دور برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة في تطوير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج

أ.م.د/ السيد الشبراوي أحمد حسانين

أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية– كلية التربية –جامعة الأزهر بالقاهرة

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية تدريس مقرر "الدمج في الصفوف" في تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة قطر نحو الدمج. شارك في الدراسة ٣٦ طالبة بواقع (١٧ تعليم ابتدائي–١٩ تعليم ثانوي). تم تطبيق مقياس الاتجاهات متعدد الأبعاد نحو الدمج اعداد (Mahat, 2008) على أفراد العينة قبل دراسة المقرر وفي نهاية المقرر الدراسي (القياس البعدي) وبعد مرور ثلاثة أشهر من نهاية المقرر (القياس التتبعي). وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى مجموعتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب السلوكي والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات متعدد الأبعاد نحو الدمج في اتجاه القياس البعدي. وتشير هذه النتائج إلى وجود تغييرات ايجابية في اتجاهات الطالبات تخصص التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي نحو الدمج مما يدل على فعالية تدريس مقرر "الدمج في الصفوف" في تعديل اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج. وتم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تم تقديم بعض المقترحات لدراسات مستقبلية.

Abstract

The role of preservice teacher training programs in improving student teachers' attitudes towards inclusive education.

Elsayed Elshabrawi Ahmed Hassanein

Assistant professor, Mental Health Department, College of Education, Al-Azhar University, Cairo

The current study explored the effectiveness of teaching a course titled "inclusive classrooms" in changing the attitudes of female student teachers of the college of education at Qatar University towards inclusive education. 36 female students participated in the study (17 primary education students - 19 secondary education students). The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES), Mahat (2008), was applied to the sample members before studying the course, at the end of the course and three months later after the end of the course. The results revealed that there were statistically significant differences between the pre and post measurement of primary and secondary education students in the cognitive component, the emotional component, the behavioral component and the total score on the scale (MATIES) in favor of the post measurement. These results indicate that there are positive changes in the attitudes of female student teachers in primary and secondary education towards inclusive education, which indicates the effectiveness of teaching the "inclusive classrooms" course in modifying the attitudes of female teachers towards inclusive education. The findings were discussed in the light of the theoretical framework and the previous studies. Further suggestions for future research were presented.

مقدمة ومشكلة الدراسة:

أصبح دمج الأطفال ذوي الإعاقة والاحتياجات التربوية الخاصة في الصفوف العامة من القضايا المهمة والرئيسة في المجال التربوي خلال العقود الثلاثة الماضية. ولعل التوصيات التي خرجت بها اتفاقية سلامنكا (UNESCO, 1994) قد دفعت بعملية الحراك في اتجاه الدمج للأطفال من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أو ذوي الاعاقة في العديد من الدول حول العالم. وقد أخذت اتفاقية سلامنكا بمبدأ الدمج بين التلاميذ والاقرار بضرورة العمل في سبيل التوصل إلى "مدارس للجميع"- أي المدارس التي تضم جميع التلاميذ وترحب بما بينهم من فروق وتدعم تعلمهم وتستجيب لاحتياجاتهم الفردية.

وفي هذا الإطار تشير العديد من الدراسات إلى أن الركيزة الأساسية في التعليم الشامل inclusive education أو الدمج inclusion هو استعداد المعلمين ومرونتهم في تقبل الطلبة من ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة. وتعتبر معتقدات المعلمين واتجاهاتهم عنصر حساس لضمان نجاح ممارسات الدمج، حيث من المرجح أن يؤثر قبول المعلمين لسياسة الدمج على مدى التزامهم في تطبيقها وتفاعلهم معها (Chakraborti-Ghosh, Orellana & Jones, 2014; Ellins & Porter, 2005; Kraska & Boyle, 2014; Hassanein, 2015a; Hodkinson & Devarakonda, 2011; Luke & Grosche, 2017; Saloviita & Schaffus, 2016).

بالإضافة إلى ذلك، ترتكز أهمية هذا الموضوع على حقيقة أن لاتجاهات المعلمين تأثير مباشر على عملية تعلم الطلبة. حيث أثبتت الدراسات أنه من المتوقع أن يتبنى المعلمون استراتيجيات التدريس الفعالة لتلبية احتياجات الطلبة إذا كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج (Ajuwon, Lechtenberger, Griffin-Shirley, & Sokolosky, 2012).

بناءً على هذه الفرضية، فقد أكدت بعض الدراسات على ضرورة العمل على تطوير اتجاهات المعلمين قبل الخدمة من خلال طرح مقررات دراسية في برامج اعداد المعلم تتناول مفهوم واستراتيجيات ومحددات الدمج للأطفال ذوي الإعاقة مما يمكن أن يسهم في تنمية القدرات المهنية للطلبة المعلمين ويشعرهم بالثقة في مواجهة تحديات الدمج عند ممارسة المهنة مستقبلا (Florian & Rouse, 2009; Hassanein, 2015,b). وأكدت بعض هذه الدراسات على أن برامج اعداد المعلمين لها دور فعال في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الدمج (Beacham, & Rouse, 2012; Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; Nash, & Norwich, 2010)

فضلا عن ذلك فقد انتهى بعض الباحثين إلى ضرورة تبني برامج تكاملية في اعداد المعلم من شأنها اعداد المعلم بشكل جيد للعمل في مدارس الدمج بعد التخرج بما يسمح للخريج بالتدريس لجميع المتعلمين بغض النظر عن أي فروق بينهم (Pugach & Blanton, 2009). ويرجع ذلك إلى أنه يتوقع من المعلمين عند مزاولة المهنة أن يدرسوا لطلبة متنوعي القدرات والثقافات والحاجات، وليكون المعلمون فعالين عبر هذا النطاق الواسع من احتياجات الطلبة، فانهم يحتاجون إلى فهم سبب وجود هذا التنوع في الفصول الدراسية، ويحتاجون أيضًا إلى فرصة لاكتساب مجموعة من المهارات من أجل تكييف المناهج الدراسية بشكل فعال مع احتياجات الطلبة في فصولهم. ولهذا يتطلب التعليم الشامل نقلة في المعتقدات والاتجاهات والممارسات لبعض الناس (Stenton, & Elkins, 2004). ومن أجل إعطاء المعلمين الفرصة لبناء مفاهيمهم وقاعدة معارفهم الخاصة بالتعليم الشامل، صممت بعض الجامعات في أكثر من دولة مقررات دراسية عن الدمج في برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة من أجل اثراء معارف ومهارات الطلبة المعلمين قبل الخدمة ومن أجل تعديل اتجاهاتهم نحو الدمج (Beacham, & Rouse, 2012; Campbell, et al., 2003; Stenton, & Elkins, 2004).

كما أكد (Pugach & Blanton, 2009) على أن إعداد المعلمين للتعليم الشامل كان أحد أهداف اعداد المعلمين في الولايات المتحدة منذ سن تشريع التعليم الخاص الحديث في عام ١٩٧٥ (قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، أو قانون تعليم الأفراد المعاقين، الذي تم تمريره لأول مرة باعتباره القانون العام ٩٤-١٤٢). كما لا يقتصر هذا الالتزام بالمساواة في التعليم للأفراد ذوي الإعاقة على الولايات المتحدة، بل هو حركة دولية مطردة تبنتها الأمم المتحدة من خلال التوصيات التي خرجت بها اتفاقية سلامنكا (UNESCO, 1994).

وعلى المستوى الوطني، سنت العديد من البلدان تشريعات وسياسات لتعزيز التعليم الشامل. وقد اهتمت دولة قطر بهذا الموضوع حيث تم إدخال عدد من التغييرات على نظم تعليم الأطفال فيما قبل التعليم الجامعي وأنظمة التعليم العالي أيضا. وكان التوقيع على ميثاق الأمم المتحدة للأفراد ذوي الإعاقة واحداً من أهم مجالات التطور فيما يتعلق بمجال تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة في قطر. حيث أنه في ٣٠ من مارس عام ٢٠٠٧، وقعت قطر في مقر الأمم المتحدة على ميثاق يتضمن خمسين بنداً تتعلق بحقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة وتم تصديقها في ١٣ من مايو ٢٠٠٨. ويحدد هذا الميثاق الالتزامات القانونية على الدول لتعزيز وحماية حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة، ويسعى إلى تعزيز وضمان التمتع التام والمساواة

في حقوق الانسان والحريات الأساسية لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة ولتعزيز الاحترام لكرامتهم المتأصلة (Al-Attiyah & Hassanein, 2017).

وتدعم دولة قطر حقوق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لنيل فرص مناسبة للتعلم ولدمجهم مع أقرانهم من الأطفال في الصفوف المدرسية لسعيها لإنشاء مجتمع قائم على مبدأ وسياسة الدمج. (Al-Attiyah & Lazarus, 2012). وبناءً عليه، ففي عام ٢٠٠٧ تم إنشاء قسم الدعم الإضافي في المجلس الأعلى للتعليم (وزارة التعليم حاليا) لتحديد احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة. وكانت المهمة الأولية لأعضاء هذا القسم تكمن في تطبيق سياسة دمج الأطفال في المدارس الحكومية وتزويد المدارس بممارسات الدمج القائمة على سياسات المجلس الأعلى للتعليم.

