اتجاهات المعلمين والمديرين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات

هيام جميل قطناني *

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وعلاقته ببعض المتغيرات وهي: طبيعة العمل، ومتغير التخصص، وطبيعة المدرسة، ومتغير الخبرة. وبلغت عينة الدراسة 102 مديرا ومعلما عاديا ومعلما للتربية الخاصة من العاملين في المدارس. لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس لتقدير الاتجاهات والتحقق من صدقه وثباته، ومن ثم تطبيقه على جميع أفراد العينة.

أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين كانت متوسطة بغض النظر عن المتغيرات المختلفة التي بحثت فيها الدراسة وهي: طبيعة العمل، بالإضافة إلى متغير وجود أو عدم وجود مركز مساندة التعلم في المدرسة التي يعمل بها المعلم أو المدير، وكذلك تأثير متغير عدد سنوات الخبرة للمعلمين والمديرين على اتجاهاتهم نحو الدمج. مع وجود فرق ذي دلالة في الاتجاهات بين المعلمين لصالح معلمي التربية الخاصة، إذ كانت اتجاهاتهم مرتفعة في حين كانت اتجاهات المعلمين العاديين متوسطة.

الكلمات الدالة: الدمج، اتجاهات، المديرون، المعلمون العاديون، معلمو التربية الخاصة.

* قسم التربية الخاصة، كلية الأميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ تقديم البحث: 14/5/ 2017م. تاريخ قبول البحث: 12/ 6/ 2018م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019م.

Teachers and Principals Attitudes in United Nations Relief and Work Agency Schools toward Integrating the Students with Special Needs in Regular Schools and its Relation to Some Variables

Hiyam Jameel Qatnani

Abstract

The study aimed to reveal the principals and teachers' attitudes in United Nations Relief and Work Agency (UNRWA) schools, toward integrating the students with special needs in regular schools, and its relation to some variables: the nature of the work, specialization, schools with learning support centers (LSC), and without LSC, and experience. The study samples consisted of 102 subjects.

To achieve the objectives of the study, a scale was designed to assess attitudes. Then, it was checked for validity and reliability and applied to all members of the sample.

The results indicated that principals' and teachers' attitudes were moderate, regardless of the different variables examined in the study. However, a significant difference was found in the attitudes of the special education teachers, which was found to be higher than the attitudes of the regular teachers.

Keywords: Attitudes, Inclusion, Principals, Regular teachers, Special education teachers.

المقدمة:

شهدت العقود الثلاثة الماضية جدلاً دولياً واسعاً خصوصاً في دول العالم النامية حول الدمج والتعليم الجامع. والذي يعني تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في نفس المدارس ونفس الصفوف. وقد تولد هذا الجدل من وجود مؤيدين ومعارضين لهذا التوجه. ويعتبر ستينباك وستينباك من أشد المؤيدين لهذا التوجه وقد أكدا على أن التعليم الجامع هو أفضل الطرق لمحاربة الاتجاهات السلبية، وهو السبيل إلى خلق مجتمعات شاملة توفر فرصاً تربوية متكافئة للجميع(Stainback & Stainback,1991) . في حين أشار المعارضون لهذا التوجه إلى أن المدارس الجامعة لن تلبي بشكل كاف احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن الأوضاع المعزولة توفر لهم اهتماماً وخدمات وعلاجاً أفضل. وبشكل عام يوافق المعلمون العاديون ومعلمو التربية الخاصة على الدمج من ناحية نظرية، إلا أنهم في الواقع أقل رغبة في دمج هؤلاء الطلبة المعوقين في صفوفهم (Daane er al., 2001; Kavale, 2002) ويشكل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تحديات حقيقية للمعلمين بسبب الصعوبات التي يواجهونها، والوقت المطلوب للعمل معهم، والإحبط الناتج عن ذلك (Lopes et al., 2004) .

الاتجاهات:

الاتجاهات هي تقيمات أو مشاعر وجدانية انفعالية أو استعدادات نفسية أو أفكار معرفية متعلمة يحملها الفرد وتتجسد على شكل استجابات سالبة أو موجبة نحو موضوع معين، أو شخص ما، أو رموز معينة (Sze, 2006. p54). ويشير بديوي (Bedewi, 2004) إلى أن الاتجاه استعداد مكتسب ثابث نسبياً لدى الفرد ويحدد استجاباته نحو بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص. وتتأثر الاتجاهات بالعديد من العوامل والمتغيرات، فالمعتقدات، وآراء الآباء، وجماعات الأقران، والجماعات المرجعية، والثقافة، ووسائل الاعلام كلها عوامل تحدد وبدرجة كبيرة اتجاهات الفرد حيال موضوع ما. وتؤثر خبرات الماضي وصراعات الحاضر على الاتجاهات المستقبلية بشكل كبير(Mortier et al., 2010; Macfarlane, 2007).

اتجاهات المعلمين والمديرين نحو الدمج:

إن اتجاهات المعلمين الذين سوف يتعاملون مع الطلبة المدموجين هي العامل الأهم والحاسم الذي في ضوئة يتقرر نجاح الدمج؛ لأن اتجاهات المعلمين واعتقاداتهم سوف تؤثر في توقعاتهم وعلى قراراتهم التربوية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Mortier et al., 2010). فالمعلم الذي لا يتوقع من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين أن يتعلموا الاستجابات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة وأن ينجحوا، لن يثق بفاعلية الدمج، بل سيتعامل معه بارتياب، وبالتالي لن يبذل الجهود اللازمة لتعليم الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنه لايثق بقدرته على التعلم، وبالتالي فإن هذا الطالب لن يتعلم لأن المعلم لا يتوقع منه أن يتعلم. الأمر الذي ينجم عنه انخفاض تحصيل الطالب. وهو ما بات يعرف بالأدبيات المتخصصة باسم "التنبؤ المحقق لذاته" Al-Katieb, 2012). وتجمع الدراسات على أن الاتجاهات تؤدي إلى ما يعرف بالنوايا السلوكية؛ وهذا يعني أن الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج تؤدي إلى التزام المعلمين بدورهم المنوط بهم، وبالتالي بذلهم الجهد المطلوب للوصول إلى أنسب التدخلات التعليمية، مما ينتج عنه رغبة في توفير مزيد من الوقت ليحدثوا تقدماً في مهاراتهم ومستوياتهم المعرفية والاجتماعية (Cassady, 2011).

وللاتجاهات تأثيرات مباشرة على الخبرات التربوية للطلبة، إذ تؤدي الاتجاهات السلبية لدى المعلمين إلى استخدام استراتجيات تدريسية أقل، مما يؤثر سلباً على النتائج الفردية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات وفي سياسات الدمج عموما (Campbell & Gilmore, 2003). وتقترح العديد من الأبحاث أن اتجاهات المعلمين ربما تكون أكثر أهمية في نجاح الدمج من مهارات الطلبة ومن التكيفات التربوية المطلوبة للمناهج ومن خبرات المعلمين أنفسهم (Winzer et al. 2000; Cook, et al., 2000).

وتعتبر الاتجاهات حول الدمج أمراً معقداً جداً وتختلف من معلم لآخر ومن مدرسة لأخرى (Fakolade et al., 2009) ويمتلك المعلمون العاديون وجهات نظر متباينة حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والصفوف العادية. وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن المعلمين أظهروا اتجاهات سلبية وأخرى إيجابية نحو الدمج، ومشاعر سلبية قوية نحو وجود مختلف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي (Avramidis et al., 2000).

