 2000، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي تم تبنيها في عام 2006، والأدبيات التربوية الدولية التي تصب في هذا الاتجاه (Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016). وتطبيقا لذلك قامت الوزارة بإجراءات جدية وعملية فيما يخص دمج هؤلاء الطلبة، حيث بلغ عدد الطلبة المدموجين جزئيا من ذوي الحاجات الخاصة المختلفة 1008 طلاب وطالبات في 150 مدرسة دامجة حتى نهاية مارس 2018 (Mahases, 2018). ومن المشاريع التي تقوم الوزارة بتنفيذها مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظمة ميرسي كور واليونسيف وغيرها من المنظمات الدولية مشروع التعليم الدامج الشامل أو الكلي من خلال 4 مدارس موزعة على إقليم الوسط والشمال والجنوب ومن المتوقع خلال الخمس سنوات القادمة أن يكون عدد المدارس المدموجة في هذا المشروع 425 مدرسة من أصل 3830 مدرسة (Mahases, 2018). لكن أبعاد تطبيق مفهوم الدمج يعتبر من أكبر التحديات التي تواجه معلمي المدارس ليست في الأردن فقط بل في كافة أنحاء العالم

(Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; Forlin, 2001; Hadidi, 2003). من أبرز هذه التحديات هي عملية الدمج الاجتماعي داخل الغرفة الصفية.

مشكلة وهدف وأسئلة الدراسة

بناء على ما سبق ذكره في مقدمة هذه الدراسة تبرز أهمية عملية الدمج الاجتماعي كتطبيق لروح مفهوم الدمج كخطوة أساسية لأنه وبدون تقبل الطفل ذي الحاجات الخاصة في الصف الدراسي كعنصر أساسي في الصف يصبح الدمج لا قيمة له ومن الصعب السير قدما في عملية التعلم والتعليم. وحيث إن تجربة الدمج تعتبر حديثاً نسبياً في الأردن برزت عدة مشكلات تتعلق بهذه العملية؛ في هذا الصدد أشارت بعض الدراسات إلى أن هذه المشكلات يمكن أن تظهر بعدة اشكال منها المشكلات المتعلقة بالاتجاهات والبنية التحتية والمناهج وطرق التدريس والخدمات المساندة والتفاعل الاجتماعي داخل الغرفة الصفية وغيرها الكثير (Al-Dababneh, 2016). وحيث إن المعلم هو اللاعب الأساسي في عملية التفاعل الاجتماعي داخل الغرفة الصفية أصبح لزاما معرفة دوره في إدارة عملية التفاعل الاجتماعي كركن أساسي من أركان عملية الدمج. لذا وبناء على ما سبق هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دور معلمي الصفوف الأساسية في عملية الدمج الاجتماعي لذوي الحاجات الخاصة في مدينة عمان. وعلى وجه التحديد هدفت الدراسة الإجابة عن الاسئلة التالية:

1. كيف يدرك معلمو المرحلة الأساسية مفهوم الدمج الاجتماعي؟
2. كيف يمارس ويتحكم معلمو المرحلة الأساسية بعملية الدمج الاجتماعي اثناء عملية التدريس؟

أهمية الدراسة

إن الدمج الاجتماعي يمثل أهم عنصر من عناصر الدمج الشامل حيث يتفاعل الطلبة العاديين مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Alkhateeb & Hadidi, 2009; Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009). على الرغم من أن الهدف الأساسي المتعارف عليه لأية مدرسة هي إكساب الطلبة المعرفة التي يحتاجونها في حياتهم المستقبلية ألا إن إغفال الجانب الاجتماعي في هذا المجال هو أمر محفوف بالمخاطر خاصة عند دمج طلبة ذوي حاجات خاصة مع طلبة عاديين (Cambra & Silvestre, 2010). أن من الخطأ الاستنتاج أن دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع الطلبة العاديين حتما يقود إلى تحقيق الهدف من الدمج وهو

تكوين صداقات وتواصل اجتماعي سليم بين الفئتين، حيث أثبتت بعض الدراسات عكس ذلك (Koster, Pijl, Nakken, & Houton, 2008). حيث إن الدمج الجسدي لا يكفي فلا بد من دمج الطالب ذي الحاجات الخاصة بكل خصائصه النفسية والعقلية والانفعالية وبعكس ذلك سوف تكون هناك نتائج سلبية على الطالب نفسة مثل انعدام الثقة بالنفس والخوف من المدرسة والخوف من الفشل ونقص الدافعية والتسرب وغيرها من النتائج وبالتالي يصبح الرجوع إلى مربع العزل هو أحلى الأمرين (Javakshishvili, 2012). لذا يصبح دور المعلم مهم جداً في إدارة هذا التنوع والتفاعل الاجتماعي من خلال استخدام استراتيجيات عديدة مثل استراتيجيات التفاعل الاجتماعي والنشاطات الجماعية والتعليم التعاوني وتعديل السلوك وغير ذلك من الاستراتيجيات والإشراف وإدارة التفاعل بين الطلبة العاديين وذوي الحاجات الخاصة والتي تقود في النهاية إلى تحقيق هدف الدمج الاجتماعي والأكاديمي الكامل، حيث يشير الأدب السيكولوجي إلى أن الأقران يميلون إلى رفض المختلف ويميلون إلى اختيار المؤتلف من حيث تكوين مجموعات الصداقة (Odom & Diamond,1998; Place & Hodge, 2001). هذا من ناحية ومن ناحية أخرى ونظراً لأن معظم الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع هي دراسات من النوع الكمي فإنه أصبح من الأهمية بمكان مقابلة المعلم وسماع ماذا يقول ومشاهدة ماذا يفعل اتجاه الموضوع قيد الدراسة؛ وهو دور المعلم في عملية الدمج الاجتماعي لذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي من خلال دراسة تتبع أسلوب البحث النوعي. لذا تبرز أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على هذا الجانب المهم وبطريقة بحث غير تقليدية وهي طريقة أو أسلوب البحث النوعي.

محددات وحدود الدراسة

باعتبار الدراسة الحالية هي دراسة نوعية من حيث حجم عدد المشاركين في الدراسة والمدارس المختارة والبيئة التعليمية وطريقة جمع وتحليل البيانات لذا نتائجها لا يمكن تعميمها إلا بالقدر الذي تسمح به نفس الشروط التي اتبعت في هذه الدراسة وبأقصى حذر. كذلك تحددت هذه الدراسة بمحاولتها معرفة كيف يدرك المعلم مفهوم الدمج الاجتماعي وكيف يمارسه في عملية التدريس وما دوره في التحكم في عملية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين وذوي الحاجات الخاصة. إضافة إلى ذلك، نتائج هذه الدراسة محددة بوجهة نظر فئة المعلمين التي أجريت معهم المقابلة فقط وليست باقي العاملين من معلمين ومدراء أو أولياء أمور أو أية أشخاص آخرين قائمين على تطبيق سياسة الدمج بشكل عام والدمج الاجتماعي بشكل خاص في وزارة التربية والتعليم.

التعريف بمصطلحات الدراسة

الدمج الاجتماعي

يعرف الدمج نظرياً بأنه مشاركة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة اقرانهم العاديين في كافة مناحي الحياة مشاركة كاملة وهذه المناحي يمكن أن تكون مجتمعية خارج المدرسة أو داخلها ومكان العمل ومكان السكن ومكان الترفيه والنشـــاطات التربوي والاجتماعية داخـــل المدرسة (Inclusion International, 1996).

أما في هذه الدراسة فيعرف إجرائياً بأنه مشاركة وتفاعل الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين أو المعلم في كافة النشاطات والتفاعلات الاجتماعية داخل الصف الدراسي وتحت إشراف المعلم.

المرحلة الأساسية

هي المرحـــلة التي تضـــم الصفوف من الأول أساســي إلى الصف العاشـــر أساســـي وتغطي الأعمـــار من عمر 6 ســـنوات إلى عمـــر 16 سنة بحسب النظام التربوي الأردنـــي (Sakarneh, 2007).

