

مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان

د. أفنان عبد الحافظ الديات* د. لينا سعيد عويضة**

تاريخ وصول البحث: 2024/7/27 م تاريخ قبول البحث: 2024/11/7 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج على اختلاف مؤهلاتهم العلمية وعدد الساعات التدريبية ونوع قطاع المدرسة. ولتحقيق ذلك تم إعداد مقياس لقياس مستوى معرفة العينة بالجانب العملي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مقبولة. أما بالنسبة إلى عينة الدراسة فتكونت من (182) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس الدامجة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة عينة الدراسة للجانب العملي للإستراتيجية العشرية للتعليم كان بمستوى متوسط، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة العينة تعزى لمتغير الساعات التدريبية ونوع قطاع المدرسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن توصيات هذه الدراسة طرح مساقات إجبارية ذات طابع عملي عن ممارسات التعلم الدامج، وعقد دورات تدريبية وورشات عمل لكوادر المؤسسات التربوية والجامعية ولأفراد المجتمع المحلي من أجل نشر التوعية عن سياسات التعليم الدامج.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، معلمي المدارس الدامجة.

* أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** دكتورة.

The Level of Inclusive-School Teachers' Knowledge of the Procedural Dimension of the Ten-Year Inclusive Education Strategy in Amman

Abstract

The study aims to identify the level of knowledge of the inclusive schoolteachers in Amman, regarding procedural aspect of the ten-year inclusive education strategy, considering differences in their academic qualifications, training hours, and school sector. To achieve this, a scale was developed to measure the sample's level of knowledge of the practical dimension of the Ten-Year Inclusive Education Strategy, and the scale demonstrated acceptable validity and reliability indicators. The study sample consisted of 182 male and female teachers working in inclusive schools. The study concluded that knowledge level was average. Based on the results, statistically significant differences were found in the knowledge level of the sample attributed to training hours variables and type of school sector, and that there were no significant differences attributable due to the academic qualification variable. Among the recommendations of the study is planning mandatory, practice-oriented training courses on inclusive learning practices for staff of educational institutions and members of the local community to spread the awareness of inclusive education policies.

Keywords: The ten-year strategy for inclusive education, Inclusive education teachers

المقدمة:

"الأمة في خطر أمر إلزامي لإصلاح التعليم"، كان هذا هو عنوان تقرير الرئيس الأمريكي رونالد ريغان (Ronald Reagan) الذي صدر في عام (1983) تزامناً مع النتائج التي قدمتها اللجنة الوطنية الأمريكية للتميز التربوي؛ حول وضع النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، فكشف هذا التقرير عن الكثير من المشكلات في القطاع التعليمي الأمريكي.

فشكلت تلك المعطيات تحدياً كبيراً أمام الرئيس الأمريكي في ذلك الوقت، فعملية إحداث التغيير في النظام التعليمي الأمريكي أمر صعب في ظل التنوع الاجتماعي الشديد وغياب مركزية القرار، فتم تشكيل لجنة من عدد من الخبراء بوزارة التربية والتعليم الأمريكية عُرفت باللجنة الوطنية للتميز، وذلك للقيام بعمليات تقييم للمناهج، ومستويات الطلبة، وكفاءة المعلمين؛ للوقوف على نواحي الضعف في المنظومة التعليمية وتقديم أفضل التوصيات (Graham, 2020). فجاءت توصيات اللجنة الوطنية للتميز متزامنة مع تعالي الأصوات المعارضة من جماعات الدفاع عن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من أفراد وأولياء أمور، والمنظمات المهنية المهتمة بقضايا الإعاقة؛ وهذا أثار وحفز التطبيق والتوسع الفعلي لقانون تعليم جميع الأطفال المعوقين رقم (94-142) الذي صدرت أول صورة عنه في عام (1975)، ومن ثم تم إعادة تسميته ليصبح "قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة"، وتم الإعلان عن هذا القانون خلال المؤتمر العالمي للتعليم للجميع (Education for All, EFA)، وكان شعاره النهوض بنوعية الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة وتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الأطفال والشباب والكبار من ذوي الإعاقة (Graham, 2020).

وفي هذا الصدد، قادت منظمة الأمم المتحدة مبادرة التعلم للجميع وشجعت الحكومات كافة ووكالات التنمية والمجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام للعمل وتعزيز فكرة التعليم الدامج. وعلى مدى العقود الثلاثة الماضية، شرعت منظمة الأمم المتحدة بجعل التعليم الدامج أحد أهداف التنمية المستدامة (Sustainable Development Goals, SDGs) لجميع أنحاء بلاد العالم، وتم تصديق ذلك من خلال خطتها للتنمية المستدامة لسنة (2018) التي جاءت نتيجة لإعلان إنتشون (Incheon declaration) الذي انعقد في كوريا الجنوبية في (15 مايو 2015)، وأكد تشكيل نظام تعليمي شامل وعادل للجميع (Maeda, Hashimoto & Sato, 2021).

ونتيجة لذلك، ومن ناحية إجرائية تطبيقية لتلك الإعلانات وأهداف التنمية المستدامة (Sustainable Development Goals, SDGs) لجميع أنحاء بلاد العالم، فُرضَ على المدارس كافة

تقديم تربية مجانية مناسبة للطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة في أقل البيئات التعليمية تقييداً أو انعزالاً عن التربية العامة، ودعت هذه القوانين ومبادرات أخرى كثيرة إلى أن يتحمل النظام التربوي العادي مسؤولية أساسية في تعليم جميع الطلاب في المدارس العامة حتى الطلاب من ذوي الإعاقة (Zhang & Sandra, 2018).

وعلى الرغم من توافر عدد من الدراسات العلمية الحديثة المؤيدة لفكرة التعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة كدراسة ماي وسينفيلد وبيرنز (May & Sinfield and Burns, 2017) وغيرها من الإصدارات والأدبيات التربوية المعاصرة التي تقدم مقترحات وإستراتيجيات لتيسير التعليم الدامج ككتاب "التعليم الشامل للقرن الحادي والعشرين: النظرية والسياسة والممارسة" للكاتبة ليندا جرهام (Graham, 2020)؛ إلا أن هنالك شروطاً لإنجاح التعليم الدامج، ومن أكثرها أهمية التخطيط الواعي الذي يريء الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب، فالدمج لا يعني مجرد وضع الطلبة ذوي الإعاقة مع غيرهم من الطلبة في المكان نفسه فحسب، بل يحتاج إلى تخطيط مسبق وتهيئة أفراد وكوادر ومبانٍ مع دراسات ميدانية قبلية لتحديد الحاجات المختلفة لإنجاح الدمج قبل الشروع في التطبيق الفعلي (البطش، 2009).

وهذا ما أكدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (United Nations Educational and Cultural Organization) في تقريرها الذي صدر في عام (2018) الذي جاء بعنوان "تحديد نطاق التعليم الدامج"، إذ أشارت إلى أن التعليم الدامج هو بمنزلة تأمين وضمان لحق جميع الأطفال من ذوي الإعاقة في الوصول والمشاركة والنجاح في مدارسهم النظامية، ولا يتحقق هذا الأمر إلا عن طريق بناء قدرات العاملين في تلك المدارس الدامجة مع توفير السبل التيسيرية كافة كإزالة العوائق والحواجز المادية والمعنوية التي قد تحول دون وصول الطلبة وحضورهم إلى المدارس.

فتنفيذ سياسات التعليم الدامج يرتكز على توفير عدد من المتطلبات التي تتجمع كلها في منبثق واحد: توفير تعليم نوعي وعالي الجودة لجميع المتعلمين؛ كلٌ حسب احتياجاته، فهذا الأمر لا يتحقق من دون الاهتمام بقضية التدريب والإعداد المهني للمعلمين على سياسات التعليم الدامج وممارساته، فالتخطيط للمحاضرات والمناقشات والدورات التدريبية وتنفيذها وتقييم فعاليتها من قبل المعلمين من أسس إنجاح سياسات التعليم الدامج، ففي التدريب تتغير الاتجاهات وتتوجه الممارسات العملية بحيث تكون أكثر تنظيماً واستناداً إلى نتائج البحث العلمي (Komprirovic et al., 2023).