ويشير كافال (Kavale, 2000) إلى أن الاتجاهات الإيجابية المطلوبة لدمج الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة ليست كما ينبغي. ويشير فورلين (Forlin, 2001) إلى أن اتجاهات المعلمين وتصوارتهم حول الدمج سلبية بالمجمل، وأن هذه الاتجاهات السلبية لا تزال موجودة بالرغم من وجود الأدلة التي تثبت فائدة الدمج لجميع الطلبة. وذلك أن الدمج كما أشـــار هوبر وروزنفيلد وفيوريلو يضيف أعباءً إضـــافية على المعلمين (Huber et al., 2001).

وأشارت دراسة كوشـــران (Cochran, 1998) إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة إيجابية بالمقارنة مع اتجاهات المعلمـــــين العادين. وفي دراسة قامت بهـــا فاميليا وغراتســـيا (Familia – Gracia, 2001) بينت أن جميع معلمي التربية الخاصة أبدوا اتجاهات إيجابية، وأن نصف المعلمين العادين كان يرغب بتجربة الدمج، إلا أن النصف الآخر رفض حتى المحاولة، وأشار هؤلاء المعلمون الرافضون إلى أنهم لن يعملوا لو تم الدمج، بل أن 80% منهم صرحوا أنهم سيغيرون المدرسة أو سيتقاعدون إذا ما أُجبروا على العمل في أوضاع فيها دمج. وأشارت دراسة رحمن (Rahman, 2012) عن اتجاهات معلمي كليات إعداد المعلمين نحو التعليم الجامع في المدارس الثانوية في بنغلادش، إلى أن اتجاهاتهم نحو التعليم الجامع كانت إيجابية بشكل عام، وبالرغم من أن المشاركين كانوا غير متأكدين حول كيفية تطبيق التعليم الجامع.

ويلعب المديرون دوراً قيادياً وداعماً لاغنى عنه لإنجاح برامج الدمج الشامل. فالمديرون قادرون على تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب؛ عن طريق إعادة تنظيم اليوم الدراسي على نحو يسمح بتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين أعضاء الكوادر العاملة (Ross- Hill, 2009). وتشير عدة دراسات إلى أن اتجاهات المديرين سلبية بالمجمل أو غير محددة الاتجاه، وأن عوامل التدريب والخبرة السابقة في مجال التربية الخاصة من أهم العوامل التي ترتبط باتجاهات إيجابية نحو الدمج(Cindy, 2003; Irvine et al., 2010) ويشير روس هيل إلى أن الدعم الكافي المقدم من المديرين يزيد من احتمالية تعاون المعلمين العاديين مع معلمي التربية الخاصة لحل المشكلات في الصفوف الدامجة، وأن هذه الشراكة بينهم بالأضافة لنظام الدعم من المديرين والقبول الكلي للدمج تعوض عن الشعور بعدم الأمان لدى المعلمين والمهنيين، وتطور الاتجاهات لديهم مما يزيد من قبولهم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Ross- Hill, 2009). وأظهرت دراســـة القريوتي وعباس (Algaryouti & Abas, 2009) عدم وجود فروق ذات دلالة

بين اتجاهات المديرين والمعلمين، وعدم وجود فروق في الاتجاهات يعزى لسنوات الخبرة، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات لصالح المعلمين الذين يعملون مع الطلبة ذوي الاحتياجات.

العوامل المرتبطة بالاتجاهات:

حددت عدة دراسات بعض العوامل التي ربما تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها التطور المهني الفعال (Smith and Smith ,2000)؛ والتدريب قبل الخدمة (Becham & Rouse, 2012; Swain et al., 2012; Clement, 2010; Fakolade et al., 2009; Taylor & Ringlaben, 2012) ؛ الخبرات التي مر بها المعلمون (Kader, 2008; Al-Daher, 2009; Freytage, 2001).

دعم المديرين واتجاهاتهم نحو الدمج، ودعم معلمي التربية الخاصة (Irvin et al., 2010, Martin, 2010; Walker, 2012) ؛ طبيعة الاعـــاقة ودرجتهـــا (Rayan, 2009; Cassady, 2011)؛ المتغيرات الشخصـــية كالعمـــر، والجنـــس (Dukmak, 2013., Fakolade et al., 2009).

ويعتبر الإعداد قبل الخدمة وأثناءها من أبرز العوامل التي تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدمج. فالمعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس قبل الخدمة، والخاضعون لدورات تدريبية، ودبلومات تربوية، وورش عمل قبل وأثناء الخدمة في المدارس العامة كانوا يحملون اتجاهات إيجابية بالمقارنة مع من لم يحصلوا على مثل هذا الإعداد والتأهيل (Clement, 2010). وأشار فاكولدا وزملاؤه (Fakolade et al., 2009) إلى أن المعلمين المؤهلين كانت اتجاهاتهم إيجابية أكثر من غير المؤهلين مهنياً. وفي دراسة قام بها تايلور ورنجلابن (Taylor & Ringlaben, 2012) بعنوان تأثير اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو الدمج، أشارت الى أنه بالرغم من المطالبات القانونية بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الأقل تقييدا، إلى أن المعلمين لا يزالون يظهرون مشاعرا مختلفة حول مستوى إعدادهم وجاهزيتهم لتعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية، وأن الدور الأساسي لمعدي المعلمين هو ضرورة إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة للبيئة الصفية المتغيرة في المستقبل.

أما تأثير سنوات الخبرة فكان عكسياً، أي أن المعلمين الأكثر خبرة كانوا أقل إيجابية نحو الدمج (Dukmak, 2013) . وأشارت دراسة الظاهر(Al-Daher, 2009) إلى أن الاتجاهات كانت إيجابية لدى كل من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات لصالح معلمي التربية الخاصة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الاتجاهات لصالح المعلمات وللمعلمين ممن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات.

أما فورلن (Forlin, 2001) فدرس الضغوطات المتوقعة على المعلمين عند دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت نتائج دراسته إلى أن التزام المعلمين بالتدرب الفعال لجمع الطلاب في صفوفهم كانت إحدى مجالات الضغوط للمعلمين. وأشارت النتائج إلى أن عدد سنوات الخبرة، والتدريب الرسمي على الدمج، قد خفضت من مستوى الضغوط.