الطلبة ذوو الحاجات الخاصة

يعرفون نظرياً بأنهم الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهرياً عن خصائص وحاجات الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي القدرات التعليمية والتحصيلية المتوسطة ويشمل هذا المصطلح الطلبة المعوقين والطلبة المتفوقين والموهوبين (Alkhateeb, 2012).

أما التعريف الإجرائي فيعرفون بأنهم الطلبة ذوو الحاجات التعليمية الخاصة البسيطة والذين تم تشخيصهم وتحويلهم إلى المدارس الدامجة وفقاً لقوانين وتعليمات وزارة التربية والتعليم الأردنية ولا يشتمل ذلك على الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن فلسفة الدمج هي برمتها قائمة على أساس الدمج الاجتماعي لذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. هذا الدمج يعني التفاعل الاجتماعي بين المكونات الأساسية لهذه المدرسة أو

الصف وهم بطبيعية الحال الطلبة والمعلمون وإدارة المدرسة وغيرهم من العاملين في المحيط التعليمي بغية تحقيق الهدف النهائي وهو الوصول بالطالب ذي الحاجات الخاصة إلى مستوى مقبول من التكيف الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها ضمن المحيط الاجتماعي الذي يعيش ويعمل فيه. إن التواصل الاجتماعي داخل الغرفة الصفية يلعب فيه المعلم الدور الأهم باعتباره هو من يقوم بتوجيه عملية التعلم والتعليم ويقوم كذلك بإدارة الصف حيث يعتبر النموذج المحتذى من قبل الطلبة ثم يأتي دور التفاعل الاجتماعي نفسه والذي يخلق التغيير في تفكير الطالب وبالتالي الانتقال به إلى حالة التفاعل الاجتماعي المثالي والصحيح ثم تأتي عملية تطبيق فلسفة وزارة التربية والتعليم وبالتحديد فلسفة وتوجهات وأهداف الدمج والتي يعمل المعلمون ضمن إطارها (Mahases, 2018).

إن التفاعل الاجتماعي لا يحدث في فراغ؛ إنه يحدث في بيئة معقدة ومتعددة الأطراف، ففيها الطالب نفسه وما يحمله من خبرات ذات امتداد اجتماعي وحضاري وثقافي وتاريخي وفيها الأشخاص المحيطون به من طلبة ومعلمين وأشخاص آخرين داخل المدرسة وفيها المعلم وما يلعبه من دور مهم جداً في عملية إدارة هذا التفاعل وفيها القوانين والتعليمات التي تحكم سلوك كل الأطراف داخل المدرسة. إذن من الخطأ ملاحظة هذا التفاعل والحكم عليه من زاويه واحدة، إذا لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الأسس النظرية والفلسفية لكل هذه الأبعاد. من النظريات التي تدعم أهمية التفاعل الاجتماعي والأخذ بعين الاعتبار أهمية المحيط الاجتماعي في عملية التعلم نظريات كل من فيجوتسكي Vygotsky وفيورستين Feuerstein & Zaytoon (Vygotsky, 1978; Zaytoon, 2003). مع الأخذ بعين الاعتبار التوجه البيئي الأيكولوجي أي التنموي وتأثيره على الفرد والبيئة المحيطة وبالتالي على عملية التعلم (Bronfenbrenner, 1979). وكذلك نظريات التعلم الاجتماعي والتي ركزت على أهمية البيئة الاجتماعية في عملية التعلم (Bandura, 1977).

لتوضيح ما سبق كل على حدا، لنعرج أولاً على مفهوم البعد الأيكولوجي حسب ما أشار إليه برونفينبرنر(Bronfenbrenner, 1979) حيث إنه من وجهة نظره أن التطور الإنساني يحدث ضمن بيئة معقدة تتأثر وتؤثر في عدة مستويات بيئية أيكولوجية وحتى يفهم السلوك الإنساني يجب أن يدرس ضمن هذه الأبعاد ولا ينسلخ عنها حيث يشكل كل منها مجموعة من الأدوار والمعايير والقواعد والتي تأخذ اتجاهين في التأثير والتأثر المتبادل والتي بمجملها تشكل التطور السيكولوجي للفرد. هذه المستويات أو الأنظمة هي: microsystem وهو النظام الأقرب إلى الشخص سواء أكان البيت أو العائلة أو المدرسة أو الجيران أو الأقران وهذا يتطلب تفاعلاً اجتماعياً مباشراً مكون

من ثلاث عناصر هي الأنشطة والأدوار والمسؤوليات الاجتماعية للأشخاص الموجودين في الموقف التفاعلي حيث يتفاعل شخصان وجه لوجه وهذا بدوره يؤدي إلى فهم سلوك بعضهم البعض حيث ينغمسون في نشاط جماعي متبادل ومفهوم من الطرفين. أما نظام Mesosystem فهو النظام الذي يربط بين Microsystem والبيئات الأخرى المؤثرة في سلوك الشخص مثل العلاقة ما بين البيت والمدرسة، أما Exosystem فهي الأنظمة البيئية الأخرى التي ليست لها علاقة بالشخص مباشرة لكنها يمكن أن تؤثر في تطوره مثل موقع عمل الوالدين وغير ذلك من الأمثلة، وأخيراً نظام Macrosystem وهو الإطار أو السياق الثقافي العام الذي يؤثر على تطور الفرد مثل العادات والتقاليد والمعتقدات. إذن وباختصار الطالب داخل المدرسة لا يعتبر شخصاً سلبياً يتأثر بغيره فقط بل يؤثر بما يحيط به فهو يعتبر حلقة مهمة في سلسلة التفاعل الاجتماعي ويجب أن ينظر إليه على أنه القلب النابض في هذا التفاعل بكافة مستوياته.

أما فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) فينظر إلى الفرد بأنه جزء لا يتجزأ من السياق الثقافي والاجتماعي والتاريخي الذي يعيش فيه، فعندما يمارس أو يشترك الطفل داخل المدرسة في نشاط معين بأشراف وتوجيه من المعلم فأنه يطور أدوات ووسائل حل المشكلات والتي يمارسها فعليا في المحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه. يشير فيجوتسكي إلى أن التعلم والتطور هما عمليتان متلازمتان وتحدثان منذ ولادة الفرد وأن التعلم يجب أن يكون محوره المتعلم أي التعلم القائم على المتعلم وليست على المعلم وان التعلم عملية نشطة وتأخذ بعين الاعتبار المعارف السابقة للمتعلم ويجب أن يكون التعلم ذا معنى وقابلاً للتطبيق في الحياة العملية (Vygotsky, 1978; Zaytoon & Zaytoon, 2003). إن الطفل في نظر فيجوتسكس لديه قدرات ظاهرة وقدرات باطنة يمكن الوصول إليها من خلال التدريب والتوجيه. إذن من وجه نظر فيجوتسكي التفاعل الاجتماعي هو أساس عملية التعلم والتطور، هذا التفاعل هو الذي يؤدي به إلى اكتساب المعرفة القائمة على التعلم الذاتي وليست تعلماً سلبياً قائماً على تقديم المعرفة كما هي وبدون مسائلة، بطبيعة الحال كل ذلك يتأتى عن طريق تهيئة الجو المناسب من التفاعلات الاجتماعية والتي محورها مهارات النقاش والتعلم التعاوني وغيرها من المهارات (Vygotsky, 1978; Zaytoon & Zaytoon, 2003).