ووفقاً لسياسات التعليم بدولة قطر، فإن الدمج الشامل يُعنى باستخدام الإجراءات التي تهدف إلى دعم جميع الطلبة في التعلم والمشاركة الفعالة في النظام التعليمي (Supreme Education Council, 2009). تركز رؤية الدمج على حق الطفل بالمشاركة في البيئة الصفية ويأتي دور المدرسة هنا لتحقيق هذه الغاية. ففي نظام الدمج الشامل، يستخدم معلم الصف جميع الخبرات التعليمية الممكنة لتحسين وتطوير تعلم الطلبة جميعاً بغض النظر عن احتياجاتهم وفروقاتهم الفردية، ويتضمن ذلك تطوير ممارسات التعليم والتقييم واستخدام الاستراتيجيات التي تخدم جميع الأطفال بما في ذلك الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وتعزز من مهاراتهم. وتم إعداد السياسات والقواعد الارشادية لمساعدة ودعم المدارس لتحقيق المتطلبات الأخلاقية والتربوية والقانونية للتعليم للجميع (Supreme Education Council, 2009).

أما من ناحية التعليم العالي فقد اهتمت كلية التربية بجامعة قطر– وهي الجهة الوحيدة داخل دولة قطر المعنية ببرامج اعداد المعلمين– على اعداد المعلمين على أكثر من مستوى. حيث تطرح الكلية برامج التعليم الابتدائي والثانوي بتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة وبرنامج التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والدبلوم. كما تطرح برامج المناهج وطرق التدريس والتقييم، والتربية الخاصة، والقيادة التربوية على مستوى الماجستير. وقد قامت الكلية بطرح مقرر "الدمج في الصفوف" على جميع طلبة كلية التربية على مستوى البكالوريوس من غير تخصص التربية الخاصة بما يتيح لهم فرصة للتعرف على خصائص الأفراد ذوي الإعاقة وأساليب تدريسهم واليات دمجهم وتكييف المناهج لهم. ويعد طرح هذا المقرر الدراسي خطوة على الطريق الصحيح–وان كانت غير كافية– في مسار اعداد المعلمين المؤهلين للعمل في مدارس الدمج مستقبلا.

ومن هنا طرأت فكرة البحث الحالي، ففي ضوء ما تم ذكره سابقا من أن تضمين برامج اعداد المعلم قبل الخدمة بعض المقررات عن الدمج أو خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة قد يسهم في تعديل اتجاهات المعلمين نحو الدمج ونحو الأشخاص ذوي الإعاقة وفي تنمية مهارات وقدرات الطلبة المعلمين، وفي ضوء ندرة الدراسات العربية عموما والقطرية خصوصا –في حدود علم الباحث– في هذا المجال فقد رأى الباحث أنه من الضروري القيام بمثل هذا البحث. ويأمل الباحث أن تسهم نتائج البحث الحالي في تطوير المقرر المطروح وفي تشجيع الكلية وكليات التربية في الدول العربية الأخرى على طرح مثل هذه المقررات والتي من شأنها دعم حركة الدمج الشامل. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما فعالية تدريس مقرر "الدمج في الصفوف" في تعديل اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج؟

هدف الدراسة:

الكشف عن فعالية تدريس مقرر "الدمج في الصفوف" في تعديل اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

- قلة الدراسات – خاصة على مستوى الدراسات الإقليمية والمحلية– التي حاولت الكشف عن فعالية تدريس مقررات دراسية معينة مثل "الدمج في الصفوف" في تعديل اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج.
- أن النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية يمكن أن تسهم في تطوير برامج اعداد المعلم بكليات التربية مما يمكن أن يعزز مهارات الطلبة المعلمين في التدريس لمتعلمين متفاوتي القدرات.
- أن النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية يمكن أن تسهم في توجيه البحوث المستقبلية التي تعزز دور برامج اعداد المعلم والتوجه نحو برامج الإعداد التكاملية أو التعاونية التي يمكن أن تعزز الشراكة والتعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة فيها، وتشمل مقياس الاتجاهات متعدد الأبعاد نحو الدمج من إعداد , Mahat, 2008. كما تتحدد الدراسة بعينة من طالبات كلية التربية جامعة قطر وتتحدد الدراسة زمنياً بالعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

الإطار النظري:

سيتناول الباحث الإطار النظري من خلال محورين: يتناول المحور الأول مناقشة المفاهيم المرتبطة بالدمج والاتجاهات. ويتناول المحور الثاني عرضا للدراسات السابقة التي تناولت دور برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة في تطوير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج.

المحور الأول: المفاهيم المرتبطة بالدمج والاتجاهات

بداية فيما يخص تعريف مفهوم الدمج فيمكن القول اجمالا بأنه لا يوجد تعريف متفق عليه لمصطلح الدمج، غير أن المصطلحات المرتبطة بالدمج قد تغيرت وتطورت مع مرور السنوات. ففي بداية لأمر ظهرت مصطلحات أجنبية مثل integration وmainstreaming وقد ترجمت الى العربية لتعني التكامل أو الدمج الجزئي، ويقصد به علميا دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم مكانيا سواء داخل الصف أو في فصول ملحقة بالمدرسة ومشاركتهم لزملائهم في بعض الأنشطة الاجتماعية مثل وقت الفسحة أو وقت تناول الطعام. ثم ظهر مفهوم الدمج التعليمي inclusive education أو الدمج inclusion ليتجاوز مفهوم الدمج المكاني إلى نطاق أوسع يسمح بمشاركة أكبر للأطفال ذوي الإعاقة إلى حد دمجهم دمجا شاملا في الصفوف الدراسية العادية (Hassanein, 2015a). وفي هذا الإطار طُرحت العديد من التعريفات باختلاف وجهات النظر لكنها ترتبط فيما بينها بقضايا وعناصر مشتركة. فعلى سبيل المثال، طوّر (Corbett and Slee, 1999) تعريفاً للدمج، وتجاوز هذا التعريف قضية الدمج ويعد الان كمبادرة في مجال التربية الخاصة. فمن وجهة نظرهم أن التعليم المدمج "يأتي كإجابة لأسئلة سياسية أكثر من كونها أسئلة مجردة حول طبيعة المجتمع والخدمات المقدمة للأفراد في مختلف صورها وهياكل التنظيم المجتمعي. وكحراك سياسي، فإن فكرة الدمج تدور حول ضمان الوصول لكافة الأفراد. ولا تعد شرطية ولا يعنى بها الدمج الجزئي (Corbett & Slee 1999, p. 134).

وعلى الرغم من التحديات الحالية في إيجاد تعريف موحد، إلا أن بعض الباحثين قد قدموا تعريفات أكثر وضوحاً لمصطلح الدمج. فعلى سبيل المثال، قدّم بالارد (Ballard, 1997) تعريفاً شاملاً لمصطلح الدمج: "التعليم الغير مبني على التمييز من ناحية الإعاقة والثقافة والجنس أو غيرها من مظاهر وصمة المجتمع للطلبة والأفراد. يقوم التعليم المدمج على تفعيل دور جميع الطلبة في المجتمع بدون أي استثناءات وبغض النظر عن اختلافاتهم وقدراتهم الذهنية والجسدية والحسية أو غيرها من الفروقات، ويضمن لهم حقوقاً متساوية للوصول إلى المناهج المبنية على القيم الثقافية لمجتمعاتهم كأفراد مجتمع لهم قيمة كبيرة بناءً على مستوياتهم العمرية

في الصفوف العامة. ويؤكد مفهوم الدمج مبدأ التنوع بخلاف مبدأ الاستيعاب، ويؤكد على أهمية تجنب تأسيس خبرات الأقليات من خلال أنماط التفكير والعمل السائدة" (ص. ٢٤٤-٢٤٥).

وتركز التعريفات السابقة على البعد الفلسفي والأخلاقي المرتبط بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الوصول الى نفس الخدمات التي يتلقاها باقي أفراد المجتمع. وقد ركز تعريف اليونسكو على نفس القضايا حيث تم تعريف التعليم الشامل بأنه "عملية مستمرة تهدف إلى تقديم تعليم جيد للجميع، مع احترام التنوع والاحتياجات والقدرات المختلفة وتوقعات التعلم للطلاب والمجتمعات" (UNESCO, 2008, 18). وبالتالي، فإن التعليم الشامل "ليس مجرد مسألة تكامل جسدي بل هو اندماج اجتماعي وعاطفي، مما يسمح للأطفال بالمشاركة على أساس قدراتهم الخاصة" (Moen, Nilssen, & Weidemann 2007, 284)

وقد طرح (القريطي، ٢٠١٠) تعريفاً للدمج يركز بشكل أكبر على الجوانب الإجرائية لعملية الدمج حيث عرف الدمج بأنه تعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائهم من الطلبة العاديين في الغرفة الصفية العادية سواء كان هذا بيوم دراسي كامل أو جزئي أو صفوف تلحق بالمدرسة العادية، مع القيام بتكييفات للبيئة التعليمية وإزالة كل حاجز يعوق تعلم الأطفال، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية فيما بين الطلاب وعدم اعتبارها كمشكلة او عائق، بل يجب اعتبارها كمورد يمكن الاستفادة منه في العملية التعليمية للوصول إلى أهداف كثيرة.