وتعكس اتجاهات المعلمين العاديين السلبية نقصاً في ثقتهم بمهاراتهم التدريسية ونوعية الدعم المتوفر لهم (Cassady, 2011). ويشير رايان (Rayan, 2009) إلى أن المعلمين الأكثر فعالية، والأكثر تعاونا، والأكثر مقدرة على تفريد التعليم، يميلون بشكل أكبر لقبول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ووجد افراميديس وزملائه (Avramidis et al., 2000) أن المعلمين الذين لا يوافقون بشكل كامل على الدمج هم – على الأرجح – الأقل من حيث المقدرة على تفريد التعليم وفقاً لحاجات الطلبة، وهم أقل ثقة بقدرتهم على تطبيق الخطة التربوية الفردية. وأن الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو الدمج تعتمد على مقدار تقديم الدعم الكافي المطلوب لإيجاد بيئة تعليمية ملائمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأن الاتجاهات السلبية نحو الدمج تؤثر على التفاعل بين الطلبة العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. بالإضافة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الفعالة ببرامج الدمج يملكون اتجاهات أكثر إيجابية. وأشارت النتائج أيضاً إلى أهمية التطور المهني في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج، وبشكل خاص الذين تم إعدادهم في مرحلة ماقبل الخدمة كانوا يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن التدريب في مرحلة ما قبل الخدمة وبعد الخدمة له دور مهم في دعم المعلمين للدمج. وفي دراسة قام بها خضر(Kader, 2008) بعنوان اتجاهات المعلمين والطلاب بالمدارس العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية في ضوء بعض المتغيرات، أشارت النتائج بشكل عام إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى كل من المعلمين والطلبة العاديين، بالرغم من أن اتجاهات

المعلمين أكثر إيجابية من الطلبة، إلا أنهم يشعرون بمزيد من الأعباء والقلق نحو وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم.

وتلعب آراء واتجاهات مديري المدارس دوراً حاسماً في التأثير على آراء واتجاهات المعلمين. بل وجد أن اتجاهات المديرين الإيجابية هي العامل الأساسي في نجاح وتطبيق سياسة الدمج لكافة الفئات الخاصة (Irvine et al., 2010). وفي دراسة قام بها ووكر (Walker, 2012) أشارت النتائج إلى أن كلاً من خبرات المعلمين، والتطور المهني لديهم، ودعم المديرين لهم يلعب دوراً مهماً في التأثير إيجابياً على اتجاهاتهم، إلا أنه مازالت هناك حاجة إلى المزيد من الفهم المعمق لكيف تقوم هذه العوامل بالتأثير عليهم. ووجدت الدراسة أن دعم المديرين للمعلمين بجميع أشكاله، المعلوماتي، والعاطفي، ومن خلال التزويد بالأدوات والوسائل اللازمة، وكذلك التطور المهني لهم كان له دورٌ مهماً في التأثير بشكل إيجابي على اتجاهات المعلمين.

وتؤثر طبيعة الاعاقة ودرجتها في رغبة المعلمين في عمل التكييفات اللازمة، وثقتهم بأنفسهم من حيث قدرتهم على إدارة الصف بفاعلية. والعديد من المعلمين يرون بأنهم غير قادرين على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف والمدارس العادية، في الوقت الذي يقومون فيه بتعليم أعدادا كبيرة من الطلبة العاديين (Rayan, 2009). وحول تأثير طبيعة الإعاقة، قامت كاسدي (Cassady, 2011) بدراسة بعنوان اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكيه والانفعالية. بينت النتائج أن خصائص الأطفال في هاتين الفئتين تؤثر في رغبة المعلمين في دمجهم في غرفة الصف. وأن المشاركين كانوا أكثر قبولاً لدمج الطلبة ذوي اضطراب التوحد في صفوفهم من دمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وتشير مراجعة الأدب إلى أن المتغيرات الشخصية كالعمر، والجنس، والخلفية التعليمية والتربوية للمعلمين تلعب دوراً مهماً في التأثير على اتجاهاتهم. إذ كشفت بعض الدراسات أن المعلمات كن أكثر تمتعاً باتجاهات إيجابية مقارنة بالذكور، بينما أشارت دراسات أخرى إلى العكس. وأن الاتجاهات الإيجابية أو السلبية تتحدد بصورة كبيرة في ضوء اختلاط المعلمين وتعاملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قبل البدء في تطبيق سياسية الدمج. فقد أشارت دراسة دكماك (Dukmak, 2013) إلى أن المعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية بشكل عام نحو الدمج، إلا أن المعلمين الذكور أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية من المعلمات. وفي دراسة قام بها فاكولدا وزملاؤه

(Fakolade et al., 2009) أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين الذكور كانت أقل إيجابية من المعلمات، وإلى وجود فروق جوهرية بين اتجاهات المعلمين المتزوجين وغير المتزوجين.

ويظل الفيصل في تكوين الاتجاهات – كما أشار افراميدس وزملاؤه– هو مقدار تفاعل تلك العوامل مع بعضها البعض، فتنوع الاتجاهات هو حصيلة تنوع المتغيرات وتنوع مقدار تأثيرها ونوعية التفاعل الكامن بينها (Avramidis et al., 2000).

مشكلة الدراسة:

قام مركز التطوير التربوي في إدارة التربية والتعليم لوكالة الغوث في الأردن عام 2006 بالبدء بتطبيق سياسة الدمج. من خلال تأسيس 30 مركزا لمساندة التعلم تتوزع على 17 مدرسة للاناث، في المناطق التعليمية الأربعة التابعة لوكالة الغوث وهي: إربد، شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء. وتعمل في هذه المراكز 33 معلمة، ويلتحق بها 750 طالبة تقريبا من جميع الفئات الخاصة. وقد قامت الباحثة بتقييم شامل لهذا المشروع الذي يهدف إلى دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وذلك استجابة لرغبة القائمين على المشروع بتقييمه بطريقة منهجية، من خلال التعرف إلى مستوى معرفة المعلمين والمدراء، وكذلك المبادئ الأساسية اللازمة لتطبيق الدمج، بالإضافة لمعرفة مدى تطبيق الاستراتيجيات اللازمة لدعم الدمج، والكشف عن عوائق تطبيق الدمج، والمتطلبات اللازمة لنجاح الدمج، والكشف عن اتجاهات العاملين من مديرين ومعلمين. وذلك بهدف تزويد القائمين على العملية التربوية والمعنين بتنفيذ المشروع بتغذية راجعة عن واقع التجربة، وتحديد نقاط الضعف والقوة وتقرير المجالات التي تحتاج إلى التحسين والتطوير. وقد هدفت الدراسة الشاملة بشكل أساسي لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى مستوى معرفة المدراء ومعلمي مدارس وكالة الغوث بالمفاهيم والمهارات الأساسية في التربية الخاصة.
- التعرف إلى المبادئ الأساسية اللازمة لتطبيق الدمج من وجهة نظر مديرين مدارس وكالة الغوث.
- معرفة مدى تطبيق الاستراتيجيات اللازمة لدعم الدمج في المدارس الدامجة من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث.

- الكشف عن عوائق تطبيق الدمج في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمي مدارس وكالة الغوث.
- معرفة متطلبات الدمج الناجح من وجهة نظر مديرين مدارس وكالة الغوث.
- التعرف إلى اتجاهات معلمي ومديري مدارس وكالة الغوث نحو الدمج وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وقد استغرق العمل على الدراسة ثلاثة اعوام 2013–2015. وتعتبر الدراسة الحالية جزءاً من هذه الدراسة المسحية الشاملة التي سيتم نشرها في ثلاث دراسات منفصلة. وجائت لتحقيق الهدف الأخير من أهداف الدراسة الشاملة، والذي يتصل بتقييم اتجاهات العاملين في مدارس وكالة الغوث في الأردن من معلمين ومديرين.