كذلك يرى فيورستين (Feuerstein, 2015) أن عملية التعلم يجب أن ترتبط بعملية التفاعل الاجتماعي الصحيح ويجب أن لا ينظر إلى مستوى الذكاء على أساس من الأرقام بل هو عملية مرنة من خلالها يستطيع الشخص أن يطور قدراته إذا ما تواجد في البيئة المناسبة والصحيحة،

يؤمن صاحب النظرية بما يسمى بالتعديل المعرفي البنيوي من خلال التعلم الوسيط الذي يعني التغيير في التفكير وتطوير مهارات التفكير الفعالة اللازمة ليصبح الفرد متعلما مستقلاً وقادراً على التكيف والاستجابة لمتطلبات المجتمع. أشار أيضاً إلى أن عملية التطور الإنساني ليست فقط مبنية على أسس بيولوجية بل أيضاً على أسس ثقافية واجتماعية، بحسب نظرية فيورستين فإن الفرد يتم تكييفه للبيئة عن طريق التفاعل الاجتماعي باستخدام طريقتين وهما تعريض الشخص للمنبهات والمثيرات بشكل مباشر ثم استخدام عمليات تعلمية وسيطيه أي قيام شخص آخر (لنقل إنه المعلم) بالتوسط ما بين الشخص المتعلم والبيئة المحيطة. أما نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) فتفسر عملية التعلم بأنها مبنية على مفاهيم التقليد أو النمذجة والمحاكاة أي أن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل هي أساس عملية التعلم، حيث أن الطفل ينمذج المعلم أو والديه باعتبارهم أمثلة يحتذى بهم وما يتلقاه من تعزيز ايجابي يلعب دوراً مهماً جداً في إيقاف أو استمرار السلوك، من خلال ذلك يستطيع المعلم أن يعزز ويتحكم في السلوك الذي يرغب أن يستمر ويتجاهل السلوك غير المقبول، كل ذلك يتم من خلال خلق بيئة اجتماعية تفاعلية نموذجية معززة.

وكتطبيق لما سبق ذكره هناك اتفاق بين كثير من النظريات على أهمية التعليم التعاوني (Gillies, 2007). حيث إنه ومن خلال التعليم التعاوني وتشكيل مجموعات صغيرة في غرفة الصف يستطيع الطالب أن يكون علاقات اجتماعية جيدة ويعمل بمثابرة من أجل تحقيق الهدف المطلوب وهذا ينعكس إيجاباً عليه وعلى مجموعته التعاونية. كذلك من فوائد التعليم التعاوني أنه يشعر الطالب بالانتماء والتقبل والرعاية والاهتمام من قبل المجموعة التي يعمل ضمنها في المهمة او النشاط الأكاديمي المطلوب (Johnson, Johnson, & Holubec, 1984). من خلال التعليم التعاوني يكتسب الطالب فن التواصل والتفاعل الاجتماعي مع أفراد آخرين بغض النظر عن خلفيتهم الثقافية والاجتماعية والعرقية ومن خلال إجراء المناقشات داخل المجموع التعاونية يستطيع الطالب بناء معرفته وطريقة تفكيره وهذا ما اثبتته الدراسات ليست للطالب العادي فقط بل حتى للطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Johnson, Johnson, & Holubec, 1984).

بناء على ما سبق نستنتج أن من يقوم بإدارة وتنظيم جميع هذه الأنشطة سواء أكانت اجتماعية أم أكاديمية هو بطبيعة الحال المعلم. إذن المسؤولية تقع على كاهل المعلم في إدارة هذا التنوع الشامل في القدرات العقلية والسيكولوجية والتنوع في الخلفيات الثقافية والاجتماعية والدينية والعرقية. كذلك وجدت الدراسات أن هناك علاقة قوية بين طبيعة العلاقة التي تربط بين المعلم وطالب معين

من جهة وقبول هذا الطالب لدى الطلبة الآخرين بنفس الصف من جهة أخرى وأن المعلم هو المسؤول عن إيجاد بيئة صفية اجتماعية تعلمية يقدر ويحترم فيها كل طالب (Birch & Ladd, 1997; Hughes, Cavell, & Wilson, 2001, Walker & Berthelsen, 2008) . إن الطلبة يدركون جيداً أنواع التفاعلات الاجتماعية التي يقوم بها المعلم اتجاه الطلبة في الصف ويقومون بالاستنتاج والبناء على هذه المعلومات بحيث يستخدمونها في حكمهم على أهلية وكفاءة أقرانهم للمشاركة في مواقف التعلم والمواقف الاجتماعية داخل الصف وكذلك استنتاجاتهم حول اتجاهات المعلم نحو الطلبة الآخرين في الصف (Walker & Berthelsen, 2008).

أن للمعلم دوراً محورياً ليست فقط في الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الحاجات بل في الدمج الاجتماعي والعاطفي وأن على المعلم إيجاد سبلاً وطرقاً خلاقة من أجل مزج هذا التنوع وإجاد طرق تشبيك متعددة الأوجه بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأقرانهم العاديين (Mastropieri & Scruggs, 2010) . كثير من الأدب التربوي يشير إلى أن المعلم الناجح هو المعلم الذي يستطيع خلق بيئة تعلم يسودها التفاعل الاجتماعي الإيجابي حيث يسودها جو من الطمأنينة لدى الطلبة وزيادة الدافعية والمشاركة الإيجابية النشطة وإزالة الفوارق الطبقية بين الطلبة وقدرة المعلم على تعديل السلوكيات الشائكة والقدرة على تعزيز السلوك الايجابي وتهيئة الطلبة عاطفيا قبل بدء الدرس وتفقد كل طالب وتقييم حاجاته والعمل على التأكد من أن كل طالب مستعد نفسيا وعقليا لموضوع الدرس (Burden & Byrd, 2003; Doyle,1986; Stronge, 2002). هذا ليست فقط للطلبة العاديين بل كذلك للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي في خلق بيئة تعليمية محفزة ومريحة ومستقطبة لهؤلاء الطلبة (Vaughn & Bos; 2012; Warren, 2000). ففي دراسة قام بها الخطيب وآخرون (Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016) حيث هدفت الدراسة إلى مراجعة الأدب التربوي المنشور حول هذا الموضوع بين الفترة 1990 إلى 2014؛ حيث استنتج الباحثون أن هناك العدد القليل من الدراسات (42 دراسة كمية) التي تناولت هذا الموضوع مقارنة بحجم الأدب التربوي العالمي بهذا الخصوص. في هذا الإطار ومن خلال الدراسة المذكورة ودراسات أخرى؛ فمن الباحثين من توصلت نتائج أبحاثه إلى اتجاهات عامه إيجابية نحو الدمج وأن للمعلم دوراً مهماً في تفعيل الجانب الاجتماعي في عملية الدمج وأن على المعلم أن يكون معد جيداً قبل الخدمة ومدرباً على استراتيجيات إدارة عملية التفاعل الاجتماعي بين جميع الطلبة داخل الصف الدراسي وفق النظريات الحديثة في عملية التعلم والتعليم

على اعتبار أن الطفل في نهاية المطاف هو إنسان له الحق في أن يمارس كافة نشاطاته في جميع مجالات حياته بدون تقييد وبالتالي القدرة على التكيف ضمن المجتمع الذي يعيش فيه وهذا كله يتأتى عن طريق الدمج الكامل (Dukmak, 2012; ElZein, 2009; Fayez, Dababneh, & Jumaian, 2011; Khochen & Radford, 2012; Opdal, Wormnæs, & Habayeb, 2001) .

إذن يستنتج مما سلف ذكره أن المعلم في الصف الدراسي يتفاعل مع تشكيلة متنوعة من الطلبة؛ حيث إن الطالب ذا الحاجات الخاصة أو غيره من الطلبة يأتي إلى الصف الدراسي مع خبرة اجتماعية وثقافية وحضارية وتاريخية ودينية وعرقية مسبقة، أي أنه يحمل معه سياقاً اجتماعياً كامل، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يتواجد في صف دراسي يحتوي على طلبة آخرين يحملون نفس ما يحمله ناهيك عما يحمله هؤلاء الطلبة من اتجاهات سلبية كانت أم إيجابية اتجاه أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة. لذا ومن هذا المنطلق تبرز مهارة المعلم في تحويل هذا التنوع والاختلاف إلى تشابه وٱئتلاف ومن هذه الاتجاهات السلبية اتجاهات ايجابية آخذا بعين الاعتبار البناء والتعديل على مفاهيم كل طالب في الصف الدراسي بحيث يكون للتعلم معنى ويمكن ربطه بالبيئة خارج أسوار المدرسة.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهجية البحث