وبعيدا عن المفهوم يبقى الدمج- شأنه شأن كثير من القضايا التربوية- قضية شائكة والآراء حولها متباينة على نطاق واسع (e.g., Ainscow, 2007; Kaufman & Halhan, 1995; Norwich, 2008, Slee, 2001). بالنسبة لمؤيدي هذه القضية، فإن حجتهم حول دعمهم لسياسة الدمج قوية لدرجة أن نظام الفصل والتمييز بين الطلبة غير مقبول تحت أي ظرف. أما بالنسبة لمعارضي هذه السياسة، فرغم اعترافهم بأن الدمج هو خيار مرغوب لدى أغلبية الطلبة، إلا أنه ليس الخيار الأفضل في بعض المواقف من وجهة نظرهم. فبالإضافة إلى طبيعة نظام الدمج المتنازع عليه، فهناك عوائق سياسية وهيكلية وشخصية تواجه هذه العملية. وفى هذا الصدد يعتبر الحديث عن إمكانية وكيفية دمج الطلاب من ذوي الإعاقة فى المدارس العامة من المواضيع المثيرة للجدل والتحدي على مستوى صناع القرار فى المجال التربوي دولياً. وفى هذا النطاق ذكر (Ainscow & Sandill, 2010) أن " ضمان تعليم جميع الأطفال فى المدارس هو تحدٍ جوهري يواجه الأنظمة التربوية حول العالم، سواء في الدول المتقدمة أو الدول النامية".

وبرغم هذا التباين في وجهات النظر تبقى هناك مجموعة من المبررات أو الاعتبارات الهامة التي تؤصل للدمج وتجعل منه سياسة تعليمية واعدة حال تم تطبيقه بالشكل السليم. وقد

أشار (القريطي ٢٠١٠، Byliss, 1995; Hassanein, 2015a) إلى مجموعة من المبررات والاعتبارات سأشير إلى أهمها فيما يلي:

أولاً: المبررات الاجتماعية–الأخلاقية (social-ethical rationale): فهي التي تتحدث عن العدالة وحق الأفراد في نقلهم من برامج الفئات الخاصة وتخصيص برنامج الدعم في مدراس الحي. فمفهوم الدمج هو مفهوم اجتماعي أخلاقي يرفض الوصمة الاجتماعية ضد الأشخاص من ذوي الإعاقة وكل الأطفال لهم الحق في التعلم دون تمييز بغض النظر عن أي إعاقة أو صعوبة تعليمية.

ثانياً: المبررات القانونية–التشريعية (Legal-Legislative rationale): فهي تلك التي تتحدث عن اتفاقيات حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة، ويجب بمقتضاها المساواة بين الأفراد جميعهم في مدرسة الدمج الشامل، التي لا تستثنى أحد فتتبنى نظام الرفض الصفري (zero reject) وهذا المصطلح يستخدم في تشريعات التربية الخاصة الأمريكية للتأكيد على الزامية المدراس بتعليم جميع الأطفال.

ثالثاً: المبررات النفسية– التربوية (psychological-educational rationale): تشير بعض الدراسات إلى أنه كلما قضى الطفل من ذوي الإعاقة وقتاً أطول في فصل التربية العامة في الصغر، كلما زاد تحصيله تربوياً ومهنياً مع تقدم العمر. فالأطفال ذوي الإعاقة يتطورون بشكل بالغ في بيئة الدمج أكثر من العزل بسبب البيئة الأقل تقيداً التي تم توفيرها له. ويمكن للأطفال من دون إعاقة أن يستفيدوا أيضاً من الدمج من خلال الجانب الاجتماعي والفهم الإيجابي للأطفال من ذوي الإعاقة والتفاعل معهم.

أما فيما يخص الاتجاهات فيمكن تعريف الاتجاهات على أنها "موقف لتقييم بعض المواضيع بناءً على الإدراك وردود الأفعال المؤثرة والنوايا السلوكية للشخص وسلوكياته السابقة" (Zimbardo & Leippe, 1991) وعرّفها (Ajzen, 2005, 3) على أنها "الميل للاستجابة بشكل إيجابي أو غير إيجابي نحو شيء أو شخص أو مؤسسة أو حدث". كما فسر (Eagly & Chaiken, 1993) الاتجاهات على أنها ميول نفسية لتقييم موضوع معين بدرجة من التفضيل أو عدمه، واقترحوا أن الاتجاهات تتضمن الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي.

ويُستخدم مقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج في البحوث للتنبؤ بالأفعال المستقبلية أو اللاحقة للأفراد وتُستخدم أيضا كأداة قياس للنماذج المختلفة للدمج. وبناء على ذلك، فإن الاتجاه الأكثر إيجابية تجاه الدمج سيكون مصحوبًا بردود فعل معرفية وعاطفية أكثر إيجابية، بالإضافة

إلى نوايا سلوكية أقوى، مثل رغبة أكبر في إجراء تعديلات لتعليم جميع الطلبة في سياق التعليم الشامل. وهذا ما أكدته بنتائج بعض الدراسات السابقة (Yeo et al. 2014) والتي أكدت على أن موقف المعلمين من الدمج يؤثر على سلوكهم التدريسي.

ووفقا لما تم ذكره سابقا من تعريفات للاتجاهات يتم دراسة الاتجاهات بصفة عامة أو الاتجاهات نحو الدمج بصفة خاصة من منظورين. الأول يرى أن الاتجاهات مفهوم أحادي البعد لأنه يركز على مكون واحد يكون فيه التقييم مركزيًا. وتشير الاتجاهات في هذا النموذج إلى عواطف الفرد أو مشاعره تجاه شيء معين (Franzoi, 1996). وعلى عكس النظرة الأحادية الأبعاد للاتجاهات، تم اقتراح نموذج آخر متعدد الأبعاد للاتجاهات. ولهذا النموذج تاريخ طويل في علم النفس، ووفقا لهذا النموذج تتضمن الاتجاهات الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي (Eagly & Chaiken, 1993).

وتعتبر الأدلة التجريبية الداعمة لنماذج الاتجاهات أحادية الأبعاد أو متعددة الأبعاد متناقضة حتى الآن. وقد استنتج (Eagly and Chaiken, 1998) أن الحكم النهائي في مسألة ثلاثية الأبعاد مقابل البعد الواحد يبدو سابقا لأوانه في الوقت الحاضر ومن غير المحتمل في المستقبل القريب. ومع ذلك، قام (Ajzen, 2005) بمراجعة هذين النموذجين وخلص إلى أن النموذج متعدد الأبعاد يبدو متسقًا مع نتائج البحث التجريبي.

وبناء على ذلك فقد اعتمدت الدراسة الحالية على النموذج ثلاثي الأبعاد والذي يري أن الاتجاهات تتضمن الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي وذلك من خلال استخدام مقياس الاتجاهات متعدد الابعاد نحو التعليم الشامل (الدمج) The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) (Mahat, 2008)، وسوف أتناول هذا المقياس بالشرح عند الحديث عن أدوات الدراسة.

المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت دور برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة في تطوير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج.

من أهم التحديات التي تواجه التعليم الشامل أو الدمج اتجاهات المعلمين السلبية تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتجاه عملية الدمج. وقد تنبع الاتجاهات السلبية للمعلمين من نقص في الإعداد والتدريب، مما يحد من قدرة المعلمين على تحقيق التمايز في التدريس وتوفير التعليم المناسب لجميع الطلاب. لذلك، كثيراً ما يُستشهد بفرص الاعداد والتدريب

المحدودة كعقبة كبيرة أمام ممارسات الدمج الأكثر فعالية (Gaad & Almotairi, 2013; Hassanein, 2015b, Kim, 2011). لذلك، من المهم تكوين اتجاهات إيجابية بين معلمي ما قبل الخدمة قبل التخرج من كلية التربية والعمل في المدارس وكلما كان ذلك إيجابياً، سينعكس ذلك في نجاح نظام الفصول الدراسية الشاملة في المدارس العامة.

من ناحية أخرى فقد تقدم البحث فيما يتعلق بالدمج وخاصة إعداد المعلمين قبل الخدمة بشكل كبير على مدى العقود الثلاثة الماضية (Qi and Ha, 2012). وقد أصبحت التعديلات في برامج اعداد المعلمين ضرورية من أجل إعداد المعلمين الذين يعملون في مدارس الدمج، حيث يتطلب ذلك مهارات وسلوكيات ومعتقدات جديدة أو إضافية (Pugach & Blanton, 2009).

وهناك العديد من الدراسات المتعلقة بالاتجاهات والتي أثبتت تأثير التدريب في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدمج (Avramidis & Norwich, 2002; Shade & Stewart, 2001). وتبين أن المعلمين الذين يحملون اتجاهات إيجابية نحو الدمج قد خضع أغلبيتهم لبرامج تدريبية ما قبل الخدمة والتي تناولت المواضيع التي تهم المعلمين وأعدتهم بشكل جيد لمواجهة التحديات التي من الممكن أن يواجهونها في المجال (Ajuwon, et al., 2012; Forlin, et al., 2011; Harvey, Yssel, Bauserman, & Merbler 2010; Jung, 2007).

بالإضافة إلى ذلك، وجدت الكثير من الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج تتغير بشكل ملحوظ بعد انضمامهم لمقرر تعريفي في التعليم المدمج، حيث أصبحت اتجاهاتهم إيجابية بشكل كبير بعد اتمامهم للمقرر (Beacham, & Rouse, 2012; Campbell, et al.,2003; Johnson & Howell 2009; Killoran, Woronko, & Zaretsky, 2014; Stenton, & Elkins, 2004).

وتؤكد هذه النتائج ما انتهت إليه نتائج دراسة (Shade & Stewart, 2001) حيث شدد الباحثان على التحول الكبير في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج بعد انضمامهم لمقرر تعريفي بالتربية الخاصة. وتسلط الدراسة الضوء على دور برامج اعداد المعلم في تحسين ممارسات الدمج. وأكدت كلا الدراستين على فكرة عدم افتراض الاتجاهات الإيجابية من قبل معلمي ما قبل الخدمة نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في حال لم يتعرض هؤلاء المعلمين لبرامج تدريبية مكثفة. ويقترح الباحثان التركيز على توفير المناهج التدريسية للمعلمين ومواد الدعم والوسائل وحثهم على ممارسة التعليم بشكل متجانس.