ويلاحظ من مراجعة الأدب السابقة (Fakolade et al., 2009; Rayan, 2009; Avramidis et al., 2000; Smith & Smith 2000; Freytage , 2001; Martin, 2010; Swain et al., 2012; Becham & Rouse, 2012; Dukmak, 2013) وجود تباين في وجهات نظر المعلمين والمديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وارتباط هذه الاتجاهات بالعديد من العوامل والمتغيرات. وقد يعزى ذلك الى أن العديد من التحديات والصعوبات لازالت تكتنف عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وقد وجدت الباحثة أنه بعد مرور تسع سنوات على البدء بتطبيق سياسة التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث، لا تتوافر دراسات بحثت في وجهات نظر المدراء والمعلمين – العاملين مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة – نحو الدمج. وبما أن وجهات نظر المعلمين والمديرين واتجاهاتهم تعد من العوامل الرئيسية التي تحدد طريقة استجابتهم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وبعد ذلك من وجهة نظر الباحثة مؤشراً يستحق الدراسة، فإن معرفتنا ووعينا بآرائهم ووجهات نظرهم نحو عملية الدمج المطبقة قد يمكننا من التنبؤ بكيفية تعاملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف.

وبناء على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل بأنه لا توجد دراسات سابقة ومعرفة واضحة بوجهات نظر المعلمين والمديرين العاملين في مدارس وكالة الغوث في الأردن نحو الدمج، بالرغم من التوجه العالمي والسعي المتواصل لإدارات التعليم في وكالة الغوث لتطبيق سياسة التعليم الجامع.

من هنا هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء وجهات نظر مديرين ومعلمي المدارس العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وكالة الغوث، التي تشكل قطاعا مهما من قطاعات التعليم في الأردن. ومعرفة أثر عدد من المتغيرات في تشكيل وجهات نظرهم حول الدمج بهدف فهم واقع هذه الاتجاهات.

أهمية الدراسة:

تقع عملية تعليم وتطوير المخرجات التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على عاتق المديرين والمعلمين، الذين يعدّون المفتاح الأساسي لنجاح عملية التعليم في الصف. وبناء على ذلك، فإن وجهات نظرهم ومدى تقبلهم لتعليم هؤلاء الطلبة تلعب دورا مهما جوهرياً وأساسياً في إنجاح برامج الدمج في المدرسة. وبالتالي تسهيل إمكانية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الانساني ككل، وفي نجاح التغيير والتطوير التربوي عموماً الذي ينسجم مع التوجهات العالمية التي تنادي بحق هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج والعيش ضمن المدرسة العادية والمجتمع.

وتأتي أهمية الدراسة من أهمية فهم وجهات نظر المعلمين والمديرين الذين يشرفون ويعلمون الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفهم العوامل والمتغيرات التي ترتبط وتؤثر في وجهات نظرهم سلبا أم إيجاباً، وتزويد القائمين على العملية التربوية وصناع القرار بتغذية راجعة حول هذا الأمر. فعدم تقدير وجهات النظر هذه أو فهمها بالشكل الملائم والصحيح ربما يؤثر سلباً على نجاح عملية الدمج برمتها أو فشلها.

إذ أن وجهات نظر المعلمين والمديرين واتجاهاتهم السلبية أو الإيجابية من العوامل الأساسية التي تؤثر بطريقة مباشرة على نوعية العملية التعليمية، وأداء المؤسسات التربوية، ونجاحها في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتؤثر الاتجاهات في رغبة المعلمين والمديرين لإحداث التكييفات الملائمة على المناهج، وتعديل أساليب التدريس، والتقييم، بما يتلاءم والحاجات

الفردية للطلبة، مما يعني المساهمة في نجاحهم وتحسين مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية. وزيادة قبول الطلبة العاديين لهم كأعضاء طبيعيين في الفصل العادي. كذلك تأتي أهمية الدراسة من طبيعة عينتها، إذ بحثت ودرست وجهات نظر المعلمين العاديين، وجميع معلمي التربية الخاصة، والمديرين العاملين في مراكز مساندة التعلم، نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، الذين اختبروا عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وعينة من المديرين والمعلمين من المدارس العادية التي لاتضم مراكز لمساندة التعلم الذين لم يختبروا عملية الدمج .

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة إلى:

1- التعرف إلى اتجاهات معلمي ومديري مدارس وكالة الغوث نحو الدمج.

2- التعرف إلى أثر كل من المتغيرات التالية على اتجاهات المعلمين والمديرين نحو الدمج.

- الوظيفة: وتعني مدير أو معلم.
- التخصص: وتعني معلم عادي، أو معلم تربية خاصة.
- سنوات الخبرة العملية: ويقصد بها عدد السنوات التي قضاها المعلم أو المدير في العمل.
- نوع المدرسة: ويقصد بها أن المدير أو المعلم يعمل في مدرسة تشتمل على مركز لمساندة التعلم أم لا تشتمل.

وعليه تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات ميري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة في مدارس وكالة الغوث والمعلمين العاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى نوع المدرسة؟

5- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى سنوات الخبرة؟

تعريف المصطلحات:

فيما يلي تعريف للمصطلحات الواردة في الدراسة:

- الاتجاهات هي "تقيمات أو مشاعر وجدانية انفعالية أو استعدادات نفسية أو أفكار معرفية متعلمة يحملها الفرد، وتتجسد على شكل استجابات سالبة أو موجبة نحو موضوع معين، أو شخص ما، أو رموز معينة (Sze, 2006 , p.54).

  وإجرائياً هي معتقدات المعلمين وأفكارهم تجاه تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وقد تم التعبير عنها من خلال الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لأفراد العينة على أداة الدراسة.

- الدمج هو "وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي لمعظم اليوم الدراسي مع تقديم الدعم والخدمات اللازمة لهم" (Ross-Hill, 2009, P .199).

  وإجرائيا الحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة في الصفوف العادية معظم اليوم في مدارس وكالة الغوث، مع تقديم خدمات تربوية إضافية لهم، من خلال مراكز مساندة التعلم، الملحقة بنفس المدرسة من خلال معلمي تربية خاصة ومعلمي تخصص معلم صف.

- الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: "هم الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهريا عن خصائص الطلبة العاديين او الطلبة ذوي القدرات التعليمية المتوسطة ويشمل المصطلح الطلبة المعوقين والطلبة الموهوبين" (Al-Katieb, 2012, p.65).

وإجرائيا هم الطلبة من جميع الفئات الخاصة المختلفة ذوي الاحتياجات الإضافية في، مشكلات النطق واللغة، صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية البسيطة، بطء التعلم، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حالات التوحد البسيطة، الإعاقات الحركية والصحية، الإعاقات السمعية والبصرية. الملتحقين في المدارس العادية وتقدم لهم خدمات تربوية إضافية من خلال مراكز مساندة التعلم.

- مدارس وكالة الغوث: المدارس التي أسستها وتديرها منظمة الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل (الأنروا) بموجب القراررقم 302 الصادرعن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 8 كانون الأول 1948 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتشغيل للاجئي فلسطين www.unrwa.org

وإجرائيا: هي المدارس التي تشتمل على 30 مركزاً لمساندة التعلم تتوزع على 17 مدرسة للإناث، في المناطق التعليمية الأربعة لوكالة الغوث وتتوزع على: اربد، شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء. وتعمل فيها 33 معلمة، ويلتحق بها 750 طالبة تقريباً من جميع الفئات الخاصة. والمدارس المجاورة لها التي لا تشتمل على مراكز لمساندة التعلم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بسبب ملاءمته لأهداف الدراسة. والذي يعتمد على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يبلغ عدد المعلمين والمعلمات في وكالة الغوث في الأردن 5000 معلم ومعلمة إضافة إلى ألفي موظف آخـــر يعملون في الخدمات المدرسية، فيما يبلغ العدد الكلي لمدارس الوكالـــة 174 مدرسة للذكور والإنـــاث. Educational Development Center Documents, (UNRWA, 2013).