اتبع الباحث طريقة البحث النوعي في جمع وتحليل البيانات لما تستدعيه طبيعة الدراسة الحالية، حيث إن البحث النوعي يتبع عدة طرق من أجل تفسير ظاهرة ما في سياقها الطبيعي وبدون تصنّع؛ حيث إن الاشخاص يتفاعلون وجهاً لوجه في مكان عملهم الطبيعي ويضفون معنى على ما يقومون به وأن الباحث ينغمس في هذا التفاعل ويلعب دور مهم جداً ولا ينسلخ عن واقع هذا النشاط من أجل الوصول إلى فهم أعمق للظاهر موضوع البحث (Denzin & Lincoln, 2005). لذا استخدم الباحث طريقتين في جمع البيانات وهي طريقة المقابلة للإجابة على السؤال الأول والذي يخص إدراك المعلمين لعملية الدمج، وطريقة الملاحظة أو المشاهدة لما يمارسه المعلمون أثناء التدريس للإجابة على السؤال الثاني وهو كيف يمارس ويتحكم المعلمون بعملية الدمج الاجتماعي داخل الصف. الطريقة الأساسية الأولى التي استخدمت هي المقابلة شبه المقننة والتي هي شائعة الاستخدام في البحث النوعي، حيث إنه ومن خلال المقابلة

على اعتبار أنها وسيلة للوصول إلى مختلف أنواع المعلومات يتم طرح الأسئلة وبشـــكل مباشـــر وجها لوجه ويمكن أن تســـاعد المقابلات الباحثين على إيجاد أنـــواع مختلفة من المعلومات ويمكن أن تساعدهم على الاستفسار أو السعي للإجابة عن أســـئلة محددة حول ظواهر معينة (Gall et al., 2007). في هذا الصدد يشير ماي (May, 2001) إلى أن المقابلات تؤدي إلى إلقاء نظرة ثاقبة على السير الذاتية للإنسان وخبراته وآرائه وقيمه وطموحاته ومواقفه ومشاعره. أن الهدف من أي نوع من أنواع المقابلات هو السماح للأشخاص بالتحدث عن وجهات نظرهم فيما يتعلق بالقضايا المتعلقة بموضوع الدراسة حيث إنهم في وسط السياق، يعيشونه يوماً بعد يوم (Kellehear, 1993). كذلك تعوض المقابلات أيضًا عن الأشياء التي لا يمكن ملاحظتها مثل: المشاعر والأفكار والنوايا (Patton, 2002). والطريقة الثانية هي الملاحظة أو المشاهدة والتي من خلالها قام الباحث بملاحظة أو مشاهدة وتسجيل كل ما لمسه وحسه وحدسه أثناء عملية التدريس، حيث كان الهدف هو مشاهدة كيف يقوم المعلمون بتشجيع الطلبة على التفاعل الاجتماعي وكيف يقومون بإشراك الطلبة في نشاطات اجتماعية هادفة. أن استخدام طريقتين في دراسة ظاهرة ما من شأنه أن يثري من عملية جمع البيانات بأن يعوض جانب عن جانب آخر في حال وجود ضعف في أداة من أدوات جمع البيانات (Bogdan & Biklen, 1998).

مجتمع الدراسة والمشاركين

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين اللذين تحتوي صفوفهم طلبة ذوي حاجات خاصة. أما المشاركون في الدراسة فكان اختيارهم قصديا أي أن الباحث ولما تتطلبه طبيعة الدراسة فقد قام بالاستعانة بوزارة التربية والتعليم بتحديد المدارس التي تطبق فيها سياسة الدمج الكامل حيث تم إرشاده إلى أربعة مدارس: مدرسة واحدة في إقليم الشمال ومدرستان في إقليم الوسط (عمان) ومدرسة واحدة في إقليم الجنوب. ونظرا لكون الاختيار كان قصديا أو محكياً فيجب أن تتوفر في المشاركين مجموعة من الخصائص (Gall et al., 2007). هذه الخصائص أو المحكات هي: خبرة في التدريس في الصف الشامل، الصفوف الدراسية يجب أن يكون الصف الثاني الأساسي كحد أدنى وذلك لمرور وقت كاف على المعلم والطلبة بأن يكونوا قد عرفوا وألفوا بعضهم بعضاً، وأن يحتوي الصف على الأقل على ثلاثة طلاب من ذوي الحاجات الخاصة وأخيراً أن يكون المعلم من المعلمين المتميزين. نتيجة لذلك توفرت الشروط السابقة في معلمتين في مدرستين مختلفتين في العاصمة عمان وهما مدرستان تقومان بتطبيق سياسة الدمج الشامل من أصل أربعة مدارس كما

ذكر في مقدمة الدراسة. إحدى المعلمات تقوم بتدريس الصف الثاني الأساسي والمعلمة الأخرى تقوم بتدريس الصف الثالث الأساسي. كلتا المعلمتين هما معلمتا صف أي أنهما يقومان بتدريس طلبة الصف جميع المواد وهذا من شأنه تعزيز معرفة وألفة المعلمة بالطلبة لأنها تقوم بالعمل معهم طول اليوم الدراسي وعلى مدار العام. كلتا المعلمتين لديهم خبرة أكثر من ثلاثة سنوات في التدريس في الصفوف الدامجة.

أداة الدراسة

استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات وهما: المقابلة شبه المقننة والملاحظة أو المشاهدة. في المقابلة؛ بدأ الباحث بسؤال المعلمتين أسئلة عامة مثل عدد سنوات الخبرة في التدريس في الصف الدامج وتخصص المعلمة والمواد التي تقوم بتدريسها في المدرسة والعبء التدريسي والدورات التدريبية التي تلقتها المعلمة ثم انتقل إلى سؤال المعلمتين عن كيفية إدراكهم وتفسيرهم لمفهوم الدمج وخاصة الدمج الاجتماعي ثم عرج على سؤال مدى اضطلاعهم على وثائق وزارة التربية والتعليم التي تتضمن الإطار العام لسياسة الدمج واستراتيجيات تطبيقه ثم السؤال الأخير كان حول دور المعلم في زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأقرانهم العاديين وكيفية تعزيزه وإدارته لهذا التفاعل سواء بينه وبين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أو بين الطلبة أنفسهم. أما الملاحظة أو المشاهدة فكانت بمثابة ملاحظة أمرين رئيسيين وهما طبيعة التفاعل الاجتماعي داخل الصف والنشاطات الاجتماعية التي تعزز هذا التفاعل بين المعلم وجميع الطلبة بشكل عام وبين المعلم والطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشكل خاص، ومن ثم قام الباحث بكتابة ملاحظاته وتعليقاته في نموذج خاص معد لذلك حيث كان الهدف العام من الملاحظة أو المشاهدة هو مقارنة ما بين ما قيل في المقابلة وما طبق أثناء عملية التدريس فيما يخص الموضوع قيد الدراسة.

صدق الأداة

من المهم جداً في البحث النوعي أن يقوم الباحث بوصف ما قام به وبشكل مفصل ومكثف حتى يتجنب الوقوع في أخطاء التحيز أي يقوم بعرض الصورة كاملة كما حدثت في موقعها الطبيعي (Maxwell, 2005). وهذه هي الاستراتيجية التي اتبعها الباحث حيث قام بتسجيل وتوثيق كل ما حدث أثناء عملية المقابلة والملاحظة أو المشاهدة ولم يعتمد على الذاكرة في حفظ البيانات. كذلك قام الباحث بتفريغ المقابلة من شريط التسجيل إلى وثيقتين مكتوبتين مفصلتين ثم قام بعرضهما على

المعلمتين حتى يتحققا من صدق ما تم تفريغه حيث جرى ذلك في المقابلة وأيضا في الملاحظة أو المشاهدة.