وفي هذا المقام، حققت المملكة الأردنية الهاشمية خلال العقود الماضية الكثير من الإنجازات في مجال

حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وكفل الدستور الأردني حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم ضمن حدود الإمكانيات، وحذر من استبعاد الشخص ذي الإعاقة من أي مؤسسة تعليمية على أساس الإعاقة، ووضح القانون بنصوص واضحة عدم حرمانهم من القبول بالمدارس ودمجهم فيها. واستناداً إلى نص المادة رقم (18/هـ) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20 لسنة 2017)، قدمت وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام (2019) الطبعة الأولى من الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وعدداً من الأدلة الإجرائية للمدارس توضح الإجراءات التي يجب اتباعها لإنجاح التعليم الدامج في مختلف مدارس المملكة (التاج وآخرون، 2018).

وتجسيدا لأهمية الموضوع تم إصدار الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، التي تمحور هدفها العام برفع نسبة الأطفال الملتحقين من ذوي الإعاقة في المدارس النظامية إلى عشرة في المئة من مجموع نسبة الأطفال الملتحقين في سن التعليم الأساسي، ومع تمتعهم الكامل في التعليم وضمان وصولهم إلى جميع المرافق والبرامج والخدمات في المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية مع ضمان تعليم نوعي يقبل الاختلاف والتنوع (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ولغايات تحقيق الهدف العام للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، جرى تقسيم الهدف العام إلى تسعة محاور تغطي مختلف الجوانب الفنية والمعرفية والعملية للوصول إلى بيئة تعليمية دامجة يتمتع فيها الأشخاص ذوو الإعاقة بحقوقهم في الاندماج، فهذه الإستراتيجية جاءت لتطبيق سياسات وممارسات ومسؤوليات صادرة من وزارة التربية والتعليم بموجب التشريعات والقوانين الأردنية، وتؤكد الحاجة إلى تأسيس ثقافة مجتمعية والتزام وطني من القطاعات التعليمية كافة بتوفير تعليم مناسب ونوعي للطلبة كافة بمن فيهم الطلبة من ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ولتحقيق تلك المبادئ والقيم والأهداف العامة للإستراتيجية العشرية، تم تحديد تسعة محاور للإستراتيجية تغطي مختلف الجوانب المعرفية والعملية والفنية لضمان تحقيق بيئة تعليمية دامجة يتمتع فيها الأشخاص ذوو الإعاقة بأقصى تحصيل أكاديمي ممكن، وفي هذا البحث تم دراسة المحاور الستة الأولى التي جاءت متسلسلة على النحو التالي، كما ورد في الطبعة الأولى من الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام (2019). وفيما يلي وصف لتلك المحاور:

فالمحور الأول جاء يتعلق بسياسات التعليم الدامج وتشريعاته، فمن متطلبات تنفيذ أي سياسة دولية كانت أم محلية بنجاح، توافر تكامل بين التشريعات والسياسات المقترحة مع واضعي تلك السياسات وصناع القرار وأصحاب المصلحة، وفي مجال التربية الخاصة عموماً

ومجال التعليم الدامج خاصةً، من المفيد تعرّف وجهات النظر وتجارب الإداريين والممارسين والأكاديميين في هذا المجال، للحصول على فهم أفضل لواقع الميدان لبلورة تلك السياسات وتواءمتها مع واقع القطاع التعليمي (الحمد والعتوم، 2016).

وهناك عوائق عدة تعيق تطوير التعليم الشامل من أهمها عدم وضوح التشريعات الخاصة بالتعليم الجامع بنحو عام، وعدم توفير قوانين وسياسات مفصلة، وعدم تحديد الوزارات والمؤسسات المسؤولة عن التنفيذ وأدوار كل منها، ومن العناصر المهمة التي تساعد على توضيح التشريعات وتسهيل تطبيقها إشراك أفراد المجتمع المحلي من إداريين ومعلمين وأولياء أمور، والطلبة أنفسهم، في عملية بلورة تلك التشريعات وصياغتها، فيجب أن تكون تلك التشريعات والسياسات منبثقة عن التشريعات والسياسات والمعايير التربوية والاجتماعية العامة للدولة، التي بدورها تسهل بلورة الأهداف العامة لعملية الدمج وصياغتها (Alduais, Deng, Al Fadda, 2023).

ونتيجة لتلك الرؤية قامت وزارة التربية والتعليم بتكييف تلك التشريعات والسياسات الأردنية المنبثقة عن التشريعات العالمية للتعليم الدامج لتتوافق مع التشريعات والسياسات التربوية العامة النازمة لعمل وزارة التربية والتعليم الأردنية بوصفها الجهة المسؤولة مباشرة عن تعليم الأطفال في سن المدرسة، وهذا بدوره يسهل تطبيق المراحل اللاحقة لخطة التعليم الدامج. (وزارة التربية والتعليم، 2019).

أما المحور الثاني للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج فيختص بالإعلام والتوعية وكسب التأييد، ففي هذا المحور نظمت فيه الإستراتيجية الإعلام في إنجاح تنفيذ برامج الدمج وتكوين اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية وفي المجتمع المحلي كاملاً، فجاءت الإستراتيجية في هذا المحور تؤكد العلاقة التبادلية للإعلام ودورها في خدمة قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة، واستغلالها في التوعية الشاملة لقضية التعليم الدامج، ولا تختلف أدوار الإعلام في مجال التربية الخاصة عن باقي المعارف والأخبار العالمية؛ ففيه وظيفة إخبارية ذات طابع معلوماتي وتعليمية، ومن خلاله أيضاً ننقل التجارب والقيم والتقاليد ونبني الرابط النفسي والاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة وأسرتهم، ونبني اتجاهات أكثر واقعية عن الإعاقة وأسبابها، فضلاً عن دوره الرقابي في حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من أشكال إساءة المعاملة وحرمانهم من حقوقهم في المشاركة والعمل والتعليم (العجمي، 2021).

ويتعلق المحور الثالث للإستراتيجية بالتعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة، للوقوف

على متطلبات التعرف والتشخيص الدقيق للإعاقات المدموجة في المدارس، فتحديد فئات التربية الخاصة وأنماط إعاقاتهم ومستوى شدتها من أهم متطلبات التعليم الدامج، فمن خلاله تتشكل الأطر التعليمية والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة كافة، فوجود هذا المحور يساعد على إعداد الأدوات السيكومترية اللازمة للكشف والتحديد المبكر لذوي الإعاقة، والذي يساعدنا في الخطوات اللاحقة للتعليم الدامج الذي يعنى بتدريب المختصين النفسيين والاجتماعيين ومعلمي التربية الخاصة والفريق متعدد التخصصات على تطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها (بطرس، 2009).

أما المحور الرابع فيوضح أساليب تسهيل الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول المعقولة التي تختص بتهيئة البنية التحتية في المدارس والمرافق التعليمية وفق متطلبات كودة البناء الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقة الأردني، مع توفير الترتيبات التيسيرية والأجهزة والأدوات والمستلزمات التي يحتاج إليها الطلبة ذوو الإعاقة في التعليم الدامج. فمن أهم متطلبات الدمج التعليمي الناجح ذلك الذي يوفر بيئة مدرسية تساعد على استيعاب ذوي الإعاقة؛ ذلك الاستيعاب الذي يعمل على تلبية الحاجات المختلفة لجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم، فالطالب ذو الإعاقة يمضي معظم الوقت في المدرسة ويتفاعل مع البيئة المحيطة به، لذا لا بد من توفير التجهيزات التي تتناسب مع طبيعة الإعاقات، مع توفير بيئة اتصال فاعلة داخل المدرسة؛ لأن ذلك يزيد فرص اكتساب المهارات وتحفيز الأطفال على التعلم والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم (بطرس، 2009).

واختص المحور الخامس للإستراتيجية بقضية التعلم والتعليم، وشدد على توفير تعليم نوعي متميز لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة ضمن النظام المدرسي من خلال تعديل أساليب التعليم والمناهج المدرسية والخطط التعليمية بما يتناسب مع المتطلبات التربوية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، فإعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة يتيح لذوي الإعاقة فرص التعلم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية، فأول متطلبات الدمج تعرّف الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة والطلبة ذوي الإعاقة بصورة خاصة، حتى يتم إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية (الحمد والعتوم، 2016).

في حين جاء المحور السادس يتعلق ببناء القدرات الموارد البشرية، فتحديد القدرة على تنفيذ التعليم الدامج الفعال يعتمد على الالتزام والتدريب والمواقف السلوكية الإيجابية تجاه التعليم الدامج، ففي هذا المحور يتم التركيز على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها على سياسات التعليم الدامج. فيجب تأهيل معلمي التربية الخاصة والمعلمين النظاميين وتدريبهم قبل

تنفيذ أي برنامج للدمج لتوفير مجموعة من المعلمين من ذوي الخبرة في تعليم ذوي الإعاقة، وإعدادهم إعداداً مناسباً للتعامل مع ذوي الإعاقة ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس، إلى جانب معرفة أساليب توجيه التلاميذ العاديين وإرشادهم إلى ما يساعدهم على تقبل أقرانهم من ذوي الإعاقة (الزيات، 2009).