أما عدد أفراد الدراسة فبلغ 102 مديراً ومعلماً عادياً ومعلماً للتربية الخاصة من الذكور والإناث العاملين في مدارس وكالة الغوث التي تشتمل على مراكز مساندة التعلم والتي لا تشتمل، وفيما يلي توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات المدروسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مع مراكز مساندة		بدون مراكز مساندة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
مديري	0	20	3	5	28
معلمون	0	57	6	11	74
المجموع	0	77	9	16	102

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لتقدير الاتجاهات، وقد قامت الباحثة بتطوير هذه الأداة وفق الخطوات التالية:

إعداد الأداة بصورتها الأولية، وتم تطوير فقراتها في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، ومنها دراسة (Fakolade et al., 2009; Ross-Hill, 2009; Avramidis et al., 2000; Huber et al., 2001; Familia – Garcia 2001; Cindy, 2003 ; Mortier et al., 2010)

وتكونت الأداة بصورتها النهائية من بعدين، الأول وهدف إلى جمع بيانات ديموغرافية عن أفراد العينة تتضمن، المنطقة التعليمية، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والعمل بمدارس مركز مساندة التعلم أم لا. والبعد الثاني ويشتمل على 14 فقرة فرعية، كل فقرة هي عبارة تقريرية تمثل اتجاها إيجابيا أو سلبيا نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.

تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس: صيغت فقرات الأداة على شكل عبارات، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي likert إذ يتم تحديد درجة انطباق كل فقرة على المفحوص من خلال وضع إشارة على التدريج المقابل للعبارة حسب التالي:

أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
5	4	3	2	1

وتم تحديد نقاط القطع لقيم المتوسطات المعالجة وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة (التدريج الخماسي) مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

- وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 + 1.33 = 2.33
- ويكون المستوى المتوسط من 2.34 + 1.33 = 3.67
- ويكون المستوى المرتفع من 3.68 – 5

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها على النحو الآتي: 3.68 – فما فوق: مرتفع، 2.34–3.67: متوسط، 2.33 – فما دون: منخفض.

الصدق: تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال عرضها على عشرة من المحكمين لإبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات للبعد الخاص بها، ومدى وضوحها لغوياً وتقديم الملاحظات المناسبة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 98,45، وتم دمج بعض الفقرات، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

الثبات: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest بتطبيق الإختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من 10 معلمين و3 مديري، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التقديرات في المرتين، والذي بلغ 0,88. ويعتبر مقبولاً لأغراض الدراسة.

ومن ثم قام الباحث قام وبالتعاون والتنسيق مع مركز التطوير التربوي بتوزيع الاستبانات في المدارس على المديرين والمعلمين في جميع المناطق التعليمية الأربعة: إربد، شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء. وقد استغرقت عملية التطبيق شهراً كاملاً.

إجراءات الدراسة:

يمكن تلخيص الخطوات الرئيسية لإجراءات الدراسة على النحو التالي:

- مقابلة رئيس برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث في الأردن، لاطلاعه على عنوان الدراسة وأهدافها ومبرراتها وأهميتها، والحصول على الموافقة الرسمية، واتخاذ الاجراءات اللازمة للبدء بتنفيذها.
- التعرف إلى الموظفين المعنيين بموضوع الدراسة، ومقابلة أخصائية التربية الخاصة في مركز التطوير التربوي، والتعرف إلى الأدوار التي يطلع بها المركز، من حيث تقديم الدعم والتدريب والتوعية للعاملين في المدارس عموما وفي المدارس التي تضم مراكز لمساندة التعلم بشكل خاص.
- الرجوع إلى الوثائق والمنشورات المتعلقة بسياسة التعليم الجامع في وكالة الغوث.
- الإطلاع على الأدبيات والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة.
- تطوير أدوات الدراسة وتحكيمها واستخراج دلالات الصدق والثبات.
- وضع خطة وجدول زمني بالتعاون مع مركز التطوير التربوي لتوزيع الاستبانات على جميع أفراد الدراسة من معلمين ومديري من جميع المناطق التعليمية في جميع المدارس التي تشتمل على مراكز مساندة التعلم والتي لاتشتمل.
- إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي لإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SSPS. والاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الدراسة المستقلة والفقرات المكونة لكل محور.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. والجدول 2، يوضح ذلك:

الجدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمعلمين عن فقرات محور "الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية" مرتبة ترتيبـــاً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
14	الدمج في المدرسة العادية يساعد الطلبة العاديين على تطوير اتجاهات أكثر ايجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام	3.97	1.00	1	مرتفع
4	أعتقد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يستفيدون اجتماعياً من الدمج في المدرسة العادية	3.96	0.96	2	مرتفع
9	أعتقد أن الدمج في المدرسة العادية يساعدالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تطوير اتجاهات أكثر ايجابية تجاه المدرسة والمجتمع	3.91	0.99	3	مرتفع
1	أعتقد أن للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في تلقي التعليم مع الطلبة العاديين في المدرسة العادية	3.90	1.21	4	مرتفع
2	أعتقد أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية يساعد على إعدادهم للوصول إلى الإنتاجية والاستقلالية في المجتمع	3.86	1.06	5	مرتفع
8	أعتقد أن وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس منعزلة سيكون لها تأثير سلبي على نموهم الاجتماعي والانفعالي	3.84	1.17	6	مرتفع
5	أعتقد أن الطلبة العاديين يستفيدون من التفاعل اجتماعياً مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية	3.79	1.06	7	مرتفع
3	أعتقد أن وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يضع عبئاً إضافياً على المعلمين والإدارة	3.68	1.07	8	مرتفع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
12	ينبغي إلتحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس ومراكز التربية الخاصة لأنها قادرة على توفير خدمات أفضل لهم	3.65	1.10	9	متوسط
13	دمج الطلبة ذوي الاحتياجات غير عادل للمعلمين في المدرسة العادية	3.40	1.12	10	متوسط
10	إن فلسفة الدمج جيدة وصحيحة من الناحية النظرية لكن لا يمكن تطبيقها من الناحية العملية وعلى أرض الواقع	3.31	1.16	11	متوسط
11	إن وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يعمل على زيادة المشكلات السلوكية على المعلمين والإدارة داخل المدرسة	3.21	1.19	12	متوسط
7	أعتقد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سيتم التعامل معهم في المدرسة العادية بشكل غير ملائم (التجاهل أو الاستبعاد أو الإساءة) من قبل الطلبة غير المعوقين	2.95	1.14	13	متوسط
6	أعتقد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر عرضة لإظهار السلوكات السلبية عند وضعهم في المدرسة العادية	2.89	1.09	14	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	3.60	0.43		متوسط

يتضح من الجدول رقم 2 أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين 3.97 و 2.89، إذ حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي 3.60، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم 14 على أعلى متوسط حسابي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم 6 بمتوسط حسابي 2.89 . وهذا يشير إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

للإجابة عن السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، تم أولا استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المديرين والمعلمين للتعرف على مستوى اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

ومن ثم لمعرفة مستوى الدلالة تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمحور اتجاهات المديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ما بين 4.11 و 2.64، إذ حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي 3.52، وهو من المستوى المتوسط. وهذا يشير إلى أن اتجاهات المديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المديرين.