وهدفت دراسة (Hodge, Davis, Woodard, and Sherrill, 2002) إلى مقارنة آثار نوعين من التدريب العملي (خارج الحرم الجامعي وفي الحرم الجامعي) على اتجاهات الطلبة المعلمين (تخصص التربية البدنية) والكفاءة المتصورة نحو تعليم الطلاب في سن المدرسة ذوي الإعاقات الجسدية أو ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. درس الطلاب مقررا لمدة ١٥ أسبوعًا حول التربية البدنية المعدلة (APE)، وشاركوا في ثماني جلسات إما خارج الحرم الجامعي (ن = ٢٢) أو في الحرم الجامعي (ن = ١٥) ضمن برنامج التدريب العملي، وتم تطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس ذوي الإعاقات مرتين، مرة في بداية المقرر ومرة في نهايته. وتم التحقق من أن المجموعات كانت متساوية في النوع، والخبرة، والاتجاهات، والكفاءة المتصورة في القياس القبلي. وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فرق كبيرة بين أنواع التدريب العملي على الاتجاهات في الاختبار البعدي. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو تعليم الأفراد ذوي الاعاقة.

وفي دراسة أسترالية أجراها (Campbell et al., 2003)، تم مسح عينة مكونة من ٢٧٤ من الطلاب المعلمين قبل الخدمة في بداية ونهاية مقرر دراسي بعنوان "النمو الإنساني والتعلم" والتي جمعت بين التعليم الرسمي وخبرات العمل الميداني المنظمة لمعرفة أي تغيرات في اتجاهاتهم نحو الدمج ونحو الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. وأوضحت نتائج الدراسة أن برنامج اعداد المعلم قبل الخدمة الذي يجمع بين التعليم النظري وخبرة العمل الميداني المنظم ارتبط بمعرفة أكثر دقة حول متلازمة داون واتجاهات أكثر إيجابية تجاه دمج الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

وأجرى (Stenton, & Elkins, 2004) دراسة تجريبية لتحديد تغيير الاتجاهات نحو ممارسات الدمج لدى مجموعة قوامها (٢٨٤) من الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر دراسي إلزامي بعنوان "التدريس إلى الاختلاف" Teaching to Difference في جامعة جريفيث ، كوينزلاند ، أستراليا. تدور محتويات هذا المقرر حول الدمج وقضاياه المختلفة وهي محاولة لضمان أن المعلمين الناشئين لديهم المهارات والاتجاهات والثقة المناسبة لتعليم جميع الطلاب في فصل دراسي شامل. ويشارك الطلاب أيضًا في تدريب عملي لمدة أربعة أسابيع خلال الفصل الدراسي. أوضحت النتائج أن دراسة هذا المقرر كان لها تأثير إيجابي على اتجاهات الطلبة المعلمين تجاه الدمج خاصة فيما يتعلق بالطلاب ذوي الإعاقات الذهنية.

وهدفت دراسة (Lambe, 2007) الى الكشف عن العوامل المسهمة في تغير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج بعد دراسة دبلومة في التربية PGCE لمدة عام بجامعة

University of Ulster بأيرلندا الشمالية على عينة مكونة من ١٢٥ من الطلبة المعلمين. تشير نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في اتجاهات الطلبة المعلمين في نهاية البرنامج، كما تشير إلى أن أهم التغييرات في اتجاهات الطلبة المعلمين تتعلق بالمعتقدات حول إيديولوجية الدمج وبعض المخاوف بشأن دورهم كمدرسين داخل فصول الدمج.

وهدفت دراسة (Gürsel, 2007) إلى التحقق من اتجاهات الطلبة المعلمين (تخصص التربية البدنية) نحو الأفراد ذوي الإعاقات الجسدية. شارك في الدراسة ٤٧ طالبًا جامعيًا متخصصين في التربية البدنية (المجموعة التجريبية) و٣٤ طالبًا من الأقسام الأخرى ذات الصلة بالرياضة، أي الإدارة الرياضية والتدريب (المجموعة الضابطة). درست المجموعة التجريبية مقررا لمدة ١٤ أسبوعًا حول التربية البدنية المعدلة (APE)، في حين لم تدرس المجموعة الضابط هذا المقرر. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في الاتجاهات نحو الأفراد ذوي الإعاقات الجسدية في بداية الفصل الدراسي، ولكن أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نهاية الفصل الدراسي. أشارت النتائج إلى أن مقرر التربية البدنية المعدلة APE أثر بشكل إيجابي على اتجاه الطلبة المعلمين (تخصص التربية البدنية) نحو الأفراد ذوي الإعاقات الجسدية.

وفي دراسة دولية مقارنة، درس بعض الباحثين (Sharma, et al., 2008) تأثير أنواع مختلفة من برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة عبر ٤ دول (أستراليا وهونغ كونغ وسنغافورة وكندا) على الاتجاهات نحو الدمج والمشاعر تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة ومخاوفهم بشأن الدمج على عينة مكونة من ٦٠٣ من الطلبة المعلمين. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج، إلا أن التحسن الأكبر كان لدى المجموعة الأسترالية حيث قضى الطلاب وقتًا طويلاً في العمل مع شخص معاق بالإضافة الى الدراسة النظرية.

وهدفت دراسة (Johnson, & Howell, 2009) إلى تقييم الاتجاهات وتغيير الاتجاهات فيما يتعلق ببعض القضايا التربوية المعاصرة وكان من بينها على سبيل المثال (الدمج، وتعليم استراتيجيات التعلم، والتعلم التعاوني، وإدارة الفصول الدراسية). تكونت عينة الدراسة من ١٢٤ من الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر علم النفس التربوي في السنة الثانية. أشارت النتائج الى تحسن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج وإدارة الفصل الدراسي ولكن اتجاهاتهم لم تتغير نحو تعليم استراتيجيات التعلم والتعلم التعاوني.

وكان الغرض من دراسة (Swain, Nordness, and Leader-Janssen, 2012) هو فحص التغيير في معتقدات الطلبة المعلمين واتجاهاتهم حول الممارسات الشاملة بعد دراسة مقرر تمهيدي في التربية الخاصة مقترنة بالتدريب العملي لمدة ٢٤ ساعة تدريبية. وتشير النتائج إلى أن المقرر التمهيدي في التربية الخاصة المقترن بالخبرة الميدانية من خلال العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة كان له أثر كبير في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الدمج.

كما قام (Beacham and Rouse, 2012) بدراسة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج في بداية ونهاية مقرر دراسي عن الدمج في جامعة أبردين بالمملكة المتحدة. وانتهت الدراسة إلى استمرار تحسن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج في برنامجي التعليم الابتدائي والثانوي، وأن هذه الاتجاهات لم تتأثر سلبا بخبرات التدريب الميداني في المدارس.

وهدفت دراسة (Taylor and Ringlaben, 2012) الكشف عن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج والكفاءة التدريسية ومعرفتهم حول تكييف تعليمهم مع الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الخاصة بهم في المستقبل في بداية ونهاية مقرر دراسي عن الدمج يستغرق ١٥-أسبوعًا في جامعة ولاية جاكسونفيل في جاكسونفيل، ألاباما بالولايات المتحدة الأمريكية. تم تطبيق مقياس الآراء المتعلقة بدمج الطلاب ذوي الإعاقة (ORI) مقياس (Larrivee & Antonak، ١٩٩٥) في المحاضرة الأولي والأخيرة للمقرر. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج في نهاية المقرر الدراسي.

وهدفت دراسة (McHatton, & Audra Parker, 2013) إلى الكشف عن أي تغيير في الاتجاهات نحو الدمج لدى عينة من الطلبة المعلمين (تخصص تعليم ابتدائي ن= ٣٢ وتخصص تربية خاصة ن =٣١) بعد دراسة مقرر بعنوان "الإدارة وأساليب التدريس" والمشاركة في التدريب الميداني بإحدى الجامعات بجنوب شرق الولايات المتحدة. تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الدمج في الأسبوع الأول والأخير من البرنامج وبعد سنة من نهاية البرنامج. وأسفرت نتائج الدراسة عن تغيير في الاتجاهات نحو الدمج لدى عينة الطلبة المعلمين تخصص تعليم ابتدائي، في حين لم تسفر النتائج عن تغيير في الاتجاهات نحو الدمج لدى عينة الطلبة المعلمين تخصص التربية الخاصة

وهدفت دراسة (Killoran, et al., 2014) إلى تقييم الاتجاهات وتغيير الاتجاهات نحو الدمج وذلك بعد المشاركة في مقرر دراسي عن الدمج ل في كلية التربية في جامعة يورك، في تورونتو بكندا. تكونت عينة الدراسة من ٨١ من الطلبة المعلمين. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات

نحو الدمج عليهم في بداية ونهاية المقرر الدراسي. وأوضحت نتائج التحليل الاحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيس القبلي والبعدي، وأسفرت النتائج عن تغير ملحوظ في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج.

وفحصت دراسة (Yukins, 2015) وجهات نظر معلمي ما قبل الخدمة حول دمج الطلاب الصم، قبل وبعد دراسة مقرر في التربية الخاصة مصحوبا بتدريب ميداني في برنامج واحد لإعداد المعلمين. تكونت عينة الدراسة من ١٨ من الطلبة المعلمين بواقع ١٤ اناث و٤ ذكور. وتشير النتائج إلى أنه لم توجد تغييرات كبيرة في الاتجاهات نحو الدمج بعد دراسة مقرر في التربية الخاصة.