ثبات الاداة

تحقق ثبات أدوات الدراسة من خلال تفصيل منهج البحث المتبع ومن خلال الإجراءات التي قام بها الباحث من حيث وصفه لمجتمع الدراسة والعينة والأدوات والإجراءات المتبعة في جمع وتحليل البيانات بحيث إذا قام باحث آخر بتتبع نفس الخطوات فإنه سوف يصل إلى نفس الاستنتاج وبهذا ينتفي وجود تحيز للباحث ويمكن الوثوق بثبات ادوات الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد الحصول على إذن من وزارة التربية والتعليم وأسماء المدارس المستهدفة، قاما الباحث بالتوجه إلى المدارس المعنية وقام بمقابلة مديرات هذه المدارس حيث قامت كل مديرة بترشيح معلمة واحدة انطبقت عليها شروط أو محكات اختيار العينة المذكورة سالفا. قام الباحث بمقابلة المعلمتين وقام بالشرح المفصل لكل معلمة أهداف الدراسة وأن لهم كل الإرادة في الانسحاب من الدراسة أينما ومتى تشاءان وأن البيانات سوف تعامل بسرية تامة حيث طلب الباحث تسجيل المقابلات والملاحظات أو المشاهدات على أشرطة صوتية ومرئية بحيث لا يضطلع على هذه الأشرطة إلا الباحث وسوف تحفظ في مكان آمن لديه. أبدت كلتا المعلمتين ارتياحهما وموافقتها في الاشتراك في الدراسة وأبدتا تفهماً كاملاً لما يقوم به الباحث. استغرقت كل مقابلة ساعة كاملة ومدة حصة الملاحظة أو المشاهدة كانت 45 دقيقة بواقع مقابلة واحدة وحصتي ملاحظة أو مشاهدة لكل معلمة وهما معلمتان في كل مدرسة معلمة.

تحليل البيانات

من أجل الوصول إلى معنى للبيانات التي تم جمعها اتبع الباحث الأسلوب التفسيري في تحليل البيانات. هذا يتم عن طريق التفحص الدقيق للبيانات المجموعة من أجل الوصول إلى بنى وموضوعات توصف وتفسر الظاهرة قيد الدراسة وهذا يستند إلى مبادئ التفسيرية وهي من أهم ما يميز طريقة البحث النوعي، أي تفسير وإعطاء معنى لظاهرة ما (Gall et al., 2007). كما ذكر سالفا تم تفريغ أشرطة المقابلات والملاحظات على شكل نصوص مكتوبة حيث تم استخدامها كبيانات يمكن من خلالها استكشاف دور المعلمين في الدمج الاجتماعي لذوي الحاجات الخاصة من

خلال تفسير طبيعة إدراك وتطبيق المعلمين لمفهوم الدمج. بعد تحديد الأفكار التي تخص إدراك وتطبيق المعلمين لمفهوم الدمج الاجتماعي، تم تطوير ووصف البيانات على شكل وحدات مرمزة وعلى شكل مسودة تم إرسالها إلى كل معلمة والطلب منها التعليق والتحقق من صحة هذه البيانات المرمزة والخاصة بهم. كانت عملية التحليل متسلسلة ومتكررة مع المقارنة المستمرة للبيانات بين المصدرين؛ المقابلة والملاحظة أو المشاهدة، اتبع الباحث الأسلوب الاستقرائي في استخراج النتائج حيث لم يكن هناك فرضيات أو متغيرات محددة سلفا بل كانت مفاهيم وأفكاراً ومواضيع وعناصر جديدة نابعة ووليدة عملية تحليل البيانات من المصدرين ومن وجهات نظر متعددة.

النتائج

للإجابة على سؤالي الدراسة ومن خلال طريقة التحليل سالفة الذكر سوف يتم استعراض النتائج في قسمين؛ القسم الأول يتضمن نتائج المقابلات والتي تدور حول إدراك المعلمين لمفهوم الدمج الاجتماعي والتي تجيب على سؤال الدراسة الأول، والقسم الثاني يتضمن نتائج الملاحظات أو المشاهدات حيث يتناول التطبيقات العملية لمفهوم الدمج كما شوهدت والتي تجيب على سؤال الدراسة الثاني.

القسم الأول: نتائج المقابلات والتي تدور حول إدراك المعلمين لمفهوم الدمج الاجتماعي والتي تجيب على سؤال الدراسة الأول.

مفهوم الدمج الاجتماعي

من هنا فصاعد سوف يستخدم الباحث كلمة المعلمة الأولى والمعلمة الثاني؛ حيث يشار إلى المعلمة الأولى للدلالة على المعلمة التي تقوم بتدريس الصف الثاني الأساسي والمعلمة الثانية للدلالة على المعلمة التي تقوم بتدريس الصف الثالث الأساسي. كلتا المعلمتين عبرتا عن مدى إدراكهم لمعنى الدمج لكن كل بطريقته الخاصة؛ المعلمة الأولى قالت: "الدمج يعني أن نضع الطلبة المعوقين مع الطلبة العاديين في الصف ونقوم بتعليمهم!!!!" المعلمة الثانية أشارت الى ذلك بقولها "من المفروض وحسب تعليمات المدرسة أن نضعهم بالصف" لكن لم يكن هناك إدراك عميق لمعنى الدمج حيث إن المعلمتين لديهم إدراك سطحي لمفهوم الدمج حيث إنهما تدركان الدمج على أنه فقط وضع هؤلاء الطلبة في الصف العادي. لكن كلتا المعلمتين كانتا متعاطفتين مع هؤلاء الطلبة حيث أشارت المعلمة الثانية إلى ذلك بقولها "حرام هذول الطلاب نخليهم بالبيت أو في مركز للمعاقين .... لكن بعضهم بده شغل كثير بيغلبو أحيانا". بينما أشارت المعلمة الأولى إلى أن الدمج هو مفهوم

إنساني حيث أشارت إلى ذلك بقولها "طيب إزا احنا ما ندمجهم بالمدرسة مهم مدموجين خالصين برا خارج المدرسة الأحسن نخليهم معنا هون على الأقل بتعلمو أشياء معينة". إذن هناك نوع من الإدراك الجزئي لمفهوم الدمج.

أيضاً عند سؤالهم عن مفهوم الدمج الاجتماعي أشارت كلتا المعلمتين إلى أن ذلك يعني دمج بالمناسبات الاجتماعية خارج المدرسة وأحياناً داخلها لكن ليست هما المسؤولتان عنه. في هذا الخصوص أشارت المعلمة الأولى قائلة "اعتقد أن دوري هنا هو التعليم وأهلهم هم المسؤولون عن دمجهم بالمناسبات الاجتماعية". المعلمة الثانية أشارت بهذا الخصوص إلى أن الدمج الاجتماعي ليست من طبيعة عملها؛ حيث أضافت قائلة "عندك الإدارة والمرشدة والأهالي وباقي الناس لازم يشركوهم بالنشاطات الاجتماعية ... أنا والله أشفق عليهم". إذن كلتا المعلمتين لديهم إدراك غير واضح لمفهوم الدمج الاجتماعي حيث أن مصطلح "اجتماعي" جعلهم يدركون أن ذلك يتعلق بالمجتمع خارج المدرسة أو حتى على الأقل خارج الصف الدراسي.

دور المعلم في عملية الدمج

كلتا المعلمتين اتفقتا على أهمية دور المعلم في إدارة التفاعل الاجتماعي. المعلمة الثانية أشارت إلى ذلك من خلال قوله "أخي المعلمة هي النموذج وهي الأم وهي المديرة وهي الأم وهي المعلمة داخل الصف ....الأم مش موجودة والمديرة مش موجودة إذن أنا المسؤولة وأنا لازم أشرف على كل شيء في الصف لولا ذلك يصبح الصف غير منظم وأنت تعرف عندي طلبة سلوكهم يشكل معضلات في الصف لازم اضبط ذلك... إذن أنا المسؤولة عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرهم داخل الصف". إذن المعلمة قامت بالتركيز على نموذج إدارة السلوك الصفي المتمركز حول إدارة المعلم وليست توجيه الطالب نفسه بنفسه مع أنها أبرزت دور المعلم كمنظم جيد للسلوك إلا أنها ترى بانها الوحيدة المسؤولة عن الإدارة الصفية. المعلمة الأولى كانت أكثر دقة في إدراك معنى دور المعلم من خلال قولها "الطلبة بفرحو كتير لما يشوفوني دخلت على الصف وباستمرار يتوقعوا أشياء جديدة بإدارتي لهم داخل الصف خاصة الطلبة المعوقين". بشكل عام هناك اتفاق على اهمية دور المعلم في عملية الدمج والتفاعل الاجتماعي داخل الصف.