أما المتوسطات الحسابية لمحور اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، فتراوحت ما بين 3.99 و 2.97، إذ حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي 3.63، وهو من المستوى المتوسط.

وهذا يشير إلى أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين.

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test والجدول 3 يوضح ذلك:

الجدول(3) اختبار العينة المستقلة للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

المصدر	الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	مدير	3.52	0.38	28	100	1.144-	0.255
	معلم	3.63	0.45	74			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، إذ بلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى الاتجاهات بين المديرين والمعلمين 1.144- وبدلالة إحصائية 0.255، وهي أعلى من مستوى الدلالة 0.05. وهذا يشير إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين لديهم مستوىً متقاربا من اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية وإن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، ويلاحظ أن كانت اتجاهاتهم متوسطة المستوى.

إن نتيجة السؤال الأول والثاني وهي أن جميع أفراد العينة من مديري ومعلمين قد أبدوا اتجاهات متوسطة بشكل عام نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، بغض النظر عن متغير طبيعة العمل (مدير، معلم) تعني أن هذه الاتجاهات (المتوسطة) ليست سلبية وبنفس الوقت هي ليست إيجابية كما ينبغي. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمديرين يمتلكون وجهات نظر متباينة حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والصفوف العادية ولكنها في المحصلة متوسطة. وكما يشير فاكولدا وزملاؤه بأن الاتجاهات حول الدمج تعتبر أمراً معقداً جداً وتختلف من معلم لآخر ومن مدرسة لأخرى (Fakolade, et al., 2009). وتتفق النتيجة وتختلف مع نتائج العديد من الدراسات. إذ أشارت نتائج العديد من الأبحاث الى تناقض وعدم شمولية. وأظهر المعلمون اتجاهات سلبية وأخرى إيجابية نحو الدمج، ومشاعر سلبية قوية نحو وجود مختلف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي (Avramidis, et al., 2000).

فلو اعتبرنا أن الاتجاهات المتوسطة ليست سلبية فهذا يعني أنها إيجابية إلى حد ما ولكن ليست بالقدر الكافي واللازم. وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه كافال (Kavale, 2000) من أن الاتجاهات الإيجابية المطلوبة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليست كما ينبغي. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن برامج الاعداد والتأهيل التي خضع لها أفراد العينة أثناء الخدمة تحسن من مستوى الاتجاهات إلا أنها وحدها لاتكفي للوصول إلى الاتجاهات الإيجابية، فجميع أفراد عينة الدراسة خضعوا لبرنامج تأهيل أثناء الخدمة، من خلال مركز التطوير التربوي، والذي يقوم بمسؤولية الإشراف على مراكز مساندة التعلم، من خلال خبراء تربويين متخصصين في التربية الخاصة. ويقوم أيضا بتنفيذ برامج منظمة لإعداد وتأهيل المعلمين والمديرين أثناء الخدمة. إذ أن جميع المعلمات العاملات في مراكز مساندة التعلم المختصات في التربية الخاصة، والمعلمات غير المختصات ويحملن مؤهل بكالوريوس معلم صف، يتم إلحاقهن ببرنامج تطوير مهني لمدة سنة كاملة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك يلتحق جميع المدراء الذكور والإناث ووكلائهم عند التعيين الزاميا بدورة تدريبية لمدة سنة كاملة ينفذها مركز التطوير التربوي Educational Development (Center Documents, UNRWA, 2013). وحسب ما أشارت الدراسات فإن التدريب قبل الخدمة يعتبر من العوامل المهمة التي ربما تؤثر على اتجاهات المعلمين العاديين والمديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .(Becham & Rouse, 2012; Swain, et al., 2012) وقد خلصت العديد من الدراسات إلى أن الخطوة الأساسية لنجاح الدمج هي تطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من خلال تزويدهم بالتدريب اللازم للتغلب على مخاوفهم من جراء وجود أطفال ذوي احتياجات خاصة في صفوفهم (Huber et al., 2001; Chhabra et al., 2010.

أما من ناحية أن الاتجاهات المتوسطة ليست إيجابية أي أنها سلبية إلى حد ما؛ فربما أن السبب هو عدم توفر العوامل الأخرى المرتبطة بالاتجاهات الإيجابية اللازمة للدمج الناجح، ومنها التأهيل قبل الخدمة، ومهارات الطلبة ذوي الاحتياجات، وخبرات المعلمين، وتكييفات المنهاج (Winzer et al., 2000). وحددت عدة دراسات عوامل اخرى مهمة ربما تؤثر على اتجاهات المعلمين العاديين والمديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، منها التطور المهني الفعال (Smith & Smith, 2000) ؛ ودعم المـــديرين ومعلمـــي التربية الخاصة (Irvin et al., 2010, Martin, 2010) وكذلك الخبرات التي مـــر بهـــا المعلمون

(Freytage, 2001). وتتفق النتائج جزئيا مع دراسة سندي التي تشير إلى أن اتجاهات المدراء بالمجمل سلبية أو غير محددة الاتجاه (Cindy, 2003). وتتفق النتائج مع دراسة فورلـــن (Forlin, 2001) التي تشير إلى أن اتجاهات المعلمين وتصوارتهم حول الدمج سلبية، وأن هذه الاتجاهات السلبية لا تزال موجودة بالرغم من وجود الأدلة التي تثبت فائدة الدمج لجميع الطلبة، لأن الدمج يضيف أعباءً إضافية على المعلمين (Huber et al., 2001) .

للإجابة عن السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test والجدول 4 يوضح ذلك:

الجدول 4 اختبار العينة المستقلة للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

المصدر	الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات ++الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	معلم عادي	3.54	0.49	49	72	-2.374	*0.020
	معلم تربية خاصة	3.80	0.33	25			

*دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05

يتضح من الجدول 4 وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اتجاهات المعلمين العاديين ومستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، إذ بلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى الاتجاهات بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة – 2.374 وبدلالة إحصائية 0.020 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05. وهذا يشير إلى أن أفراد عينة

الدراسة من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة لديهم مستوى مختلفا من الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والفروق كانت لصالح معلمي التربية الخاصة بارتفاع المتوسط الحسابي لاستجاباتهم.