وبعد الاستعراض السابق للمحاور الستة الأولى للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، المستهدفة بالدراسة في هذا البحث، التي جاءت ترجمة لأحكام قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (رقم 20 لسنة 2017)، وجاءت أيضاً لتجسد أهمية الموضوع الذي تناوله وتعالجه من جانب، وتوضّح رؤية الأردن وإنجازاته في مجال حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة خلال العقود الماضية، وسعيه للتطور والتغيير وتقديم أفضل الخدمات لهم من جانب آخر، فالأردن يملك العناصر الحيوية الكافية لإنجاح التعليم الدامج كالبينة التشريعية الداعمة والإرادة السياسية والخبرات الفنية والمعرفية العازمة والتهوض بالوضع التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة في الصفوف الدامجة، التي تمكنه من أن يكون رائداً في مجال التعليم الدامج، ليس فقط على مستوى المنطقة فحسب بل على مستوى العالم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

التعليم الدامج (Inclusive Education)، بموجب القوانين العالمية، هو حق لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة للتعليم في فصول التعليم العام المناسبة لأعمارهم في أقرب مدرسة من محيط سكنهم مع تلقيهم خدمات وبرامج داعمة عالية الجودة لضمان نجاح الأشخاص من ذوي الإعاقة في تلقي الحد الأدنى من التعليم العام، بغض النظر عن قدراتهم وثقافتهم ومستواهم الاقتصادي (Amigo et al., 2022).

وبناءً على ذلك، حققت الأردن خلال العقود الماضية الكثير من الإنجازات في مجال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وكفل الدستور الأردني حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم ضمن حدود إمكانياته، وحذر من استبعاد الشخص من ذوي الإعاقة من أي مؤسسة تعليمية على أساس الإعاقة، ووضح القانون بنصوص واضحة عدم حرمانهم من القبول بالمدارس ودمجهم فيها (التاج وآخرون، 2018).

فجاءت الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج لتؤكد تلك القيم والمبادئ والتشريعات التي أوصت بها التعديلات الأخيرة لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني (رقم 20 لسنة 2017)، فهذه الإستراتيجية جاءت لضمان تمتع الطلبة من ذوي الإعاقة بالمواطنة الكاملة

وحصولهم على حقوقهم كافة في مجال التعليم والوصول بهم إلى أقصى القدرات والإمكانات الأكاديمية، فهذه الإستراتيجية تتبنى قيم المساواة والعدالة وتقبل الاختلاف والتنوع، وتنظر إلى الطلبة من ذوي الإعاقة على أساس أنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع المدرسي (وزارة التربية والتعليم ، 2019).

وتطُرقت الإستراتيجية إلى عدد من المحاور، وأكدت في كل محور عدداً من الشروط لإنجاح التعليم الدامج، ولكنها جميعها تؤكد أهمية التخطيط الواعي الذي يبرئ الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب، فالدمج لا يعني مجرد وضع الطلبة المعاقين مع غيرهم من الطلبة في المكان نفسه فحسب، بل يحتاج إلى تخطيط مسبق وتهيئة أفراد وكوادر ومبانٍ مع دراسات ميدانية قبلية لتحديد الحاجات المختلفة لإنجاح الدمج قبل الشروع في التطبيق الفعلي (May & Sinfield, 2017).

ومن تاريخ انطلاق الإستراتيجية حققت الأردن عدداً من الإنجازات، فقد تم تجهيز (176) مدرسة لتكون دامجة للطلبة ذوي الإعاقة تابعة لوزارة التربية والتعليم، موزعة على مختلف محافظات المملكة، وبلغ مجموع أعضاء الفريق متعدد التخصصات (532)، تمثل بمختص التربية الخاصة، ومختص العلاج الطبيعي والوظيفي، ومختص السمع والنطق (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي، إذ يسعى هذا البحث لمعرفة مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. بناء على ذلك تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى معرفة المعلمين للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى تطبيق المعلمين في العاصمة عمان للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة)؟

أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تعرّف مستوى معرفة المعلمين للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان.

2. تعرّف أثر المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة في مستوى معرفة المعلمين في المدارس الدامجة في العاصمة عمان لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أهمية الدراسة:

جاءت الأهمية النظرية والعملية لهذه الدراسة على النحو التالي:

-الأهمية النظرية:

1. تسليط الضوء على مستجدات الميدان فيما يتعلق بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في القطاع التعليمي، وأهم الكفايات العملية التي يجب أن يمتلكها المعلمون لإنجاح عملية دمج الطلبة.
2. رفع كفاءة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات النوعية لهم في المجالات كافة.

3. إثراء المكتبة العربية والأردنية بمحتوى يصف التوجهات المعاصرة في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية، وأبرز الظروف اللازمة للتطبيق الأمثل لتلك التوجهات.

-الأهمية العملية:

1. زيادة كفاءة المعلمين المعرفية والأدائية بمستجدات العصر وخاصة في قضية التعليم الدامج.
2. توفر الدراسة أداة لتعرّف معوقات تطبيق سياسات الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في المدارس الأردنية، وهذا مما يساعد الممارسين والمسؤولين في اتخاذ القرارات المناسبة لتذليل الصعوبات لتسهيل إدماج الطلبة ذوي الإعاقة وإنجاحه.
3. تقديم توصيات للجهات ذات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي حول إعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها.

مصطلحات الدراسة:

1. الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج: هي خطة وطنية طويلة الأمد، تمتد عادةً لعشر سنوات، تهدف إلى تعزيز دمج الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام، وتهدف إلى ضمان حصولهم على تعليم ذي جودة عالية ومتكافئ إلى جانب أقرانهم غير المعاقين، وترتكز هذه الإستراتيجية على مبادئ حقوق الإنسان والمساواة والشمولية، مع التركيز على إزالة العوائق التي تحول دون اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة في بيئات التعلم العادية (اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021).

وفي هذه الدراسة جاء التعريف الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بأنها وثيقة

وطنية مرجعية لتحقيق دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في قطاع التعليم ووصولهم إلى المرافق والخدمات على أساس المساواة مع الآخرين، فهذه الإستراتيجية ترجمة عملية لأحكام قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20 لسنة 2017)، التي شرعت وزارة التربية والتعليم الأردنية والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وعدد من الخبراء والمستشارين من القطاع الخاص بتطويرها؛ لضمان توفير بيئة تعليمية دامجة للطلبة من ذوي الإعاقة والذي تم تطويرها عام (2019).

2. معلمو المدارس الدامجة: هم مجموعة متعددة التخصصات من الأفراد العاملين في المجال التعليمي، والتي تتعاون لدعم تنفيذ عملية التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة؛ بهدف ضمان حصول جميع الطلاب، وبما في ذلك ذوو الإعاقة، على تعليم عالي الجودة في بيئة تعليمية شاملة ومتنوعة تلبي احتياجاتهم الفردية، ويعمل الفريق على تطوير خطط تعليمية فردية (IEPs) وتقديم الدعم المستمر لتحسين فرص الطلاب ذوي الإعاقة في النجاح الأكاديمي والاجتماعي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020). وفي هذه الدراسة جاء التعريف الإجرائي لمعلمي المدارس الدامجة بأنهم الفريق من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة ومختصّ النطق واللغة المعالج الوظيفي؛ العاملين في المدارس الحكومية والخاصة من عينة الدراسة، المناط بهم تقديم خدمات تعليمية وتأهيلية متخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

1. أداة الدراسة: تم إعداد مقياس من المقاييس المسحية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي الاستبانة، وهي من المقاييس التي تظهر فيها النزعة الشخصية للمستجيبين بنحو عال.

2. الحدود المكانية: أجريت الدراسة على المعلمين والمعلمات للمدارس الدامجة الحكومية والخاصة في العاصمة عمان، التي صادقت على افتتاحها وزارة التربية والتعليم ومديرية التعليم الخاص.

3. الحدود البشرية: تم اقتصار عينة الدراسة على العينة المتوافرة من المعلمين والمعلمات الذين كانوا متاحين في المدارس الدامجة في أثناء التطبيق.