سياسة الوزارة والمدرسة اتجاه موضوع الدمج

هناك اضطلاع جزئي على إطار الوزارة النظري والوثائق التي تخص موضوع الدمج حيث إن المعلمتين أشارتا بأن الأشياء المكتوبة كثيرة لكن المطبق قليل ويقع على مسؤولية المعلم. المعلمة الثانية أشارت إلى ذلك بقولها "إحنا ما بدنا تنظير... بالأوراق يطلبوا منا دمج هؤلاء الطلبة فقط لكن هم غير موجودين معنا بالصف فقط يقولو ادمجوا هؤلاء الطلبة كوزارة ومدرسة لكن لا يوجد أحد يسال باستمرار عنهم وعن تقدمهم لكن الوزارة والمدرسة يتركوا الحرية لنا في فعل ما نراه مناسبة لمصلحة الطلبة المعوقين وعاد هذا متروك لضمائرنا .. أنت وضميرك". المعلمة الأولى أشارت إلى ذلك بقولها "أنا مضطلع واقرأ سياسة الوزارة حول ذلك لكن لا يوجد دليل عملي حول كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة باستثناء بعض الدورات التي تعقده منظمة ميرسي كور والوزارة ولكنه غير كافي .. كله يعتمد على اجتهادنا الشخصي ومحبتنا لعملنا وهذا سر نجاحنا". إذن كلتا المعلمتين ليدهم اضطلاع لكنهم غير واثقين بالسياسات النظرية التي لا تستند الى واقع عملي مترجم بحسب وجهة نظرهم وأنهم يحبون عملهم وهذا هو سر تقدمهم ونجاح عملية الدمج في صفوفهم وأن المدرسة والوزارة لديهم اهتمام كبير بمتابعة تفصيلات عملية دمج هؤلاء الطلبة لكن لا يوجد جهد عملي من قبل الوزارة والمدرسة لكنهم يتركوا حرية الاختيار للمعلمة في فعل ما تراه مناسباً من أجل مصلحة دمج هذه الفئة.

القسم الثاني: نتائج الملاحظات أو المشاهدات حيث يتناول التطبيقات العملية لمفهوم الدمج كما شوهدت والتي تجيب على سؤال الدراسة الثاني.

ممارسة الدمج الاجتماعي

من خلال حصتي المشاهدة للمعلمتين المذكورتين ومن خلال المقابلتين ظهرت المواضيع التالية وهي عبارة عن مواضيع تعبر عن دمج ما قيل وما شوهد داخل الغرفة الصفية.

الاتجاهات نحو عملية التفاعل مع الطلبة

كلتا المعلمتين عبرتا وقامتا بتطبيق اتجاهات إيجابية نحو التفاعل الاجتماعي داخل الصف، حيث قالت المعلمة الأولى "هذول زي أولادي... بغض النظر عن قدراتهم هذا مش ذنبهم ... لو الأمر بيدي ما تركتهم ولو للحظة انا زي ام كل واحد فيهم... أقوم بنشاطات كثير بحيث اخليهم يتفاعلوا". المعلمة الثانية أشارت الى ذلك بقولها "قسم من وقت الحصة أخليه للتفاعل بين الطلبة .. هم يثقوا بي وأن اثق بكل واحد فيهم ...يعاملوني مثل امهاتهم... أحبهم كثيراً لما يصيروا يحكوا

ويناقشوا بعض". إذن كلتا المعلمتين عبرتا عن اتجاهات إيجابية نحو عملية التفاعل الاجتماعي داخل الصف وهذا أيضا كان واضح أثناء حصص المشاهدة حيث أن كثير من النشاطات دعمت هذه الاتجاهات.

حب واحترام

كلتا المعلمتين أظهرتا حبهم واحترامهم لطلبة الصف وكذلك استطاعتا كسب حب واحترام طلبة الصف. إحدى حصتي المشاهدة كانت المعلمة الثانية تسأل بعض الأسئلة الخاصة بالدرس حيث أن الطلبة قاموا برفع أصابعهم وإصدار أصوات مثل "أنا يا مس أنا مس" ردت المعلمة قالة "مش احنا تعلمنا أنه إلي بده يجاوب لازم يرفع أصبعه لكن عليه أن يضع يده على الدرج ولا يصدر اصوات...مش هيك ولا لا؟" عندها قام الطلبة بالاستجابة لذلك. وموقف آخر شوهد في صف المعلمة الأولى حيث أن أحد الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة وعند طلب المعلمة كتابة جملة منقولة عن السبورة كان يواجه صعوبة في تكملة الجملة وكان يظهر عليه الخجل والإحراج، عند ذلك طلبت المعلمة من زميله الطالب العادي بأن يساعد زميله في كتابة الجملة وقالت "إحنا يا حلوين تعلمنا أنه بنساعد ونحب بعض وإنه لازم ندير بالنا على بعض مش هيك؟". طالب ذي حاجات خاصة آخر في صف المعلمة الثانية قام بانتزاع قلم زميله حيث شاهدت المعلمة ذلك وقامت بالوصول إليه وهمست قائلة "إحنا تعلمنا أنه مش كويس توخذ قلم زميلك بدون إذن...لازم ترجعه وتعتذر لزميلك" استجاب الطالب حين قالت المعلمة معززة الطالب "أحسنت يا أحمد". شوهدت كثير من العبارات مثل شكرا، أحسنت، بطل، ابني، بنتي ...الخ. أظهرت كلتا المعلمتين سلوكيات تعبر عن الحب والاحترام بينهم وبين الطلبة كذلك التعزيز والثناء والوصول إلى جميع الطلبة شخصياً ومحاولة الطلب من أي طالب يقوم بسلوك غير لائق بأن يصححه وبدون إحراجه أمام الطلبة الآخرين.

مشاركة وربط المعرفة

في كلتا الحصتين التي تمت مشاهدتهما كلتا المعلمتين كانتا تفسحان المجال للطلبة بأن يعبروا عن أنفسهم من خلال حديثهم عن كيفية إجابتهم عن أسئلة الواجبات المنزلية والحديث حول خبرتهم الشخصية حول عدة مواضيع مثل الحديث عن القمر والحديث عن أنواع الإضاءة في المنزل. في المقابلات كانت المعلمتان تتحدثان عن الإفساح للطلبة بأن يقوموا بالحديث أما الطلبة الآخرون عن

نشاطاتهم وأن يقوموا بتقييم أنفسهم وأن يقوموا بالحكم وتقييم الآخرين كذلك من خلال إيجاد معنى لكل شيء وهذا ما يعزز فهم وإدراك الطلبة لبعضهم البعض.

مشاركة الانشطة المختلفة

من خلال السماح للطلبة بالتفكير بتصرفاتهم وتحديد ما هو مقبول وما هو غير مقبول هذا يساعد على خلق قيم التسامح بين الطلبة وهذا بدوره يخلق حب الطلبة والمعلم للتشارك في كافة الأنشطة سواء أكانت داخل الصف أم خارجه. تطبيقا لذلك تمت ملاحظة المعلمتين تشاركان طلبتهم معظم النشاطات مثل مشاهدة الأفلام القصيرة وقراءة القصص في المكتبة ونشاطات الرسم والرياضة والاعتناء بحديقة المدرسة بشكل جماعي والعمل على طلب التصويت لأية قرار في اختيار نشاط معين.

المشاركة الصفية

أثناء مشاهدة الحصص عند المعلمتين كان سلوك المشاركة ظاهراً لكل أفراد الصف بما فيهم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وفي حالة عدم مشاركة الطالب ذي الحاجات الخاصة كانت المعلمة تصل إليه وتسأله عما إذا كان يعاني من شيء ما يمنعه من المشاركة وكانت كلتا المعلمتين تظهران اهتماماً بكل أفراد الصف بغض النظر عن قدراتهم حيث كان طلبة الصف كخلية نحل باستثناء بعض الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وكانت المعلمتان تعملان جاهدتين على عدم فصل هؤلاء الطلبة عن جو الصف الدراسي. كان ذلك واضحا من خلال ترديد بعض الأناشيد الجماعية وبحركات إيقاعية تجعل من المشاركة شيئاً ممتعاً.