إن هذه النتيجة منطقية في ضوء معرفة أن عوامل التدريب والخبرة السابقة في مجال التربية الخاصة من أهم العوامل التي ترتبط باتجاهات إيجابية نحو الدمج وتطور الاتجاهات للمهنين مما يزيد من قبولهم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Ross - Hill, 2009). فالأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة يشكلون تحديات حقيقية للمعلمين العاديين بسبب الصعوبات التي يواجهونها، والوقت المطلوب للعمل معهم، والإحباط الناتج عن ذلك. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة (Lopese et al,. 2004) ، وتتفق أيضا مع دراسة كوشـــران (Cochran, 1998) والظاهر (Al-Daher, 2009) التي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إيجابية بالمقارنة مع اتجاهات المعلمين العادين. ودراسة فاميليا وغراتسيا (Familia-Garcia 2001) التي بينت أن جميع معلمي التربية الخاصة أبدوا اتجاهات إيجابية، وإن نصف المعلمين العادين كان يرغب بتجربة الدمج، إلا أن النصف الآخر رفض حتى المحاولة. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة (Bender et al., 1995; Idol, 2006; Van et al. , 2001; Daniel & King, 1997; Oldfield, 2009) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات اعتمادا على مستوى الخبرة بالتربية الخاصة. ودراسة كافال ودان (Daane et al., 2001; Kavale, 2002) التي أشارت بشكل عام إلى أن المعلمين العاديين يوافقون على الدمج من ناحية نظرية، إلا أنهم في الواقع إقل رغبة في دمج هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم. وتتفق أيضا مع دراسة افراميدس (Avramidis et al., 2000) التي أشارت الى أهمية التطور المهني في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج. وبشكل خاص الذين تم إعدادهم في مرحلة الجامعة كانوا يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية، وكانوا أكثر ثقة في تلبية متطلبات الخطة التربوية الفردية للطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة. وأن التدريب في مرحلة ما قبل الخدمة وبعد الخدمة له دور مهم في دعم المعلمين للدمج.

للإجابة عن السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى نوع المدرسة ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار التباين الثنائي Two Ways ANOVA للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مدراء ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى نوع المدرسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة

	المهنة	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
اتجاهات مدراء ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة	مدير	مركز مساندة	3.51	0.36	20
		دون مركز مساندة	3.53	0.46	8
		المجموع	3.52	0.38	28
	معلم	مركز مساندة	3.70	0.45	57
		دون مركز مساندة	3.37	0.36	17
		المجموع	3.63	0.45	74
	المجموع	مركز مساندة	3.65	0.44	77
		دون مركزمساندة	3.42	0.39	25
		المجموع	3.60	0.43	102

يتضح من الجدول 5 أنه كان هناك اختلاف في اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة، إذ يلاحظ ارتفاع مستوى اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة عن مستوى اتجاهات المديرين بحسب نوع المدرسة، وللتعرف على دلالة الفروقات بين المديرين والمعلمين في اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

بحسب نوع المدرسة، تم استخدام اختبار التباين الثنائي TWO WAY ANOVA، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) اختبار التباين الثنائي للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى نوع المدرسة والتفاعل بينهم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
Intercept	791.593	1	791.593	4.472	.000
المهنة	.004	1	.004	.022	.883
نوع المدرسة	.411	1	.411	2.322	.131
المهنة * نوع المدرسة	.497	1	.497	2.809	.097
الخطأ	17.346	98	.177		
المجموع	1337.510	102			
المجموع المصحح	19.085	101			

يتضح من الجدول 6 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى نوع المدرسة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) 2.809، وبمستوى دلالة إحصائية بلغت 0.097 وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهذا يشير إلى أن المديرين والمعلمين في المدارس التي تشتمل على مركز مساندة، والمديرين والمعلمين في المدارس التي لا تشتمل على مركز مساندة لديهم مستوى متقاربا إلى حد كبير في مستوى اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويلاحظ أن الفروقات في المتوسطات الحسابية إن وجدت كانت ظاهرية ولم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

وربما يمكن تفسير ذلك بأن تجربة التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث لاتزال في بداياتها، إذ بدأت منذ تسع سنوات وتحتاج لمزيد من الوقت للوصول إلى مرحلة النضج والنجاح المطلوب، وأنها جاءت كنتيجة لمتطلبات القوانين واستجابة للتوجهات العالمية التي تدعو جميعها إلى تبني سياسة الدمج والتعليم الجامع. وبالرغم من أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة

العادية حقاً تضمنه القوانين والتشريعات العالمية والمحلية، إلا أن التشريعات والقوانين لا تضمن تطوير المعلمين والمديرين لتوجهات ووجهات نظر إيجابية نحو الدمج (Angelides and Aravi, 2007). ويشير سيندي إلى أن اتجاهات المديرين سلبية بالمجمل أو غير محددة الاتجاه، وأن عوامل التدريب والخبرة السابقة في مجال التربية الخاصة من أهم العوامل التي ترتبط باتجاهات إيجابية نحو الدمج (Cindy, 2003).

للإجابة عن السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى سنوات الخبرة ؟

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مدراء ومعلي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار التباين الثنائي Two Ways ANOVA ، والجدول 7 يوضح ذلك

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب سنوات الخبرة

المهنة	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
مدير	6-10 سنوات	3.74	0.44	3
	أكثر من 10 سنوات	3.49	0.37	25
	المجموع	3.52	0.38	28
معلم	أقل من 5 سنوات	3.50	0.64	14
	6-10 سنوات	3.70	0.33	27
	أكثر من 10 سنوات	3.62	0.45	33
	المجموع	3.63	0.45	74
المجموع	أقل من 5 سنوات	3.50	0.64	14
	6-10 سنوات	3.70	0.34	30
	أكثرمن 10 سنوات	3.56	0.42	58
	المجموع	3.60	0.43	102

يتضح من الجدول (7) ارتفاع مستوى اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب سنوات الخبرة عن مستوى اتجاهات المديرين بحسب سنوات الخبرة، وللتعرف على دلالة الفروقات بين المديرين والمعلمين تم استخدام اختبار التباين الثنائي TWO WAY ANOVA،

الجدول (8) اختبار التباين الثنائي للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى سنوات الخبرة والتفاعل بينهم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
Intercept	505.430	1	505.430	2.6803	.000
المهنة	.019	1	.019	.100	.752
سنوات الخبرة	.530	2	.265	1.405	.250
المهنة * سنوات الخبرة	.062	1	.062	.329	.568
الخطأ	18.295	97	.189		
المجموع	1337.510	102			
المجموع المصحح	19.085	101			

يتضح من الجدول (8) أن المديرين والمعلمين في المدارس وباختلاف سنوات خبراتهم، لديهم مستويات متقاربة إلى حد كبير في اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويلاحظ أن الفروقات في المتوسطات الحسابية إن وجدت كانت ظاهرية ولم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية. وهذا يشير إلى أن الخبرة السابقة للمعلمين والمديرين لا تؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج. وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (Alghazo et al., 2003) التي توصلت لنفس النتيجة، وكذلك مع دراسة (Chhabra et al., 2010; Van et al., 2010) التي أشارت إلى وجود علاقة بسيطة أو عدم وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمتغيرات الديمغرافية كالجنس

وسنوات الخبرة، ودراسة القريوتي وعباس (Algaryouti & Abas, 2009) التي وجدت عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو الدمج بين المديرين والمعلمين، وعدم وجود فروق لصالح سنوات الخبرة.

وتختلف مع دراسة الظاهر (Al-Daher, 2009) التي أشارت إلى وجود فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة لصالـــح من لديهم خبرة أقل من خمس ســنوات. ودراسة دكماك (Dukmak, 2013) التي وجدت أن تأثير سنوات الخبرة كان عكسياً؛ أي أن المعلمين الأكثر خبرة كانوا أقل إيجابية نحو الدمج.