الدراسات السابقة:

أما دراسة هونغ (Haug, 2017) فقد أشارت إلى أن كفاءة المعلمين في مجال التربية الدامجة ليست مُرضية، وأن هنالك حاجة إلى مواصلة تطوير طبيعة الممارسات وطبيعة المناهج التدريسية في البيئات الدامجة، فبرامج تدريب المعلمين على سياسة التعليم الدامج تحتاج إلى برامج مخططة ومنظمة لتدريب

المعلمين قبل الخدمة وبعدها، وكلما كان هنالك جمعٌ بين التدخلات القائمة على الدورات ذات الأساس العلمي والممارسات الميدانية، زادت المعرفة بسياسات التعليم الدامج وإحداث تغيرات أكثر إيجابية في طبيعة الممارسات في المواقف الصفية.

وأجرى تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) دراسة هدفت إلى مراجعة الأبحاث المتعلقة بتدريب معلمي التربية الخاصة في أمريكا الشمالية وأستراليا باستخدام إستراتيجيات التدخل المتنوعة؛ بهدف الحصول على أفضل الممارسات والإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تمت مراجعة (27) بحثاً ودراسةً متعلقة بتدريب معلمي التربية الخاصة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وأظهرت النتائج أن عملية تدريب المعلمين تظهر تحسينات في اتجاهات المعلمين وتصوراتهم ومعارفهم وإستراتيجياتهم وتنمية مهاراتهم فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة، وممارسات دمجهم في مدارس التعليم العام مع أقرانهم من العمر نفسه.

وقدم سيديك وكاوي (Siddik, & Kawai, 2020) دراسة هدفت إلى بحث احتياجات تدريب المعلمين لتنفيذ التعليم الدامج، والتحديات التي تواجههم في أثناء التدريب. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استعراض (25) دراسة نشرت في السنوات الخمس عشرة الماضية لتجميع احتياجات المعلمين ووصفها لتنفيذ التعليم الدامج في بنغلاديش، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثناءها، وذلك بهدف تزويدهم بتقنيات التدريس المتنوعة وإكساب الطلبة ذوي الإعاقة بمهارات التواصل والاتصال والتعاون مع الطلبة الآخرين العاديين والعاملين في المجتمعات المدرسية لتنفيذ تعليم شاملٍ عالي الجودة. وتمثلت أهم التحديات التي تواجه المعلمين في أثناء التدريب بمحدودية موارد تدريب المعلمين.

وقام إيريري وآخرون (Ileri et al., 2020) بدراسةٍ هدفت إلى بحث أثر الإستراتيجيات المدرسية في التغلب على المعوقات المادية التي تعيق تنفيذ التعليم الدامج؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم جمع البيانات باستخدام استبانات لتحديد آراء (100) معلم يقومون بتدريس المتعلمين ذوي الإعاقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجيات المدرسة لم تركز على التغلب على المعوقات المادية التي أعاق تنفيذ التعليم الدامج، بسبب وجود تحديات مختلفة تؤثر في تلك الإستراتيجيات. ولهذا السبب، يتعين على المتعلمين ذوي الإعاقة التكيف للحصول على التعليم اللازم أو ترك المدرسة؛ أي أسهمت الإستراتيجيات المدرسية غير الفعالة في عدم التغلب على

العوائق المادية، وهو ما أثر سلباً في تنفيذ التعليم الدامج في المدارس. وأجرى تريفيانو أميجو وآخرون (Amigo et al., 2022) دراسة هدفت إلى البحث والتحليل لمدى استعداد المعلمين للتعليم الدامج ومعرفة الفروق تبعاً للمرحلة التعليمية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة للكشف عن تصورات المعلمين حول إعدادهم للتعليم الدامج، وتكونت عينة الدراسة من (961) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك نسبة كبيرة من المعلمين الذين يعتقدون أن تدريبهم الأولي غير كافٍ للتعامل مع التنوع الطلابي. إضافةً إلى ذلك، فالتدريب المستمر ساعد معظمهم على تحسين فهمهم واستعدادهم للتعليم الدامج، وأنهم سيكونون على استعداد أكثر لحضور دورات تدريبية حول الإدماج.

وأجرت دانيا (Dhanya, 2022) بحثاً هدف إلى تعرّف أثر مشاركة المدارس الخاصة في سياسات التعليم الدامج، وأثر ذلك على نوعية الخدمات المقدمة للطلبة في ولاية تاميل نادو الهندية، وجدت الباحثة في دراستها أن الأشخاص من ذوي الإعاقة الذين يدرسون في المدارس الحكومية يواجهون - بحوالي (7.0%) - ضعفَ التحديات التي يواجهها الأشخاص من ذوي الإعاقة المدموجين في المدارس الخاصة، فالمدارس الخاصة تهتم بتجهيز الأبنية ومرافقها وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن تأهيل الطلبة والمناهج الدراسية المتبعة لرفع مستوى جودة التعليم وتسهيل اندماج الطلبة العاديين بمن فيهم الطلبة من ذوي الإعاقة.

وهدف دراسة النصيرات (2022) إلى معرفة درجة تطبيق مديري مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في ضوء عدد من المتغيرات وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمراحل التعليمية. فمجتمع العينة من جميع معلمي المدارس الحكومية التابعة إلى لواء قصبة إربد، وبلغ عددهم (5014) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس في اللواء للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

أما دراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2023) فهدفت إلى بحث جاهزية المعلمين للتعليم الدامج في ضوء تأثير بعض المتغيرات كالجنس والعمر والمؤهل الأكاديمي وخبرة المعلمين في التدريس؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام تصميم البحث الكمي من خلال تطبيق

استبانة مسحية، وتكونت عينة الدراسة من (628) معلماً ومعلمةً في (77) مدرسة حكومية، وتم تصنيف المعلمين وفقاً لمعارفهم وفهمهم ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج، إضافةً إلى جاهزيتهم للتعليم الدامج في ضوء تأثير بعض المتغيرات كالجنس والعمر والمؤهل الأكاديمي وخبرة المعلمين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة وتدريب المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور ما يمتلكه المعلمون من معارف وفهم ومهارات وقدرات واتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج في تعزيز الفرص التعليمية الشاملة للطلبة ذوي الإعاقة.

وقدّم الخطيب وآخرون (AL Khateeb et al. 2023) دراسة هدفت إلى تعرّف معوقات دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العام في ضوء إستراتيجية التعليم المدمج العشرية في الأردن (2019-2029)، من وجهة نظر المدارس الدامجة في الأردن تبعاً لمتغيرات مثل الجنس والمستوى التعليمي والمؤهل وسنوات الخبرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة من إعداد الباحثين. تكونت عينة الدراسة من (21) مديراً و(17) مديرة في مديرية بني كنانة العامة في محافظة إربد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام لمجالات الأداة عامة كان منخفضاً، حيث جاء مجال الإعلام والتوعية وكسب التأييد في المرتبة الأولى، وبمستوى منخفض، فيما جاء مجال بناء القدرات الموارد البشرية في المركز الأخير، وبمستوى منخفض، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) من وجهة نظر مديري المدارس الدامجة في الأردن.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقة التي تم استعراضها يتضح أن غالبية هذه الدراسات عززت فكرة أن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، وبينت أن الدول كافة تحاول أن تنفذ التدابير كافة اللازمة لتحسين نظام التعليم في دولها بنحو عام ونظام تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بنحو خاص في مختلف مؤسساتها التعليمية. وعلى الرغم من الجهود المبذولة كافة إلا أن هنالك شروطاً لإنجاح التعليم الدامج، ومن أكثرها أهمية التخطيط الواعي والمدرّوس لهذه التوجهات، وهذا ما أكدته دراسة هونغ (Houg, 2017) الذي أشار إلى أن تنفيذ سياسات التعليم الدامج يحتاج إلى برامج مخططة ومنظمة وتنفيذ ممارسات قائمة على الأدلة العلمية.

وهدف بعض الدراسات إلى تعرّف الأسباب التي تعيق تنفيذ سياسات التعليم الدامج،

والأسباب التي تدفع الطلبة ذوي الإعاقة إلى ترك التعليم النظامي، كدراسة دانيا (Dhanya, 2022) التي أشارت إلى تعرّف العوامل التي تؤثر في تنفيذ سياسات التعليم الدامج، كعدم تجهيز الأبنية ومرافقها وتأهيل المعلمين والطلبة العاديين والمناهج الدراسية للرفع من مستوى جودة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

ومن جانب آخر، أشارت بعض الدراسات إلى أثر متغير نوع قطاع المدرسة (حكومي أم خاص) على مدى استقرار الطلبة في النظام التعليمي وعدم تسربهم، كدراسة سيديك وكاوي (Siddik & Kawai, 2020) التي أشارت إلى أن معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثناءها، فموارد تدريب المعلمين في المدارس الحكومية محدودة.