جعل من التعليم متعة

أثناء مشاهدة الحصص الدراسية لدى كلتا المعلمتين كانت نشاطات التعليم تعبر عن متعة الطلبة بالنشاطات مثل إذا سألت طالباً معيناً عن اسم حرف أو كلمة أو شيء ما ونسيه الطالب تقوم المعلمة برسم شيء ما على السبورة يستدل أو يتذكر من خلاله الطالب اسم الحرف أو الكلمة أو الشيء المطلوب تسميته. من خلال القصص المضحكة والحركات الرشيقة كان الطلبة يستمتعون بموضوع الدرس وهذا يعبر عن اتجاهات ايجابية وحماس لدى كلتا المعلمتين ما من شأنه أن يجعل الصف الدراسي وحدة واحدة ولا يوجد تمييز بأن هناك أفراداً غير عاديين في الصف. لكن ومن خلال مشاهدة الحصتين لاحظ الباحث أن كلتا المعلمتين لديهم روتين واضح في إعطاء الدرس حيث كانتا تبدءان الدرس بالمناداة على الأسماء ثم تفقد الطلبة بشكل سريع، لوحظ أن بعض الطلبة

خاصة ذوي الحاجات الخاصة يتشتت انتباههم أحيانا عندها تقوم المعلمة بالنظر إليهم مباشرة محاولة إشعارهم بأنها منتبه إليهم، كذلك إذا شاهدت المعلمة أن بعض الطلبة يلهون أو يتحدثون أثناء الحصة تقوم بإشعارهم بطريقة غير مباشرة مع عدم تغيير نبرة الصوت أو إيقاف عملية التدريس. عند نهاية الدرس تقوم المعلمة بوضع الواجبات المنزلية. عند كلتا المعلمتين لوحظ أنهما على دراية ومتابعة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة ولكن ليست بمستوى متابعة الطلبة العاديين.

التفاعل بين الطلبة العاديين وذوي الحاجات الخاصة

من خلال المقابلات والمشاهدات عند كلتا المعلمتين لوحظ أن إحدى المعلمتين كانت تشجع وتدير عملية التفاعل بين كلتا الفئتين لكن عند المعلمة الأخرى كانت لا تكترث كثيراً بعملية إدارة هذا التفاعل بحجة المساواة وترك الطلبة هم بأنفسهم يقررون وجه هذا التفاعل. المعلمة الأولى أشارت إلى بذلك بقولها "طلبة الصف أذكياء... بعرفو قديش انتي كمعلمة قريبة أو بعيدة في تعاملك مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة عشان هيك يبدو يقلدوا ويحذو حذو المعلمة". أي أن المعلمة تعتبر نموذج يقتدي به الطلبة فإذا كان تفاعل المعلمة مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة نشط فهم بدورهم سوف يقوموا بتقليد المعلمة من ناحية تفاعلهم مع أقرانهم من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أي أن المعلمة تعتبر مثالاً لجميع الطلبة وهذا أيضاً كان واضحاً خلال حصص المشاهدة.

المناقشة

من خلال النتائج المشار إليها أعلاه تبين أن المعلمتين ليست لديهن إدراك واضح ومفصل حول مفهوم الدمج مع أنه كان واضحاً وظاهراً من ناحية التطبيق أي أنهم يقمن بتطبيقه لكنهم أخفقوا في تعريفه وتفسيره نظريا. هذا ليست بغريب حيث إن تخصص المعلمتين هو "معلم صف" وقليل ما تلقوا أثناء دراستهم الجامعية مواد تخص موضوع الدمج بشكل خاص والمفاهيم التي تخص التربية الخاصة بشكل عام. يحدث أحياناً أن المعلم يقوم بتطبيق عناصر تتعلق بمفاهيم تربوية معينة ولكن يصعب عليه تعريفها نظريا والحديث عنها بشكل مفصل، ففي هذا الخصوص أشار السكارنة (Sakarneh, 2015) إلى أن المعلمين يخفقون في تعريف معنى جودة التعلم والتعليم لكن عناصره كانت حاضره أثناء مشاهد عملية التدريس لديهم. وربما يفسر ذلك بأن وزارة التربية والتعليم لم تقوم بعقد دورات تدريبية مكثفة والتعريف بهذا المفهوم وبكل تفاصيله وأبعاده وتطبيقاته.

أما طبيعة تفسير وتطبيق مفهوم دور المعلم في عملية الدمج الاجتماعي فكان ذلك مطابقاً لما جاءت به النظريات المشار إليها في مقدمة الدراسة، حيث أن الحلقة الأقرب للطفل بعد والديه هي

المعلم ودوره في التأثير على نشاطات الطفل أو الطالب أثناء تواجده في الصف الدراسي؛ وهذا ما أشار إليه برونفينبرنر(Bronfenbrenner, 1979) بنظام microsystem وهو النظام الأقرب إلى الشخص وهو في هذه الحالة المعلم وما يلعبه من دور مهم جداً في التأثير في سلوك الطالب. كذلك ما أشارت إليه النظرية البنائية لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978) في أن المعلم يلعب دور الموجه والوسيط للطالب أثناء تفاعله الاجتماعي، وما أشارت إليه كذلك نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا بأن تصرفات الآخرين تؤثر وبشكل مباشر في السلوك الشخصي وأن الشخص يقلد وينمذج الآخرين في سلوكهم عن طريق التعلم بالملاحظة (Bandura, 1977). لذا يعمل المعلم كوسيط أو المنسق في عملية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين وذوي الحاجات الخاصة سواء كان ذلك في عملية التعلم والتعليم أو في طبيعة التفاعل الاجتماعي (Gillies, 2007).

كذلك أشارت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وهذا ما دلت عليه الدراسات السابقة في هذا الإطار (Dukmak, 2012; ElZein, 2009; Fayez, Dababneh, & Jumaian, 2011; Khochen & Radford, 2012; Opdal, Wormnæs, & Habayeb, 2001) . كذلك بالنسبة لدور سياسة وزارة التربية والتعليم ودور المدرسة في التأثير وبشكل غير مباشر في طبيعة التفاعل الاجتماعي داخل الغرفة الصفية من حيث إنها تعتبر حلقة أبعد لكنها تؤثر وبطرق عدة في إدراك وتطبيق مفهوم وعناصر الدمج الاجتماعي لذوي الحاجات الخاصة وهذا ما أشار إليه برونفينبرنر (Bronfenbrenner, 1979) بنظام Macrosystem في النظرية الأيكولوجية لتطور الإنسان.

بالنظر إلى النتائج المستدل عليها من حصص المشاهدة؛ نجد أن تطبيقات النظريات المشار إليها في مقدمة هذه الدراسة كانت واضحة وأن هناك تطابقاً بين ما قيل أثناء المقابلة وبين ما طبق أثناء عملية التدريس. مثلا لوحظ أن هناك دمجاً للمعرفة ومحاولة ربط المعرفة المتعلمة بالعالم الخارجي وبناء معرفة جديد قائمة على النقاش وليست استقبالاً سلبياً لها كما هي وبدون إخضاعها للمسائلة وهذا ما أشارت إليه النظرية البنائية لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978). حيث إن هذه المعرفة والتفاعل الاجتماعي هي مفيدة للفرد وللعالم المحيط به (Feuerstein, 2015). كذلك النشاطات التي يقوم به الطلبة ذوو الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وتحت إشراف المعلم سواء أكانت داخل الصف أم خارجه ومعرفة بعضهم البعض من ناحية أوجه الشبه والاختلاف هي بمثابة عامل مهم جداً يعمل على زيادة فهم الطلبة لبعضهم البعض وتكوين فهم عميق مما يزيد من فرص التفاعل والدمج الاجتماعي (Bronfenbrenner, 1979). إن الأدوار التي قامت بها المعلمتان