الاستنتاجات والتوصيات:

أشارت نتائج الدراسة بالمجمل إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين كانت متوسطة بغض النظر عن ثلاثة متغيرات بحثت فيها الدراسة وهي: طبيعة العمل (مدير أو معلم)، وكذلك متغير وجود مركز مساندة التعلم في المدرسة التي يعمل بها المعلم أو المدير أو عدم وجوده، بالإضافة لتأثير متغير عدد سنوات الخبرة للمعلمين والمديرين على اتجاهاتهم نحو الدمج. مع وجود فرق ذي دلالة في الاتجاهات لمتغير الاختصاص (معلم تربية خاصة أو معلم عادي) لصالح معلمي التربية الخاصة.

وبناء على ذلك يمكن القول إن أول خطوة لتغيير الاتجاهات هو التزويد بالمعلومات. وهذا ماأشارت إليه النتائج بالمجمل فالاتجاهات كانت متوسطة الدرجة لدى جميع افراد العينة. باستثناء معلمي التربية الخاصة الذين كانت اتجاهاتهم مرتفعة. رغم أن جميع أفراد العينة قد تزودوا بالمعلومات لأن كلا منهم خضع للتدريب بعد الخدمة. إلا أن التدريب المنظم والمكثف الذي خضع له معلمو التربية الخاصة قبل الخدمة هو الذي أثر بشكل أساسي على اتجاهاتهم. أن الخطوة الأساسية لنجاح الدمج هي تطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من خلال تزويدهم بالتدريب اللازم للتغلب على مخاوفهم من جراء وجود أطفال ذوي احتياجات خاصة في صفوفهم. ورغم أن المعلمين العاديين يوافقون على الدمج من ناحية نظرية، إلا أنهم لايرغبون في ذلك عمليا. وبالرغم من أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية حقاً تضمنه القوانين والتشريعات العالمية والمحلية إلا أنها لاتضمن تطوير المعلمين لتوجهات ووجهات نظر إيجابية نحو الدمج.

لذا يوصي الباحث بما يلي:

1- تدريب المعلمين العاديين العاملين في مدارس الدمج على أساليب التدريس وتكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل الخدمة، وتكثيف التدريب أثناء الخدمة.

2- العمل على توفير العوامل الأخرى المرتبطة بالاتجاهات الإيجابية اللازمة للدمج الناجح، ومنها التأهيل قبل الخدمة، وتحسين المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الاحتياجات لزيادة قبولهم من المعلمين والطلبة العاديين، وزيادة خبرات المعلمين، وتكييفت المنهاج، والتطور المهني الفعال، ودعم المديرين ومعلمي التربية الخاصة.

Reference:

Algaryouti E; Abas, M. (2009). AL-Derasat for Education and Psychology. Vol. 3, (1), 24-46.

Alghazo, E., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. College Student Journal, 37, 515-522.

AL-Katieb, J. (2012). Educating Students with Speial Needs in Regular Schools. Dar Wael for bublishing, Amman, Jordan.

AL-Daher, K. (2009). Special education and regular education teachers' atitudes twoards mild mntally handicaped educators. (Conference paper) twards best investmint for eduational and psuchological scinces inlight of current chalanges (university of Damascus, colliage of education. Syria, Vol. 2, (1-37)

Angelides, P., & Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. American Annals of the Deaf, 151(5), 476-487.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teacher' attitudes toward the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. Teaching and Teacher Education, 16, 277-293.

Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. Journal of Research In Special Educational Needs, 12(1), 3-11.

Bender, W., Vail, C. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28, 87-96.

Bedewi, M. (2004). Experement of integrating student's wih special needs in regular and its correlation to some variablies, Case study. Conferene paper, Education for all, 28-29.

Campbell, J. & Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28, 369-379.

Cassady, J. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. Electronic Journal for Inclusive Education, 2 (7), 5.

Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perception of school teachers. Journal of Disability Policy Studies, 20, 219-228.

Cindy L. (2003). Attitudes of elementary schools principels towards the inclusion of students with disabilities, Council of Exceptional Children, Vol. 69 (2), 135-145.

Clement, M. (2010). Preparing teacher for classroom management: The teacher educator's role. Delta Kappa Gamma Bulletin, 77, 41-44.

Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC). Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L. & Laundrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. Exceptional Children, 67, 115-136.

Daane, C., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. Education, 121, 331-338.

Daniel, L., & King, D. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. Journal of Educational Research, 91(2), 67-80.

Dukmak, S. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. The Journal of Human Resource and Adult Learning, 9 (1), 26.

Eduational Development Center decuments, UNRWA, 2013.

Fakolade, O; Deniyi, S; & Tella; A. (2009), Atitudes of teachers towards the inclusion of special education classroom; the case of teachers in some selected schools in Nigeria, International Electronic Journal of Elementary Education, 1 (32), 15-29.

Familia-Garcia, M. (2001). Special and regular education teachers' attitudes towards inclusive programs in an urban community school. New York City Board of Education.

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

Freytag, C. E. (2001, February). Teacher efficacy and inclusion: The impact of pre-service experiences on beliefs. Paper presented at the meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.

Huber, K., Rosenfeld, J., & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. Psychology in the Schools, 38(1), 497-504.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. Remedial and Special Education, 27, 77-94

Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in Canadian rural school district. Exceptionality Education International, 20(2), 70- 88.

Kavale, K. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. International Journal of Disability, Development and Education, 49(1), 201-214.

Kavale, K. (2000). History, rhetoric, & reality. Remedial and Special Education, 21(5) 279.

Kader, A. (2008). Teachers and students attitudes in independans schools twards students with special needs in regualar classes inlight of some variables. Journal of education, Qatar, 167, pp.88-110.

Lopes, J., Monteiro, I., & Sil, V. (2004). Teachers, perceptions about teaching problem students in regular classrooms .Education and treatment of Children, 27 (4), 394 – 419.

Martin, C. (2010, January 1). What Works: Using Appreciative Inquiry to Examine Inclusion in Public Schools. ProQuest LLC,

Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. Educational Studies, 36, 345-355.

Oldfield, J. (2009). Attitudes Towards an Inclusion Classroom: A Qualitative Meta-Synthesis Study from 1997-2007. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Rahaman, M., & Sutherland, D. (2012). Attitudes and concerns of teacher educators towards inclusive education for children with disabilities in Bangladesh. Critical literacy: Theories and practices, 6(2), 86-101.

Rayan, T. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. Journal of Research in Special Educational Needs, 9, 180–187.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. Journal of Research in Special Educational Needs, 9, 188–198.

Smith, M. & Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but…": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. Journal of Research in Childhood Education, 14(2), 161-180.

Stainback, S. & Stainback, W. (1991). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by people with disabilities. Exceptional Children, 60, 486 – 490.

Swain, K., Nordness, P., & Leader-Janssen, E. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. Preventing School Failure, 56(2), 75-81.

Sze, S. (2006). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. Education, 130, 53-56.

Taylor, R., & Ringlaben, R. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. Higher Education Studies, 2(3), 16.

Van Reusen, A., Shoho, A., & Barker, K. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. The High School Journal, 84(2), 7-17.

Walker, T. (2012). Attitudes and Inclusion: An Examination of Teacher's Attitude towards Including students with disabilities "Dissertations. 401. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/401

Who we are.(ND). Retrieved from https://www.unrwa.org/who-we-are

Winzer, M., Altieri, E., & Larsson, V. (2000). Portfolios as a tool for attitude change. Rural Special Education Quarterly, 19, 72-82.