وقارنت دراسة (Tournaki, & Samuels, 2016) التغيرات في الاتجاهات نحو الدمج وفعالية الذات لدى عينة من الطلبة المعلمين قوامها ٩٨ طالبًا تخصص تعليم عام و٧٦ من طلاب التربية الخاصة الذين يدرسون في برنامج الماجستير. تم جمع البيانات في بداية البرنامج، في نهاية الفصل الدراسي الأول – وعند الانتهاء من دراسة مقرر بعنوان "مقدمة في الدمج" – وفي نهاية البرنامج. أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن الاتجاهات نحو الدمج أصبحت أكثر إيجابية بشكل كبير بين طلاب التربية الخاصة طوال البرنامج، إلا أن اتجاهات طلاب التعليم العام أصبحت أكثر إيجابية بشكل ملحوظ فقط بعد الانتهاء من دراسة مقرر "مقدمة في الدمج" ولكن لاحقًا في القياس التتبعي تراجعت بشكل ملحوظ. هذه النتائج تدعم تلك الدراسات الأخرى التي تظهر تحسينات في الاتجاهات بعد دراسة مقرر واحد عن الدمج.

وقد اختبر ماركوفا وآخرون (Markova, et al., 2016) الاتجاهات الظاهرة والكامنة نحو الدمج على مجموعة من المعلمين ما قبل الخدمة في ألمانيا. وانتهت الدراسة إلى أن الاتجاهات الغير ظاهرة للمعلمين ما قبل الخدمة كانت سلبية نحو دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في صفوفهم. وتقترح نتائج هذه الدراسة أن التطرق لمواضيع وقضايا في علم التربية في مجال الدمج يلعب دوراً هاماً في تغيير اتجاهات المعلمين. فعلى سبيل المثال، إذا استعرض المعلمون نظريات الدمج خلال تدريبهم، فإن اتجاهاتهم نحو عملية الدمج تميل لتصبح أكثر إيجابية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اعتمدت بعض الدراسات السابقة التي تم مراجعتها على برامج التدخل المعرفي القائم على المعلومات والمتمثلة في تقديم مقررات دراسية تغطى قضايا الدمج وتعليم ذوي الإعاقة مثل دراسات (Johnson, & Howell 2009; Killoran, et al., 2014; Shade, &

Stewart 2001; Taylor, & Ringlaben, 2012)، في حين أضافت دراسات أخرى إلى ذلك عنصر التدريب الميداني ليوفر فرصة للاحتكاك المباشر بالأشخاص ذوي الإعاقة مثل دراسات (Campbell, et al., 2003; Gürsel, 2007; Hodge, et al. 2002; Lambe 2007; McHatton & Parker 2013; Swain, et al., 2012; Tournaki & Samuels 2016; Yukins 2015). وقد أسفرت نتائج معظم هذه الدراسات بنوعيها الى تحسن ملحوظ في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج، في حين لم تسفر دراسات (Hodge, et al. 2002; Yukins, 2015) عن تغير في الاتجاهات نحو الدمج.

اعتمدت جميع الدراسات السابقة التي تم مراجعتها على التصميم البحثي (قياس قبلي-قياس بعدي pre-post design). واستخدمت دراستان فقط قياسا ثالثا (قياس تتبعي) وهما دراستا (McHatton and Parker 2013; Tournaki and Samuels 2016). كما استخدمت جميع الدراسات السابقة التي تم مراجعتها مجموعة أو مجموعات تجريبية فقط، وتوجد دراسة واحدة استخدمت المجموعة الضابطة وهي دراسة (Gürsel 2007).

أجريت معظم الدراسات السابقة في سياقات غربية وجاء معظمها في الولايات المتحدة، استراليا، كندا، المملكة المتحدة. ورغم أهمية ما توصلت اليه هذه الدراسات من نتائج، تبقى هناك حاجة لإجراء دراسات في البيئة العربية نظرا للاختلافات الثقافية الواضحة بين المجتمعات الغربية والمجتمعات العربية، لا سيما وأن موضوع الدراسة وهو الاتجاهات نحو الدمج من الموضوعات التي تتأثر بالأطر الثقافية والاجتماعية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إجراءات الدراسة وفي صياغة الفروض.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص تعليم ابتدائي) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج في اتجاه القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص تعليم ثانوي) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج في اتجاه القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص تعليم ابتدائي) والمجموعة التجريبية الثانية (تخصص تعليم ثانوي) في القياس البعدي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص تعليم ابتدائي) في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص تعليم ثانوي) في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

المنهج:

المشاركون:

بلغ عدد الطالبات المسجلات بمقرر "الدمج في الصفوف" ٤٥ طالبة بواقع ٢١، طالبة في مجال التعليم الابتدائي و٢٤ طالبة في مجال التعليم الثانوي. وعلى الرغم من موافقة جميع المشاركين على المشاركة في الدراسة، إلا أن جميع المشاركين لم يكملوا الاستجابة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج إما في القياس القبلي أو البعدي؛ وبالتالي، فإن المشاركين الذين أكملوا القياس القبلي أو البعدي هم الذين تم تضمينهم في العينة. وبهذا يكون قد شارك في الدراسة الحالية مجموعة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر قوامها (٣٦) طالبة بواقع ١٧ طالبة تخصص تعليم ابتدائي، و١٩ طالبة تخصص تعليم ثانوي، وقد تراوحت أعمارهم بين ٢٠ و٢٦ سنة. وقد درست جميع الطالبات مقرر "الدمج في الصفوف" في نفس المجموعة مع نفس أستاذ المقرر. وقد حصل الباحث على موافقة أستاذ المقرر والطالبات قبل اجراء البحث. ونظرا لأنه لا توجد عينة ضابطة-حيث تعذر تحقيق ذلك في الدراسة الحالية- فقد عمد الباحث الى دعوة جميع الطالبات للمشاركة في الدراسة وذلك تجنبا لأخطاء المعاينة. كما درست جميع الطالبات مع نفس الأستاذ تجنبا لأي اثار يمكن عزوها لكفاءة المعلم في التدريس. كما حرص الباحث أيضا على تحقق درجة معقولة من الضبط التجريبي فتحقق من مستوى اتجاهات جميع الطالبات في القياس القبلي كما سيأتي لاحقا في الإجراءات.

الأدوات:

١- مقياس الاتجاهات متعدد الأبعاد نحو التعليم الشامل (الدمج) The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (Mahat, 2008) (MATIES)

يتكون هذا المقياس من ١٨ بنداً، موزعين على ثلاثة أبعاد (المعرفي، والوجداني، والسلوكي)، بواقع ستة بنود لكل بعد، باستخدام سلم تقديري مكون من ٦ استجابات، تشمل موافق بشدة (١)، موافق (٢)، موافق إلى حد ما (٣)، غير موافق إلى حد ما (٤)، غير موافق

(٥)، وغير موافق بشدة (٦). في حين يتم تقدير الاستجابات على العبارات رقم (١، ٣، ٤، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) بشكل معكوس.

قام الباحث بترجمة بنود المقياس وحرص الباحث على تجنب الترجمة الحرفية وركز على المعنى الدقيق المتضمن في كل عبارة، وتحقق من صدق الترجمة من خلال عرض المقياس على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية وبعد عدة مراجعات للترجمة تم الاتفاق على مجموعة من التعديلات، ثم أعاد الباحث النسخة المترجمة إلى أحد المتخصصين في اللغة الانجليزية لإعادة ترجمتها إلى الانجليزية وقد اتسقت إعادة الترجمة مع النسخة الأصلية بنسبة كبيرة مما يوحى بصدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو الدمج:

أولاً: الاتساق الداخلي:Internal Consistency

١- تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في جدول (1).

جدول (١) قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة لمقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

المعرفي		الوجداني		السلوكي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.508**	7	.627**	13	.582**
2	.670**	8	.585**	14	.703**
3	.572**	9	.682**	15	.586**
4	.384**	10	.562**	16	.708**
5	.526**	11	.528**	17	.740**
6	.670**	12	.735**	18	.658**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يلاحظ من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند (٠.٠١) مما يدل على أن هناك اتساقا داخليا وتجانسا بين درجات مفردات البعد والمجموع الكلى لدرجات البعد الذي تنتمي إليه.

٢- كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يوضحه جدول (٢).

جدول (٢) معاملات الارتباط البينية لمقياس الاتجاهات نحو الدمج

الأبعاد	المعرفي	الوجداني	السلوكي
المعرفي	--	--	
الوجداني	.488**	--	--
السلوكي	.625**	.680**	--
الدرجة الكلية للمقياس	.675**	.638**	514**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس بعضها البعض، وبين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن هناك اتساقا داخليا للمقياس.

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الاتجاهات نحو الدمج عن طريق استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، ويوضح جدول (٣) معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج وللدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس الاتجاهات نحو الدمج

أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج	معاملات الثبات
المعرفي	.715
الوجداني	.706
السلوكي	.717
الدرجة الكلية	.787

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات مقبولة إحصائيا مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس على المشاركين في الدراسة.