كما تطرقت دراسات أخرى إلى أثر برنامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وبعدها على طبيعة اتجاهاتهم وممارساتهم حول التعليم الدامج، كدراسة تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) التي أشارت إلى أن عملية تدريب المعلمين على الممارسات القائمة على الأدلة العلمية تحسن اتجاهات المعلمين وتصرفاتهم ومعارفهم ومهاراتهم فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة، وممارسات دمجهم في مدارس التعليم العام مع أقرانهم من العمر نفسه.

واهتمت بعض الدراسات بدراسة أثر المؤهل العلمي للمعلمين على طبيعة ممارساتهم للتعليم الدامج كدراسة النصيرات (2022) والخطيب وآخرين (AL Khateeb et al., 2023)، إذ أشارت معظم الدراسات إلى عدم وجود أثر يذكر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى معرفتهم واطلاعهم على سياسات التعليم الدامج، فالتعليم في المراحل المتقدمة (مثل الماجستير والدكتوراه) يركز على الجوانب النظرية أو البحثية أكثر من التركيز على الممارسات الميدانية.

وعلى الرغم من عدم وجود تشابه وتطابق بصورة مباشرة بين المحاور التي تطرقت لها الدراسات السابقة وبين موضوع الدراسة الحالية، إلا أن هنالك تقارباً بدرجة كبيرة، فموضوع دمج الأشخاص ذوي الإعاقة من الموضوعات التي لها خصوصيتها لكل دولة، فكل دولة لها سياساتها وتشريعاتها التي بموجبها تتشكل مختلف التشريعات والسياسات الدولية. وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة نجدها تمتاز بتطرقها لقياس مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في العاصمة عمان في ضوء عدد من المتغيرات كمتغير مستوى المؤهل العلمي، ومتغير عدد الساعات التدريبية، ومتغير نوع قطاع المدرسة، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة سواء في البيئة الأجنبية أو العربية.

فما يميز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة هو تفردتها في تطوير أداة قياس شاملة ذات طابع عملي للسنة المحاور الأولى للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، والتي يستطيع العاملون بالميدان الاسترشاد بها عند تنفيذ محاور الإستراتيجية على أرض الواقع، والتي تم تطويرها بالرجوع إلى عدد من الأدلة العملية الخاصة بالتعليم الدامج.

وإضافةً إلى ما تقدم، فهذه الدراسة الحالية تلقي الضوء على قضية معاصرة في مجال التربية الخاصة وهي قضية التعليم الدامج، والذي يعتبر من أكثر المواضيع المعاصرة الدولية كانت أم المحلية، والتي أصبحت من أهداف التنمية والتنمية المستدامة (Sustainable Development Goals, SDGs) في دول العالم كافة.

ونتيجة لذلك، ومن ناحية إجرائية تطبيقية لتلك الإعلانات وأهداف التنمية المستدامة (SDGs) لجميع أنحاء بلاد العالم، فُرضَ على المدارس كافة تقديم تربية مجانية مناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة في أقل البيئات التعليمية تقييداً، ودعت هذه القوانين ومبادرات أخرى كثيرة إلى أن يتحمل النظام التربوي العادي مسؤولية أساسية في تعليم جميع الطلاب في المدارس العامة بمن فيهم الطلاب من ذوي الإعاقة، وهذا الأمر عزز من إجراء هذه الدراسة التي يتوقع أن يكون لها موقع متقدم بين الدراسات السابقة، وخاصة في البيئة الأردنية لكونها الدراسة الأولى من نوعها في حدود اطلاع الباحثين.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، فتم إعداد استبانة لتقيس درجة تطبيق معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفقاً لعدد من المتغيرات كمتغير المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من (192) معلماً ومعلمة في المدارس الدامجة الحكومية والخاصة في العاصمة عمّان، حسب إحصاءات وحدة التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية وإدارة التعليم الخاص لعام (2023/2024م).

أفراد الدراسة:

اعتمدت الباحثتان العينة المتاحة لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة، ويمثل الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المدارس الدامجة الحكومية والخاصة التابعة لمديريات تربية عمان التي كانت موجودة في أثناء مرحلة تطبيق الدراسة، حيث بلغ المجموع الكلي للعينة التي تم الحصول على ردود منهم على أداة الدراسة (182)، مع العلم أن (10) من أفراد مجتمع الدراسة لم تتمكن الباحثتان من الحصول على استجابات على أداة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (1) أدناه:

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ألوية عمان

الرقم	الواء	عدد المعلمين في المدارس الدامجة الحكومية والخاصة
1	لواء الجامعة	39
2	لواء قصبة عمان	22
3	لواء القويسمة	26
4	لواء سحاب	22
5	لواء ماركا	18
6	لواء ناعور	21
7	لواء ببادر وادي السير	16
8	لواء الموقر	10
9	لواء الجيزة	8
	المجموع الكلي لأفراد العينة	182

ويوضح جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي وعدد الساعات التدريبية وقطاع المدرسة ونسبهم المئوية:

جدول (2). توزيع أفراد عينة الدراسة التي طبقت عليهم الاستبانة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	التكرار	النسب
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	145	79.7
	أعلى من بكالوريوس	37	20.3
عدد الساعات التدريبية	أقل أو يساوي 10 ساعات	50	27.5
	أكثر من 10 ساعات	132	72.5
نوع قطاع المدرسة	حكومي	98	53.8
	خاص	84	46.2
المجموع		182	100

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صُممت استبانة لقياس مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة في العاصمة عمان للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفقاً لعدد من المتغيرات. طُوِّرت

الاستبانة بالرجوع إلى دراسات كدراسة دانيا (Dhanya, 2022) ودراسة تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) ودراسة سيديك كاواي (Siddik & Kawai, 2020) وتم الرجوع أيضاً إلى الدليل الإجرائي للتعليم الدامج (وزارة التربية والتعليم، 2019) الذي قامت منظمة ميرسي كور بإعداده تحت إشراف وزارة التربية والتعليم الأردنية، وصدرت الطبعة الأولى منه سنة (2019)، وقد تكون المقياس الأول في صورته الأولى من (53) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي (مستوى معرفة عالية، مستوى معرفة متوسطة، مستوى معرفة منخفضة) لقياس الدرجات.

صدق الأداة:

بعد أن تم بناء الاستبانة في صورتها الأولى، عُرضت على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ بهدف التحقق من وضوح صياغة الفقرات وسلامتها ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو نقل من مجال إلى آخر. وتم إجراء التعديلات وفقاً للملاحظات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، حيث تم إجراء عدد من التعديلات النحوية واللغوية على عدد من الفقرات هي (7، 10، 13، 18، 23).

صدق البناء:

قامت الباحثتان بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وذلك بهدف التحقق من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات الأداة ودرجاتهم الكلية، حيث بلغت قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتهي إليه، كما هو موضح في الجدول (3) الآتي:

جدول (3). معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والمجال الذي تنتهي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.740	17	0.772	33	0.855	49	0.875
2	0.833	18	0.778	34	0.715	50	0.789
3	0.782	19	0.774	35	0.828	51	0.774
4	0.809	20	0.848	36	0.795	52	0.859
5	0.820	21	0.875	37	0.833	53	0.692

6	0.820	22	0.816	38	0.881
7	0.734	23	0.862	39	0.816
8	0.722	24	0.893	40	0.605
9	0.710	25	0.885	41	0.657
10	0.748	26	0.832	42	0.831
11	0.902	27	0.861	43	0.867
12	0.839	28	0.522	44	0.821
13	0.874	29	0.737	45	0.821
14	0.678	30	0.703	46	0.792
15	0.745	31	0.599	47	0.650
16	0.762	32	0.332	48	0.847

** دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$ * دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$.

تشير قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه إلى أن جميع الفقرات تمتلك ارتباطاً قوياً دالاً، إذ راوحت معدلات الارتباط بين (0.368 – 0.877) ما عدا فقرة رقم (32) حيث راوَح معامل الارتباط الخاص بالفقرة (0.332)، وهذا أدى إلى حذفها في الصورة الأخيرة لأداة الدراسة. وفيما يلي يظهر الجدول (4) قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

جدول (4). قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

مجالات المقياس	التشريعات والسياسات	الإعلام والتوعية وكسب التأييد	التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة	الترتيبات التيسيرية ومكانية الوصول	التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية	بناء القدرات الموارد البشرية
----------------	---------------------	-------------------------------	---	------------------------------------	--	------------------------------

أفنان الديات ولينا عويضة

مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي

					1	التشريعات والسياسات
				1	0.867	الإعلام والتوعية وكسب التأييد
			1	0.922	0.830	التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة
		1	0.702	0.736	0.719	الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول
	1	0.715	0.884	0.840	0.681	التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية
1	0.877	0.724	0.935	0.916	0.756	بناء القدرات الموارد البشرية
0.953	.9140	0.818	0.966	0.963	0.881	الكلية

** دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$ * دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$

تشير قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة إلى علاقة ارتباطية موجبة وقوية، إذ بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ما بين (0.881* - 0.966). وأشارت قيم معامل ارتباط بيرسون الواردة في الجدولين (3، 4) ما بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه من جهة، وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة، إلى تمتع أداة الدراسة بصدق بناء.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية.