أثناء حصص المشاهدة من زيادة فرص التفاعل الاجتماعي تعتبر تطبيقاً للنظرية الأيكولوجية حيث يلعبون دوراً مهماً جداً كمنسقين لكل هذه العمليات وكوسطاء حسب النظرية البنائية وكنماذج يحتذى بها حسب نظرية التعلم الاجتماعي وبالتالي يعتبرن البناءات الحقيقيات لمفهوم الدمج الاجتماعي في شقيه النظري والعملي. كذلك أشارت النتائج إلى أن مفهوم التعليم التعاوني كان واضحاً ومشاهداً أثناء عملية التدريس وهذا ينطبق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة من إبراز لأهمية التعليم التعاوني في زيادة عملية التفاعل الاجتماعي (Johnson, Johnson, & Holubec, 1984). هذا ويمكن تحقيقه عن طريق معلم قادر على خلق بيئة تربوية وجو مريح ليست للطلبة العاديين فقط بل كذلك للطلبة ذوي الحاجات الخاصة وهذا ما تم رصده في هذه الدراسة وهذا ما يتفق ما كثير من الدراسات والأدب التربوي ذي العلاقة (Mastropieri & Scruggs, 2010; Vaughn & Bos; 2012; Warren, 2000). إذن المعلم الناجح هو المعلم الذي يجعل من الدمج نعمة وليست نقمة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في أية مرحلة من مراحل الدراسة.

الاستنتاجات والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور معلمي المرحلة الأساسية في الدمج الاجتماعي لذوي الحاجات الخاصة في مدينة عمان، ومن خلال أدوات جمع البيانات وتحليلها خرج الباحث بعدة نتائج والتي على ضوئها يمكن صياغة الاستنتاجات والتوصيات التالية:

1) التركيز على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة من حيث زيادة الوعي بمفهوم الدمج بشقيه النظري والعملي.
2) زيادة الورش والدورات التدريبية وتفعيل برامج التدريب أثناء الخدمة مع الأخذ بعين الاعتبار مفهوم دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي.
3) إجراء مزيد من الدراسات التي تتبع منهج البحث النوعي في معرفة فعالية تطبيق بعض النظريات التربوية والاجتماعية في عملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

References:

Al-Dababneh, K. (2016). Degree of Parents' Satisfaction About the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing Their Satisfaction. Jordanian Journal of Educational Sciences, 12 (2), 269-286.

Alkhateeb, J. (2012). Teaching Students with Special Needs in Regular Schools (third Ed.) (in Arabic). Dar Wael, Amman, Jordan.

Alkhateeb, J., & Hadidi, M. (2009). Teachers' and mothers' satisfaction with resource room programs in Jordan. Journal of the International Association of Special Education, 10 (1), 56–59.

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 (50), 60-75.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35, 61 -79.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge, US: Havard University Press.

Burden, P., & Byrd, D. (2003). Methods for Effective Teaching (3rd ed.). Sydney: Pearson Education, Inc.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2010). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. European Journal of Special Needs Education, 18(2), 197 - 208. DOI:10.1080/0885625032000078989

Crabtree, S.A. (2007). Family responses to the social inclusion of children with developmental disabilities in the United Arab Emirates. Disability &Society, 22 (1), 49–62.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed., pp. 1-32). London: Sage Publications.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C Wittrock (ed), Handbook of Research on Teaching (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan.

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.

ElZein, H.L.(2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (a case study from parents' perspective). Educational Research and Reviews, 4 (4), 164–172.

Fayez, M., Dababneh, K.,& Jumaian, I.(2011). Preparing teachers for inclusion: Jordanian pre service early childhood teachers' perspectives. Journal of Early Childhood Teacher Education, 32(4), 322–337.

Feuerstein, R. (2015). The theory of structural cognitive modifiability and mediated learning experience. Feuerstein Institute.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. Educational Research, 43 (3), 235-245.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, B. R. (2007). Educational Research: An Introduction (8th ed.). Upper Saddle River, US: Pearson Education, Inc.

Gillies, M.R. (2007). Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice. Los Angeles: Sage Publications.

Hadidi, M. (2003). Problems faced by resource room teachers in Jordan. Special Education Academy Journal, 2, 1-40.

Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities. (2017). Law on the Rights of Persons with Disability. Amman: Jordan.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Wilson, V. (2001). Further evidence of the developmental significance of the teacher-student relationship. Journal of School Psychology, 39, 289 – 302.

Inclusion International. (1996). Inclusion News from Inclusive International, Brussels: Inclusion International

Javakshishvili, M. (2012). How are teachers promoting social inclusion? A study of teachers' contribution to social inclusion in Georgian school. Unpublished Master Thesis, University of Oslo, Oslo.

Johnson, W.D., Johnson, T.R. & Holubec, J.E. (1984). Cooperation in the classroom (6th ed.). Minnesota: Interaction Book Company.

Kellehear, A. (1993). The Unobtrusive Researcher: A Guide to Methods. Sydney: Allen & Unwin.

Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and head teachers towards inclusion in Lebanon. International Journal of Inclusive Education, 16 (2), 139–153.

Koster, M, Nakken, H., Pijl, S.J., & Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 13 (2), 117 - 140. DOI 10.10.80/13603110701284680

Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H., & Houton, E.V. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of a teacher questionnaire. Journal of Educational Research and Evaluation, 14(5), 395 - 409. DOI10.1080/13803610802337657

Mahases, S. (2018, November). The Jordanian Experience in Inclusive Education. Paper Presented at Education Relief Foundation II Forum BIE 2030: Balanced and Inclusive Education, Mexico City – Mexico.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2010). The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction (3nd ed.). Ohio: Pearson: Merrill Prentice Hall.

Maxwell, J. A. (2005). Qualitative research design: an interactive approach. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

May, T. (2001). Social Research: Issues, Methods and Process (3rd ed.). Buckingham: Open University Press.

Ministry of Education. (1988). The First National Education Reform Conference. Teacher's Journal, 29 (3, 4), Amman, Jordan: Ministry of Education.

Odom, S.L., & Diamond, K.E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. Early Childhood Research Quarterly, 13 (1), 3 - 25. DOI 10.1016/S0885-2006 (99)80023-4

Opdal, L.R., Wormnæs, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. International Journal of Disability, Development and Education, 20, 143–162.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.). New Delhi: Sage Publications.

Place, K. & Hodge, S.R. (2001). Social Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analysis. Adapted Physical Activity Quarterly, 18 (4), 389 - 404.

Sakarneh, M. (2007). The Applicability of the NSW Quality Teaching Model to the Jordanian Primary School Context. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, University of New England, Armidale, Australia.

Sakarneh, M. (2014a). Quality Teaching: The Perspectives of the Jordanian Inclusive Primary School Stakeholders and the Ministry of Education. International Journal of Psychological Studies, Vol. 6, No. 4, 26-40. https://doi.org/10.5539/ijps.v6n4p26.

Sakarneh, M. (2014b). Quality Teaching Practices in the Jordanian Inclusive Primary Classrooms. Asian Social Science, Vol. 10, No. 19, 113-123. https://doi.org/10.5539/ass.v10n19p113.

Sakarneh, M. (2015). Articulation of Quality Teaching: A Comparative Study. Journal of Education and Training Studies, Vol. 3, N. 1, 7-20. https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.579.

Stronge, J. (2002). Qualities of Effective Teachers. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2012). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Upper Saddle River, N.J: Pearson.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Harvard University Press.

Walker, S., & Berthelsen, D. (2008). The Social Participation of Young Children with Developmental Disabilities in Inclusive Early Childhood Programs, Electronic Journal for Inclusive Education, 2(3).

Warren, S. (2000). Quality Teaching and its Characteristics. Unpublished Doctor of Education Thesis, University of Wollongong, Wollongong.

Yahia, K. (2017). Education Programs for Individuals with Special Needs (in Arabic). Dar Almassira, Amman-Jordan

Zaytoon, H. & Zaytoon, K. (2003). Learning and instruction from the perspective of the constructivism theory (in Arabic). Dar Alam AlKutub, Cairo, Egypt.