٣- المقرر الدراسي: "الدمج في الصفوف " EDUC 317 Inclusive Classrooms

مقرر الدمج في الصفوف هو مقرر الزامي على جميع طلبة كلية التربية جامعة قطر ما عدا تخصص التربية الخاصة. يمثل هذا المقرر البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية، وهو يندرج ضمن التدخلات المعرفية القائمة على المعلومات information-based cognitive interventions. يهدف هذا المقرر لإعداد المعلم لتدريس مجموعة متنوعة من الطلاب الموجودين في الفصل الدراسي للتعليم العام. ويتم تناول الإعاقات المختلفة من حيث تقنيات التدخل التي أثبتت الأبحاث فعاليتها. ويتم التأكيد على الاستراتيجيات العملية وأماكن الإقامة والتعديلات والتكيفات accommodations and modifications المطلوبة للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية في التعليم العام . وتغطى محتويات المقرر مجموعة متنوعة من الموضوعات منها مفهوم وفلسفة الدمج ومفهوم الإعاقة والنماذج المفسرة للإعاقة، أسس التدريس الشامل والتعلم المتمايز differentiated instruction ، التعاون والشراكة بين البيت والمدرسة، وتعليم الطلاب ذوي الإعاقات كثيرة الانتشار مثل صعوبات التعلم، تعليم الطلاب ذوي الإعاقات منخفضة الانتشار مثل الاعاقات السمعية والبصرية، تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الأخرى، التدريس الفعال لجميع الطلاب، تحسين السلوك الدراسي والمهارات الاجتماعية لجميع الطلاب، تعزيز الاندماج مع الأقران في الفصل الدراسي، تعزيز الدافعية وتحسين الانتباه والذاكرة ، مهارات التقييم، مهارات التدريس في المجالات المختلفة مثل القراءة

والكتابة الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية . يتم طرح المقرر على مدار فصل دراسي يستمر لمدة ١٦ أسبوعا يتخللها أسبوع واحد إجازة. وبهذا يكون التدريس الفعلي ١٥ أسبوعا وهي المدة التي تم فيها تطبيق البرنامج.

الإجراءات:

بعد حصول الباحث على موافقة أستاذ المقرر والطالبات قام الباحث بعمل القياس القبلي وذلك في المحاضرة الأولى في الأسبوع الأول للمقرر. وبعد نهاية تدريس المقرر على مدار خمسة عشر أسبوعا بواقع محاضرتين أسبوعيا مدة كل واحدة ساعة ونصف، تم عمل القياس البعدي في المحاضرة الأخيرة في الأسبوع الأخير للمقرر. ثم تم عمل القياس التتبعي بعد ثلاثة أشهر من القياس البعدي. وبالنسبة للقياس القبلي فقد تبين أنه لا توجد فروق في القياس القاعدي بين جميع المشاركين في اتجاهاتهم نحو الدمج. حيث تم إجراء اختبار **مان ويتني** لفحص الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج وفقًا لتخصصه كما هو موضح في جدول رقم (٤).

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين (تعليم ابتدائي- تعليم ثانوي) في القياس القبلي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، باستخدام اختبار مان ويتنى

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعرفي	تعليم ابتدائي	17	16.59	282.00	129.000	-1.035	.301
	تعليم ثانوي	19	20.21	384.00			
	المجموع	36					
الوجداني	تعليم ابتدائي	17	20.47	348.00	128.000	-1.067	.286
	تعليم ثانوي	19	16.74	318.00			
	المجموع	36					
السلوكي	تعليم ابتدائي	17	19.91	338.50	137.500	-.770	.441
	تعليم ثانوي	19	17.24	327.50			
	المجموع	36					
الدرجة الكلية	تعليم ابتدائي	17	19.62	333.50	142.500	-.604	.546
	تعليم ثانوي	19	17.50	332.50			
	المجموع	36					

** دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات المجموعتين (تعليم ابتدائي- تعليم ثانوي) في القياس القبلي على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية، مما يدل على تكافؤ أفراد العينة في الاتجاهات نحو الدمج.

النتائج:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص تعليم ابتدائي) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء اختبار Wilcoxon signed-ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجموعة التعليم الابتدائي وهو ما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) نتائج اختبار Wilcoxon signed-ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجموعة التعليم الابتدائي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
المعرفي	الرتب السالبة	1	2.00	2.00	-3.418	0.01
	الرتب الموجبة	15	8.93	134.00		
	المتساوية	1				
	المجموع	17				
الوجداني	الرتب السالبة	4	3.50	14.00	-2.799	0.01
	الرتب الموجبة	12	10.17	122.00		
	المتساوية	1				
	المجموع	17				
السلوكي	الرتب السالبة	3	3.50	10.50	-3.128	0.01
	الرتب الموجبة	14	10.18	142.50		
	المتساوية	0				
	المجموع	17				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.517	0.01
	الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
	المتساوية	1				
	المجموع	17				

تشير النتائج الموضحة في جدول (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى مجموعة التعليم الابتدائي في الجانب المعرفي (Z = −3.418; p = .001 < .05)، والجانب الوجداني (Z = −2.799; p = .005 < .05) والجانب السلوكي (Z = −3.517; p = .000 < .05) والدرجة الكلية (Z = −3.128; p = .002 < .05) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وقد كانت هذه الفروق في اتجاه القياس البعدي حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدمج أعلى في القياس البعدي من مثيلاتها في القياس القبلي كما يوضحه جدول (٦). علاوة على ذلك تم قياس حجم التأثير من خلال المعادلة التالية $ر = \sqrt{\frac{د}{ن}}$ حيث يكون حجم التأثير ضعيفا عندما ر = (0.1) ومتوسطا عندما تساوي (0.3) وكبيرا عنما تساوي (0.5) Rosenthal (1994). ووفقا لهذه المعادلة فقد جاء حجم التأثير مرتفعا على معظم الأبعاد وعلى الدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو الدمج كما هو موضح في جدول (٦) أيضاً.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي وحجم التأثير للمجموعة الأولى (تعليم ابتدائي)

البُعد	القياس القبلي		القياس القبلي		قيمة ر	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعرفي	4.196	0.648	5.137	0.731	٠.٥٨	كبير
الوجداني	3.431	0.721	4.303	0.766	٠.٤٨	متوسط
السلوكي	4.745	0.629	5.588	0.524	٠.٥٤	كبير
الدرجة الكلية	4.124	0.550	5.009	0.498	٠.٦٠	كبير

وتشير هذه النتائج اجمالا إلى وجود تغييرات ايجابية في اتجاهات الطالبات تخصص التعليم الابتدائي نحو الدمج، مع وجود حجم تأثير قوي على معظم الأبعاد مما يشير إلى فاعلية تدريس مقرر الدمج في الصفوف الدراسية في تحسين اتجاهات الطالبات نحو الدمج.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص تعليم ثانوي) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج في اتجاه القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم

اجراء اختبار Wilcoxon signed-ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجموعة التعليم الثانوي وهو ما يوضحه جدول (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار Wilcoxon signed-ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجموعة التعليم الثانوي.

المتغير	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	P
المعرفي	الرتب السالبة	4	3.88	15.50	−3.054	0.01
	الرتب الموجبة	14	11.11	155.50		
	المتساوية	1				
	المجموع	19				
الوجداني	الرتب السالبة	1	1.50	1.50	−3.448	0.01
	الرتب الموجبة	15	8.97	134.50		
	المتساوية	3				
	المجموع	19				
السلوكي	الرتب السالبة	3	6.17	18.50	−2.921	0.01
	الرتب الموجبة	15	10.17	152.50		
	المتساوية	1				
	المجموع	19				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	2	3.50	7.00	−3.542	0.01
	الرتب الموجبة	17	10.76	183.00		
	المتساوية	0				
	المجموع	19				

تشير النتائج الموضحة في جدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى مجموعة التعليم الثانوي في الجانب المعرفي ($Z = -3.054$; $p = .002 < .05$)، والجانب الوجداني ($Z = -4.448$; $p = .001 < .05$) والجانب السلوكي

($Z = -2.921$; $p = .003 < .05$) والدرجة الكلية($Z = -3.542$; $p = .000 < .05$) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وقد كانت هذه الفروق في اتجاه القياس البعدي حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدمج أعلى في القياس البعدي من مثيلاتها في القياس القبلي كما يوضحه جدول (٨). علاوة على ذلك تم قياس حجم التأثير من خلال المعادلة التالية حيث يكون حجم التأثير ضعيفا عندما ر = (0.1) ومتوسطا عندما تساوي (0.3) وكبيرا عنما تساوي (0.5) (1994) Rosenthal. ووفقا لهذه المعادلة فقد جاء حجم التأثير مرتفعا على معظم الأبعاد وعلى الدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو الدمج كما هو موضح في جدول (٨) أيضاً.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي وحجم التأثير للمجموعة الثانية (تعليم ثانوي)

البُعد	القياس القبلي		القياس القبلي		قيمة ر	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعرفي	4.403	0.660	5.061	0.687	٠.٥٠	كبير
الوجداني	3.201	0.766	4.228	0.703	٠.٥٦	كبير
السلوكي	4.649	0.628	5.535	0.692	٠.٤٧	متوسط
الدرجة الكلية	4.084	0.358	4.941	0.546	٠.٥٨	كبير

وتشير هذه النتائج اجمالا إلى وجود تغييرات ايجابية في اتجاهات الطالبات تخصص التعليم الثانوي نحو الدمج، مع وجود حجم تأثير قوي على معظم الأبعاد مما يشير إلى فاعلية تدريس مقرر الدمج في الصفوف الدراسية في تحسين اتجاهات الطالبات نحو الدمج.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص تعليم ابتدائي) والمجموعة التجريبية الثانية (تخصص تعليم ثانوي) في القياس البعدي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء اختبار مان وتني للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج وفقًا لتخصصهم كما هو موضح في جدول رقم (٩).