الجدول (5). قيم معامل الثبات المستخرجة بمعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية.

المجال	الاتساق الداخلي
التشريعات والسياسات	0.828
الإعلام والتوعية وكسب التأييد	0.787
التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة	0.793
الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول	0.777
التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية	0.792
بناء القدرات الموارد البشرية	0.877
الكلية	0.817

معياري التصحيح:

تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، وهي تُمثل رقمياً (3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

1.66-1	قليلة
2.34-1.67	متوسطة
3-2.36	كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: الحد الأعلى للمقياس (3) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3) = $(3 - 1) / 3 = 0.67$ ومن ثم إضافة الجواب (0.67) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

❖ المتغيرات المستقلة، وتتضمن:

1. المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس فما دون، وأعلى من بكالوريوس.

2. التدريب وله مستويان (10) ساعات فأقل، أكثر من (10) ساعات.

3. نوع القطاع وله مستويان: حكومي، وخاص.

❖ المتغيرات التابعة، وتتضمن: امتلاك المعلمين والمعلمات بالعاصمة عمان المعرفة الكافية للجانب الإجرائي للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

المعالجات الإحصائية:

تم الاعتماد في تحليل البيانات الخاصة بهذه الدراسة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمت المعالجة وفقاً للأساليب الإحصائية الآتية: (1) استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية البسيطة: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. (2) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص إذا كان هناك فروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى معرفة معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مدينة عمان؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأداة الدراسة، والتي تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للرتبة كما في الجدول (6) التالي:

جدول (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأداة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
6	المجال الرابع: الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول	2.26	0.687	متوسط
5	المجال السادس: بناء القدرات الموارد البشرية	2.21	0.613	متوسط
5	المجال الخامس: التعلم والتعليم وبناء البرامج التربوية	2.21	0.613	متوسط
4	المجال الثالث: التعرف وتشخيص الطلبة وبناء برامج الدعم والإحالة	2.14	0.635	متوسط
3	المجال الثاني: الإعلام والتوعية وكسب التأييد	2.02	0.591	متوسط
1	المجال الأول: التشريعات والسياسات	1.88	0.642	متوسط
المجموع الكلي		2.12	0.630	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (6) إلى أنَّ متوسط تقديرات عينة الدراسة من وجهة نظرهم على فقرات المقياس يبلغ (2,12) وبانحراف معياري يقدر بـ(0.630) وبتقدير وصفي (متوسط). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه من الممكن وجود حاجة إلى تحسين التوعية حول أهمية التعليم الدامج وزيادة التركيز على محاوره الإجرائية ضمن السياسات التعليمية الرسمية.

وإذا لم يكن هناك تواصل واضح أو توجيه من الجهات المسؤولة، فقد يؤدي ذلك إلى معرفة سطحية أو غير مكتملة. فهذه النتيجة، تصوّر الحاجة إلى تحسين برامج التدريب والتوعية الخاصة بالمعلمين لتكون أكثر شمولاً وتركز على الجانب الإجرائي لتطبيق الإستراتيجي، فنقص التدريب الكافي أو الفعّال للمعلمين حول كيفية تطبيق الإستراتيجية، فمن الممكن أن يكون هناك وعي عام بمفاهيم التعليم الدامج، لكن التطبيق الفعلي على أرض الواقع يحتاج إلى مزيد من التدريب العملي والمستمر للمعلمين. ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة على احتوائها على جوانب إجرائية معقدة من الصعب على المعلمين استيعابها من ناحية إجرائية بنحو كامل، أو عدم ملائمة البنية التحتية التعليمية لدعم تنفيذ التعليم الدامج بنحو فعّال.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة تريفينو أميجو وآخرين (Amigo et al., 2022) التي هدفت إلى البحث والتحليل لمدى استعداد المعلمين للتعليم الدامج، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك نسبة كبيرة من المعلمين الذين يعتقدون أن تدريبهم الأولي غير كافٍ للتعامل مع التنوع الطلابي في المدارس الدامجة، وأنهم يحتاجون إلى برامج تدريبية أكثر عملية حول سياسات التنفيذ ومفاهيمه وإجراءاته لتحسين فهمهم واستعدادهم للتعليم الدامج.

وهذا ما أكدته أيضاً دراسة الخطيب وآخرين (AL Khateeb et al. 2023)، التي هدفت إلى تعرّف معوقات دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العام في ضوء إستراتيجية التعليم المدمج العشرية في الأردن (2019-2029)، من وجهة نظر معلمي المدارس الدامجة في الأردن، وتبعاً لعدد من المتغيرات، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود معوقات مختلفة، فالمستوى العام لمجالات أداة الدراسة عامة كان منخفضاً، وهنالك حاجة لتحسين مجال التوعية والإعلام ومستوى الموارد البشرية وبناء قدراتهم بالجانب الإجرائي للإستراتيجية.

ويمكن تفسير حصول مجال الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول على أعلى متوسط حسابي مقارنةً بمجالات المقياس الأخرى؛ على الاهتمام العملي والملموس بتوفير بيئة مادية وتقنية مهيأة لدعم التعليم الدامج، وهو أمر قد يكون أكثر وضوحاً وسهولة في التنفيذ والقياس مقارنةً بالجوانب الأخرى، فتحسين البنية التحتية المادية في المدارس (مثل المنحدرات، المصاعد، الحمامات المخصصة)، وتوفير التسهيلات التقنية (مثل الأجهزة المساعدة والبرامج التقنية) التي تجعل المدارس أكثر شمولاً للطلاب ذوي الإعاقة. فإن المعلمين والعاملين في التعليم قد يرونها أكثر فعالية وتأثيراً، ومن ثم تحصل على تقييمات أعلى، فالترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول هي مجالات يمكن قياس نجاحها قياساً أكثر وضوحاً من بعض المجالات الأخرى مثل السياسات والتشريع، التي قد تكون أقل وضوحاً في نتائجها، فعلى سبيل المثال، يمكن بسهولة ملاحظة إذا ما كانت المدرسة تحتوي على تسهيلات مادية، أو إذا كان يتم استخدام وسائل تعليمية ميسرة للطلاب، وهذا يجعل المشاركين في الاستطلاع يميلون إلى إعطاء تقييمات أعلى لهذا المجال.

وهذا ما أكدته دراسة سيديك وكاوي (Siddik & Kawai, 2020)، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثنائها، لتزويدهم بتقنيات التدريس الفعالة في بيئات الدمج، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن من أهم التحديات التي تواجه المعلمين في أثناء التعليم الدامج محدودية موارد تدريب المعلمين ومدى توافر التسهيلات البيئية اللازمة لتسهيل التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة.