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين (تعليم ابتدائي– تعليم ثانوي) في القياس البعدي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، باستخدام اختبار مان ويتنى

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعرفي	تعليم ابتدائي	17	19.41	330.00	146.000	-.494	.639
	تعليم ثانوي	19	17.68	336.00			
	المجموع	36					
الوجداني	تعليم ابتدائي	17	18.38	312.50	159.500	-.064	.950
	تعليم ثانوي	19	18.61	353.50			
	المجموع	36					
السلوكي	تعليم ابتدائي	17	18.00	306.00	153.000	-.286	.802
	تعليم ثانوي	19	18.95	360.00			
	المجموع	36					
الدرجة الكلية	تعليم ابتدائي	17	18.74	318.50	157.500	-.127	.900
	تعليم ثانوي	19	18.29	347.50			
	المجموع	36					

** دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات المجموعتين (تعليم ابتدائي- تعليم ثانوي) في القياس البعدي على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية، مما يدل على تحسن اتجاهات جميع المشاركين نحو الدمج.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص تعليم ابتدائي) في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء اختبار Wilcoxon signed-ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمجموعة التعليم الابتدائي وهو ما يوضحه جدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار Wilcoxon signed-ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمجموعة التعليم الابتدائي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
المعرفي	الرتب السالبة	3	3.33	10.00	-.707	.480 غير دال
	الرتب الموجبة	2	2.50	5.00		
	المتساوية	12				
	المجموع	17				
الوجداني	الرتب السالبة	1	3.50	3.50	-1.633	.102 غير دال
	الرتب الموجبة	5	3.50	17.50		
	المتساوية	11				
	المجموع	17				
السلوكي	الرتب السالبة	2	3.00	6.00	-.447	.655 غير دال
	الرتب الموجبة	3	3.00	9.00		
	المتساوية	12				
	المجموع	17				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	3	6.67	20.00	-.306	.760 غير دال
	الرتب الموجبة	6	4.17	25.00		
	المتساوية	8				
	المجموع	17				

تشير النتائج الموضحة في جدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى مجموعة التعليم الابتدائي في الجانب المعرفي (Z = -

.480 = p ;707.)، والجانب الوجداني (Z = −−1.633; p = .102) والجانب السلوكي (.655 = p ;447.− = Z) والدرجة الكلية(.760 = p ;306.− = Z) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وتشير هذه النتائج إلى استمرار التغييرات الايجابية في اتجاهات الطالبات تخصص التعليم الابتدائي نحو الدمج.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص تعليم ثانوي) في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الاتجاهات. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء اختبار Wilcoxon signed–ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمجموعة التعليم الثانوي وهو ما يوضحه جدول (١١).

جدول (١١) نتائج اختبار Wilcoxon signed–ranks للكشف عن الفروق في اتجاهات الطالبات نحو الدمج بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمجموعة التعليم الثانوي

المتغير	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
المعرفي	الرتب السالبة	2	2.50	5.00	.000	1.000 غير دال
	الرتب الموجبة	2	2.50	5.00		
	المتساوية	15				
	المجموع	19				
الوجداني	الرتب السالبة	0	.00	.00	−1.732	.083 غير دال
	الرتب الموجبة	3	2.00	6.00		
	المتساوية	16				
	المجموع	19				
السلوكي	الرتب السالبة	2	3.75	7.50	.000	1.000 غير دال
	الرتب الموجبة	3	2.50	7.50		
	المتساوية	14				
	المجموع	19				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	2	4.75	9.50	−.791	.429 غير دال
	الرتب الموجبة	5	3.70	18.50		
	المتساوية	12				
	المجموع	19				

تشير النتائج الموضحة في جدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى مجموعة التعليم الثانوي في الجانب المعرفي (Z = .000; p = 1.000)، والجانب الوجداني (Z = --1.732; p = .083) والجانب السلوكي (Z = .000; p = 1.000) والدرجة الكلية(Z = -.791; p = .429) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وتشير هذه النتائج إلى استمرار التغييرات الايجابية في اتجاهات الطالبات تخصص التعليم الثانوي نحو الدمج.

مناقشة النتائج والخاتمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية تدريس مقرر "الدمج في الصفوف" في تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة قطر (تعليم ابتدائي– تعليم ثانوي) نحو الدمج. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الدمج على أفراد العينة قبل دراسة المقرر وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات المجموعتين (تعليم ابتدائي– تعليم ثانوي) في القياس القبلي على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية، مما يدل على تكافؤ أفراد العينة في الاتجاهات نحو الدمج.

وتم تطبيق المقياس مرة أخرى (القياس البعدي) في نهاية المقرر الدراسي وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى مجموعتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب السلوكي والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وتشير هذه النتائج إلى وجود تغييرات ايجابية في اتجاهات الطالبات تخصص التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي نحو الدمج مما يدل على فعالية تدريس مقرر الدمج في الصفوف في تعديل اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج. وتم تطبيق المقياس مرة ثالثة (القياس التتبعي) بعد مرور ثلاثة أشهر من التطبيق البعدي، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى مجموعتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب السلوكي والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وتشير هذه النتائج إلى استمرار التغييرات الايجابية في اتجاهات الطالبات نحو الدمج مما يعزز من فعالية تدريس مقرر الدمج في الصفوف في تعديل اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج.

وتتفق نتائج هذه الدراسات اجمالا مع نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت على برامج التدخل المعرفي القائم على المعلومات والمتمثلة في تقديم مقررات دراسية تغطى قضايا الدمج وتعليم ذوي الإعاقة مثل دراسات (Johnson, & Howell 2009; Killoran, et al., 2014; Shade, & Stewart 2001; Taylor, & Ringlaben, 2012). كما أنها تتفق

أيضا مع نتائج دراسات أخرى اعتمدت على برامج التدخل المعرفي القائم على المعلومات والمتمثلة في تقديم مقررات دراسية تغطى قضايا الدمج، بالإضافة إلى تقديم عنصر التدريب الميداني (Campbell, et al., 2003; Gürsel, 2007; Hodge, et al. 2002; Lambe 2007; McHatton & Parker 2013; Swain, et al., 2012; Tournaki & Samuels 2016; Yukins 2015).

وقد كان من اللافت حدوث تحسن في اتجاهات الطلبة المعلمين من مجموعتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي على الرغم من أن بعض الأدبيات السابقة تشير إلى أن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية أقل إيجابية نحو الدمج من معلمي المرحلة الابتدائية نتيجة لاهتمام معلمي المرحلة الثانوية بالمقررات الدراسية. حيث أشار(Avramidis and Norwich, 2002) إلى أن التركيز على المقرر الدراسي لا ينسجم مع الدمج الذي يركز على نمو وتطور المتعلم. ولعل هذه النتائج المبدئية تدعو الى مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

ويمكن تفسير التحسن في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج في ضوء الموضوعات التي تناولها المقرر الدراسي. فعل سبيل المثال فيما يخص الجانب المعرفي المرتبط غالبا بالمعتقدات حول الأفراد ذوي الإعاقة وخصائصهم والبيئة التعليمية المناسبة لهم، فقد تم تناول كل هذه القضايا عند تناول مفهوم الدمج ومفهوم الإعاقة وخصائص الأفراد ذوي الإعاقة. وقد شجع المقرر الدراسي الطلبة المعلمين على مراجعة تصوراتهم نحو الدمج ونحو الأشخاص ذوي الإعاقة وأن يتعرفوا على الفوائد المرجوة من تطبيق نظام الدمج. وتشير الأدبيات في هذا المجال إلى أن تصورات المعلمين عن الدمج غالبا ما تكون نتيجة لتصورهم السلبي عن الأشخاص ذوي الإعاقة أو لتوقعاتهم لمستوى أداء الأفراد والتي تكون في الغالب توقعات سلبية أو مغلوطة وتقلل من شأن قدرات الأفراد ذوي الاعاقة (Hassanein, 2015b; Killoran et al., 2014). ومن أجل تشجيع الطلبة المعلمين على التفكير بشكل ايجابي نحو الدمج فإنه من الضروري توجيههم الى التفكير بشكل نقدي لتصوراتهم حول الأشخاص ذوي الإعاقة ولتصوراتهم لعملية التعليم والتعلم، وتعريضهم لخبرات تعليمية تقدم أفضل الممارسات التعليمية والتي قد تساعدهم على تعرف نقاط الضعف في تدريسهم وتجعلهم أكثر تقبلا لممارسات الدمج التعليمي (Kozleski and Waitoller 2010). وينبغي التأكيد هنا على ضرورة مواجهة توجهات الطلبة المعلمين السلبية قبل الخدمة قبل أن تتعزز هذه الاتجاهات السلبية وتصبح عصية على التغيير في المستقبل.

وفيما يخص الجانب الوجداني فقد تم العمل خلال المقرر الدراسي على مواجهة مشاعر المعلمين السلبية ومخاوفهم التي قد تنشأ نتيجة عدم فهمم لسلوك الأفراد ذوي الإعاقة وذلك من خلال شرح أبعاد السلوك ووظيفة السلوك وكيفية تطور سلوك الأفراد ذوي الإعاقة وتوقعات المعلمين لأدائهم. ومع الإقرار بأنه قد يكون من الصعب على المعلمين تجاهل المشاعر

الشخصية للأذى أو الإحباط أو القلق عندما يظهر طفل سلوكًا غير لائق، فإنه من المحتمل وفقا لما أورده (Killoran et al., 2014) أنه بمجرد أن يفهم المعلم مبدأ السلوك كشكل من أشكال التواصل، ويتوقف عن رؤية الأطفال على أنهم سيئون عندما يتصرفون بطرق لا يقدرها أو يحبها المعلمون، كلما زاد احتمال تطوير المعلمين لعلاقة إيجابية مع الطلاب وكلما تحسنت مشاعرهم نحوهم.