أما بالنسبة إلى مجال التشريعات والسياسات فقد جاء بالمرتبة الأخيرة من تقديرات عينة الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتائج لنقص الوعي والفهم العميق لدى المعلمين من عينة الدراسة حول التشريعات والسياسات المتعلقة بالتعليم الدامج، فقد تكون هذه السياسات موجودة رسمياً، ولكن لا يتم تفعيلها أو توضيحها بنحو كافٍ على مستوى المدارس أو المؤسسات التعليمية، وهذا يؤدي إلى عدم إدراك المعلمين لأهميتها أو حتى وجودها، أو من المحتمل أن المعلمين في المؤسسات التعليمية لم يتلقوا

تدريبًا كافيًا حول كيفية تطبيق التشريعات والسياسات الخاصة بالتعليم الدامج، وهذا يجعل بعض التشريعات والسياسات معقدة أو غير واضحة الفهم والتطبيق عملياً. ونحن عام، توضّح هذه النتيجة احتمال وجود فجوة في التواصل أو التطبيق العملي للسياسات بين واضعي التشريعات والذين يعملون على تطبيق التعليم الدامج في الواقع الميداني، ولتحسين هذه النسبة، قد تكون هناك حاجة إلى زيادة الوعي، تقديم تدريبات عملية مكثفة، وتسهيل فهم وتطبيق السياسات على مستوى المدارس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الدعيس ، ودينج ، والفدا (Alduais, Deng, Al Fadda, 2023) الذين أشاروا إلى أن هناك عوائق عدة تعيق تطوير التعليم الشامل من أهمها عدم وضوح التشريعات الخاصة بالتعليم الجامع عامة، وعدم توفير قوانين وسياسات مفصلة، ومن العناصر المهمة التي تساعد على توضيح التشريعات وتسهيل تطبيقها إشراك أفراد المجتمع المحلي من إداريين ومعلمين وأولياء أمور، والطلبة أنفسهم، في عملية بلورة تلك التشريعات وصياغتها، فيجب أن تكون تلك التشريعات والسياسات منبثقة عن التشريعات والسياسات والمعايير التربوية والاجتماعية العامة للدولة، التي بدورها تسهل بلورة الأهداف العامة لعملية الدمج وصياغتها.

أما بالنسبة إلى إجابة السؤال الثاني للدراسة: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى تطبيق معلمي المدارس الدامجة للجانب الإجرائي لمحاوّر الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في العاصمة عمان تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد الساعات التدريبية، وقطاع المدرسة)؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات الأداة كما هو مبين في الجدول رقم (7)؛ ولاستخراج الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول رقم (8) على التوالي:

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المستويات		المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المقياس كله
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	1.87	1.98	2.10	2.04	2.24	2.19	2.07
	أعلى من	1.89	2.19	2.31	2.03	2.32	2.31	2.17
	بكالوريوس	0.594	0.554	0.602	0.451	0.645	0.610	0.49
	المجموع	1.88	2.02	2.14	2.03	2.26	2.21	2.09
		0.642	0.591	0.635	0.584	0.687	0.613	0.53
	أقل أو يساوي 10 ساعات	1.80	1.88	2.02	2.04	2.15	2.02	1.99
عدد الساعات التدريبية	أكثر من 10 ساعات	0.577	0.594	0.658	0.643	0.621	0.659	0.55
	المجموع	1.90	2.07	2.19	2.03	2.30	2.29	2.13
		0.665	0.584	0.623	0.563	0.708	0.580	0.52
	المجموع	1.88	2.02	2.14	2.03	2.26	2.21	2.09
		0.642	0.591	0.635	0.584	0.687	0.613	0.53
	المجموع	1.80	1.88	2.02	2.04	2.15	2.02	1.99
قطاع المدرسة	حكومي	0.577	0.594	0.658	0.643	0.621	0.659	0.55
	خاص	1.90	2.07	2.19	2.03	2.30	2.29	2.13
		0.665	0.584	0.623	0.563	0.708	0.580	0.52
	المجموع	1.88	2.02	2.14	2.03	2.26	2.21	2.09
		0.642	0.591	0.635	0.584	0.687	0.613	0.53
	المجموع	1.80	1.88	2.02	2.04	2.15	2.02	1.99

س: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري.

الجدول (8) تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الدرجة الكلية للمقياس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	1.88	1	1.88	.751	0.387	0.123
عدد الساعات التدريبية	1.38	1	1.38	5.51	0.020	0.030
قطاع المدرسة	5.30	1	5.30	21.19	0.000	0.106
الخطأ	44.52	178	.250			
الكلية	845.722	182				

يمثل الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات المقياس حسب متغيرات الدراسة. تم ملاحظة أن المعلمين الذين يمتلكون شهادات

علمية أعلى من بكالوريوس قد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.17) في الدرجة الكلية، في حين حصل المعلمون الذين يمتلكون شهادات علمية بكالوريوس فما دون على المتوسط الحسابي (2.07). وتم ملاحظة أيضاً أن المعلمين الذين خضعوا لأكثر من (10) ساعات تدريبية قد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.13) في الدرجة الكلية، في حين حصل المعلمون الذين خضعوا لأقل أو يساوي (10) ساعات تدريبية على المتوسط الحسابي (1.99). وأما بالنسبة إلى متغير قطاع المدرسة فقد حصل القطاع الخاص على أعلى متوسط حسابي قدر بـ (2.13) في الدرجة الكلية، في حين حصل القطاع الحكومي على متوسط حسابي قدر بـ (1.99). وللكشف عن التأثيرات ذات الدلالة الإحصائية لتقديرات عينة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن تلك التأثيرات تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (8) السابق، حيث أشار إلى أنَّ كلاً من المتغيرين قطاع المدرسة والساعات التدريبية لهما تأثير عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مستوى معرفتهم بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، أما متغير المؤهل العلمي فلا يوجد له أثر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مستوى معرفتهم بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

فبالنسبة إلى تفسير النتيجة المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي فقد تبين أن المعلمين الحاصلين على شهادة جامعية بكالوريوس فما دون يكون مستوى معرفتهم بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أكثر من المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي أعلى من بكالوريوس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريوس فما دون يكونون قد تلقوا تدريباً ميدانياً أكثر تركيزاً على الممارسات العملية والإجرائية للتعليم الدامج، فبرامج البكالوريوس تركز تركيزاً أكبر على إعداد المعلمين لتنفيذ إستراتيجيات تعليمية في الفصول الدراسية، في حين يركز التعليم في المراحل المتقدمة (مثل الماجستير والدكتوراه) على الجوانب النظرية أو البحثية أو الإشرافية أكثر من التركيز على الممارسات الميدانية.

وهذا ما أكدته أيضاً دراسة النصيرات (2022) التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مديري مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في ضوء عدد من المتغيرات وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمراحل التعليمية، فأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس في لواء قصبة إربد للإستراتيجية العشرية

للتعليم الدامج كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

ومن جانب آخر، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2023) التي وضحت أن جاهزية المعلمين للتعليم الدامج تتحدد في ضوء تأثير بعض المتغيرات كالجنس والعمر والمؤهل الأكاديمي وخبرة المعلمين في التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور ما يمتلكه المعلمون من معارف وفهم ومهارات وقدرات واتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج في تعزيز الفرص التعليمية الشاملة للطلبة ذوي الإعاقة.

وأما بالنسبة إلى متغير عدد الساعات التدريبية للمعلمين، الذي بين أن المعلمين الحاصلين على تدريب في الجانب العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج كان مستوى معرفتهم أكثر من المعلمين الذين لم يخضعوا لتدريب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يحتله تدريب الكوادر العاملة من أهمية لتوفير تعليم نوعي وعالي الجودة لجميع المتعلمين، كل حسب احتياجاته، فهذا الأمر لا يتحقق من دون الاهتمام بقضية التدريب والإعداد المهني للمعلمين على السياسات والممارسات الحديثة في الميدان، فالتخطيط للمحاضرات والمناقشات والدورات التدريبية وتنفيذها وتقييم فعاليتها من قبل المعلمين من أسس نجاح أي ممارسة أو سياسة جديدة، ففي التدريب تتغير الاتجاهات وتتوجه الممارسات العملية بحيث تكون أكثر تنظيماً واستناداً إلى نتائج البحث العلمي. وهذا ما أكدته دراسة كورنياواتي وآخرين (Kurniawati et al., 2017) حول أهمية تدريب المعلمين على سياسات التعليم الدامج وتطبيقاته، فبناء كفايات التدريس الفعالة يبدأ من برامج إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وبعدها على سياسات التعليم الدامج وفنياته.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة تريستاني وباست (Tristani & Bassett, 2019) التي قدمت مراجعة للأبحاث المتعلقة بتدريب معلمي التربية الخاصة في أمريكا الشمالية وأستراليا، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج تدريب المعلمين قد أظهرت تحسينات في اتجاهات المعلمين وتصوراتهم ومعارفهم وإستراتيجياتهم وتنمية مهاراتهم فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة وممارسات دمجهم في المدارس.

وأما بالنسبة إلى متغير قطاع المدرسة، التي بينت أن المعلمين في القطاع الخاص يتمتعون بمستوى معرفة أعلى بالجانب الإجرائي العملي لمحاور الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أكثر من المعلمين العاملين في القطاع الحكومي، فالمدارس الخاصة غالباً ما تستثمر في برامج تدريبية

متخصصة للمعلمين بهدف تعزيز المهارات الإجرائية وتطبيق الإستراتيجيات التعليمية المتقدمة، بما في ذلك التعليم الدامج، فالقطاع الخاص قد يتمتع بمرونة أكبر في اختيار برامج تدريبية حديثة وفعالة وتنفيذها، في حين أن القطاع الحكومي قد يعاني قيوداً تنظيمية أو موارد محدودة لتقديم المستوى نفسه من التدريب، وفضلاً عن أن الكثير من المدارس الخاصة، تكون نسب الطلاب إلى المعلمين أقل، وهذا يتيح للمعلم وقتاً وجهداً أكبر لتطبيق الإستراتيجيات التعليمية الفردية تطبيقاً فعالاً.

وهذا قد يسمح للمعلمين في القطاع الخاص بتركيز أكبر على تطبيق التعليم الدامج وإدماج الطلاب ذوي الإعاقة في العملية التعليمية بنحو أفضل. والمدارس الخاصة عادةً ما تواجه رقابة صارمة من الأهالي والمؤسسات التي تقيّم أداءها تقييماً مستمراً، وهذا قد يدفع الإدارة إلى ضمان تطبيق السياسات التعليمية بما في ذلك التعليم الدامج تطبيقاً فعالاً، وهذا ينعكس على أداء المعلمين ويشجعهم على التزام الخطط الإجرائية.

ويسعى عدد من المدارس إلى التنافسية وتحسين السمعة وجذب المزيد من الطلاب، وهذا التنافس قد يدفع المدارس إلى التحقق من أن معلمها ملمون بأحدث الإستراتيجيات التعليمية، بما في ذلك التعليم الدامج، لتحقيق نتائج أفضل، وفي المقابل، المعلمون في القطاع الحكومي قد يواجهون تحديات متعلقة بالبيروقراطية أو نقص الدعم المستمر للتطوير المهني، ثم إن القيود المالية والموازنات الحكومية قد تؤدي إلى نقص في الموارد أو ضعف في توفير التدريب المستمر والمتخصص.

وهذا ما أكدته دراسة سيديك وكاوي (Siddik, & Kawai, 2020) التي هدفت إلى بحث احتياجات المعلمين التدريبية لتنفيذ التعليم الدامج، والتحديات التي تواجههم في أثناء التدريب، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بحاجة إلى المشاركة في التدريب طويل الأجل قبل الخدمة وفي أثناءها، وذلك بهدف تزويدهم بتقنيات التدريس المتنوعة، وإكساب الطلبة ذوي الإعاقة بمهارات التواصل والاتصال والتعاون مع الطلبة الآخرين العاديين والعاملين في المجتمعات المدرسية لتنفيذ تعليم شاملٍ عالي الجودة، وتمثلت أهم التحديات التي تواجه المعلمين في أثناء التدريب بمحدودية موارد تدريب المعلمين وتجهيزات المدرسة.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة دانيا (Dhanya, 2022) التي هدفت إلى تعرّف أثر مشاركة المدارس الخاصة في سياسات التعليم الدامج، وأثر ذلك على نوعية الخدمات

المقدمة للطلبة في ولاية تاميل نادو الهندية، وجدت الباحثة في دراستها أن الأشخاص من ذوي الإعاقة الذين يدرسون في المدارس الحكومية يواجهون ضعف التحديات التي يواجهها الأشخاص من ذوي الإعاقة المدموجين في المدارس الخاصة، فالمدارس الخاصة تهتم بتجهيز الأبنية ومرافقها وتأهيل المعلمين، فضلاً عن تأهيل الطلبة والمناهج الدراسية المتبعة لرفع مستوى جودة التعليم، وتسهيل اندماج الطلبة العاديين بمن فيهم الطلبة من ذوي الإعاقة.

التوصيات والمقترحات:

1. طرح مساقات إجبارية ذات طابع عملي تدريبي حول سياسات التعليم الدامج وممارساته للتخصصات الجامعية والتربوية منها كافة.
2. عقد دورات تدريبية وورشات عمل لكوادر المؤسسات التربوية والجامعية ولأفراد من المجتمع المحلي من أجل توعيتهم وإعدادهم لتطبيق الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.
3. إجراء بحوث ودراسات إضافية حول تطبيق الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وأبرز التحديات والاحتياجات.

المراجع العربية:

- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). الأمم المتحدة حقوق الإنسان مكتب المفوض السامي. متاح: <https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities#24>
- بطرس، بطرس. (2009). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*. الأردن: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- التاج، هيام، والحراشة، علاء، والتاج، أحمد. (2018). القوانين والتشريعات والحقوق الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة (التجربة الأردنية). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 26، 148-133.
- الحمد، علي، والعتوم، نعيم. (2016). *الدمج لذوي الإعاقة*. الأردن: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي. (2009). *دمج ذوي الإعاقة: الفلسفة والمنهج والآليات*. القاهرة: مصر، دار النشر للجامعات.
- العجمي، عبد الله. (2021). دور الإعلام الحديث في نشر الوعي في قضايا ذوي الإعاقة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(40)، 121-109.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (2018). تحديد نطاق التعليم الدامج. ملف (PDF) متاح: <https://www.un.org/ruleoflaw/ar/un-and-the-rule-of-law/united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization>
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2020). "التعليم للجميع: التعليم الدامج". ملف متاح: <https://erasmuslearn.eu/inclusive-education-for-all>
- منظمة ميرسي كور. (2021). الدليل الإجرائي للتعليم الدامج. متاح ملف pdf: <https://inee.org/sites/default/files/resources/.pdf>

النصيرات، براء (2022). درجة تطبيق " الإستراتيجيات العشرية للتعليم الدامج" لدى مديري مدارس لواء قصبة إربد. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
وزارة التربية والتعليم. (2019-2029). الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. متاح:
https://moe.gov.jo/sites/default/files/lstrtyjy_lshry_ltlm_lmj_0_0.pdf

المراجع الأجنبية:

- Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., & Shareefa, M. (2023). Teachers' readiness for inclusive education in a developing country: fantasy or possibility?. *Educational Studies*, 49(6), 896-913.
- Al Khateeb, A, Ayasrah, M., Al Sharafat, S., & Beirat, M. (2023). Jordanian School Principals' Perception towards Inclusion Barriers for Students with Disabilities in the Light of Ten-Year (2019-2029) Inclusion Strategy. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 150-165.
- Alduais , A., Deng, M., & Alfadda, H. (2023). Perceptions of Stakeholders Regarding China's Special Education and Inclusive Education Legislation, Law, and Policy: Implications for Student Wellbeing and Mental Health. *Behavioral Sciences*, 13(6), 515.
- Amigo, T., Munoz, D., Pinilla, N., Fernandez, S., Barraza, N., Marin, M., Castillo, D., Arroyo, C., & Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 15451.
- Dhanya, C. (2022). Education of the Weaker and Disadvantaged Sections in Private Schools in Tamandu-An Analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 6370-6380.
- Evans, P. (1995). Integrating students with special educational needs into mainstream schools in OECD countries. *Prospects*, 25(2), 201-218.
- Graham, L. (2020). *In Clusive Education for the 21st century*. New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Ileri, B. R., King'endo, M., Wangila, E., & Thurair, S. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28-42.
- Kompirovic , T., Popovic, D., Radojevic, T., & Bisevac, A. (2023) Preschool Teachers Professional Training in the field of inclusive education in the north of Kosovo and Metohija. *International journal of Cognitive Research in Science*, 11(1), 37-50.

- Kurniawati, F., Minnaert, A., Boer, A., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the Effect of a teacher training programme on the Primary teachers Attitudes, Knowledge and teaching strategies regarding Special Educational Needs, *Educational Psychology*, 3(37), 287-297.
- Maeda, K., Hashimoto, H., & Sato, K. (2021). Creating appositve perception toward inclusive education with future -oriented thinking, 14, 467.
- May, A., Sinfield, S., Burns, T. (2017). The Benefits Of Inclusive Education: New Challenges For University Teachers. MATEC Web Of Conferences. 121(1),12011
- Siddik, M., & Kawai, N. (2020). Government Primary School Teacher Training Needs for Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 35-69.
- Tristani, L., & Bassett, R. (2019). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264.
- Zhang, Y., & Sandra, R. (2018). Confucian Philosophy and Contemporary Chinese Societal attitudes toward people with disabilities and inclusive Education. *Educational Philosophy and theory*. 50(12), 1113-1123.\