وفيما يخص الجانب السلوكي فربما يكون لتناول موضوعات التعديلات والتكيفات المطلوبة للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية في التعليم العام، أسس التدريس الشامل والتعلم المتمايز، التدريس الفعال لجميع الطلاب، ومهارات التدريس في المجالات المختلفة، دور في اكساب الطلبة المعلمين درجة من الثقة بالنفس تجعلهم أكثر استعدادا لتعديل سلوكهم في المستقبل فيما يخص التدريس والتقييم للأفراد ذوي الإعاقة. ويتفق ذلك مع ما أشار اليه (Sharma, et al., 2008) من أن تعرض الطلبة المعلمين لأساليب وممارسات التدريس القائمة على نتائج البحث العلمي ربما ينتج عنه توجه لدى الطلبة المعلمين لتبني استراتيجيات وممارسات تتمشى مع فلسفة الدمج.

وفي ضوء ما انتهت اليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يمكن القول بأن نتائج الدراسة الحالية تدعم المقترحات المتتالية فى الدراسات السابقة الخاصة بضرورة تضمين برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة مقررات دراسية عن الدمج من أجل اثراء معارف ومهارات الطلبة المعلمين قبل الخدمة ومن أجل تعديل اتجاهاتهم نحو الدمج (Beacham, & Rouse, 2012; Campbell, et al., 2003; Stenton, & Elkins, 2004).

علاوة على ذلك فإن هذه النتائج تدعم دعوات بعض الباحثين إلى ضرورة تبنى برامج تكاملية فى اعداد المعلم من شأنها اعداد المعلم بشكل جيد للعمل فى مدارس الدمج بعد التخرج بما يسمح للخريج بالتدريس لجميع المتعلمين بغض النظر عن أي فروق بينهم (Pugach & Blanton, 2009).

وتؤكد على ضرورة توفير برامج اعداد معلم قبل الخدمة تعمل على تطوير فهم المعلمين للإعاقات المختلفة وتزودهم بالمهارات اللازمة لدعم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الفصول الدراسية الشاملة، وتتيح الفرصة للمعلمين لاكتساب مهارات التدريس العامة والأساسية التى تسمح لهم بتعديل ممارساتهم بطرق تلبى احتياجات جميع المتعلمين ضمن أطر عمل شاملة (Hassanein, 2015b; Bayliss, 1998).

واذا كانت الأدبيات السابقة فى مجال الدمج عموما تعتبر اتجاهات المعلمين السلبية وتدنى مستوى معارفهم ومهاراتهم التدريسية معوقا حقيقيا نحو نجاح هذا المنهج، وأن الركيزة الأساسية لنجاح نظام الدمج هى اتجاهات المعلمين الإيجابية واستعدادهم لتقبل الطلبة من ذوى الإعاقة والاحتياجات الخاصة (Hassanein, 2015a; Hodkinson & Devarakonda,

2011)، فإنه من المهم إذاً، أن يتم اعداد المعلمين الذين لديهم الاتجاهات الإيجابية، والثقة والمهارات اللازمة للتدريس فى البيئات الشاملة، والمجهزين لتقديم تعليم مناسب لجميع التلاميذ بغض النظر عما بينهم من فروق فردية.

ورغم أهمية ما توصلت اليه الدراسة من نتائج، فهناك مجموعة من القيود أو المحددات للدراسة الحالية تدعو إلى ضرورة توخى الحذر فى تفسير وتعميم النتائج. منها على سبيل المثال هو أنه من خلال المقرر الدراسى، ربما أصبح الطلبة المعلمون أكثر إدراكًا للرغبة الاجتماعية فى تأكيد اتجاهات إيجابية تجاه الأشخاص ذوى الإعاقات أو تجاه الدمج استنادًا إلى الحجة القائلة بأن مقاييس الاتجاهات نحو الدمج أو نحو الإعاقة أو مقاييس الاتجاهات عموما تميل إلى إثارة الاستجابات المنحازة لوجهات النظر الصحيحة اجتماعيًا أو سياسيًا (Campbell et al., 2003) ومع ذلك، فقد تم تحفيز المشاركين في الدراسة الحالية على التعبير عن اتجاهاتهم بدقة وصدق.

كما أنه لا يمكن الجزم بأن التحسن فى اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج يرجع فقط الى دراسة مقرر الدمج فى الصفوف، اذ ربما تكون هناك عوامل أخرى مسؤولة عن ذلك. ولذلك فهناك حاجة لمزيد من البحوث فى هذه النقطة على أن تعمل على تضمين الدراسة التدخلية مجموعة ضابطة- الأمر الذى تعذر تحقيقه فى الدراسة الحالية- تساعد فى دقة التصميم التجريبى وتساعد فى فهم وتفسير النتائج. وكذلك هناك حاجة لمزيد من الدراسات تعمل على تضمين عنصر الخبرة الميدانية إلى الجانب النظري مما يمكن أن يكون له أثر أكبر في تحسين وتعزيز الاتجاهات نحو الدمج.

من ناحية أخرى فإن حجم العينة المحدود نسبيا فى هذه الدراسة يدعو لإجراء دراسات أخرى على عينات أكبر نسبيا مما يعزز من مصداقية مثل هذه الدراسات، رغم أن هذا لا يقلل من دقة إجراءات الدراسة الحالية وما توصلت اليه من نتائج رغم صغر حجم العينة. كما أن العينة اشتملت على طالبات فقط نظرا لعدم التحاق طلبة ذكور بهذا المقرر أثناء تطبيق البحث، لذا فهناك حاجة لبحوث أخرى تشتمل على عينات من الجنسين مما يمكن أن يساعد في تعميم النتائج.

ختاما، تظهر الدراسة أنه من الممكن تغيير الاتجاهات السلبية نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقات فى التعليم العام. كما تقدم النتائج دليلاً أوليًا على أن برامج التدريب القائمة على المعلومات يمكن أن تكون أداة تدخل فعالة لتعزيز اتجاهات أكثر ايجابية نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقات في التعليم العام.

المراجع:

القريطي، عبدالمطلب. (٢٠١٠). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام : دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته. مؤتمر *مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي*. المؤتمر العلمي السادس عشر، ٢٨-٢٩ مارس، كلية التربية، جامعة حلوان.

References:

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far? In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 146–159). London: Sage Publications.

Ainscow, M. and Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(14), 104-111.

Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students with Disabilities in Their Classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Milton-Keynes, Berkshire: Open University Press.

Al-Attiyah, A. & Lazarus, B. (2012). Special education advances in the State of Qatar. In K. Mutua & C. Sunal (Eds.). *Advances in research and praxis in special education in Africa, Caribbean, and the Middle East* (175-194). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Al-Attiyah, A. & Hassanein, E.E.A. (2017). Women with Disabilities in the State of Qatar: Human Rights, Challenges and Means of Empowerment. *International journal of special education, 32*(3), 507-519.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, *17*(2), 129-147.

Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, *1*(3), *243-256*.

Bayliss, P. (1998). Models of complexity: Theory driven intervention practices. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorizing special education* (pp. 61-79). London, England: Routledge.

Bayliss, P. (1995). Integration, segregation, and inclusion: Frameworks and rationales. *Special Education Gent, 7*(1), 4-26.

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

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 28*(4), 369–379.

Chakraborti-Ghosh, S., Orellana, K. M., & Jones, J. (2014). A Cross-Cultural Comparison of Teachers' Perspectives on Inclusive Education through a Study Abroad Program in Brazil and in the US. *International Journal of Special Education, 29*(1), 4-13.

Corbett, J., & Slee, R. (1999). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133—146). London: David Fulton.

Eagly A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D.T Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed.), (vol. 1, pp. 269-322). Boston, MA: McGrawHill.

Eagly A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Ellins J. & Porter J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education, 32*(4), 188-195

Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusion. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 594 601.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 50-65.

Franzoi, S.L. (1996). *Social Psychology*. Iowa: Brown & Benchmark

Gaad, E. & Almotairi, M. (2013). Inclusion of students with special needs within higher education in UAE: Issues and challenges. Journal of International Educational Research 9(4), 287-292.

Gürsel, F. (2007). Attitudes of physical education majors in turkey towards disability are changed by adaptive physical education training. *Perceptual and Motor Skills, 104*(1), 166-170.

Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher training institutions. *Remedial and Special Education, 31*(1) 24-33.

Hassanein, E. (2015a). *Inclusion, disability and culture.* Rotterdam: Sense Publishers

Hassanein, E. (2015b). Changing teachers' negative attitudes toward persons with intellectual disabilities. *Behavior Modification, 39*(3), 367–389.

Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R. and Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19*(2): 155–171.

Hodkinson, A., & Devarakonda, C. (2011). Conceptions of Inclusion and Inclusive Education: A Critical Examination of the Perspectives and Practices of Teachers in England. *Educational Futures, 3*(1), 52-65.

Johnson, G. M., and Howell, A. J. (2009). Change in pre-service teachers attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education, 24*(2), 35–41

Jung, W. S. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education, 128*(1), 106-113.

Kauffman, J., & Hallahan, D. (Eds.). (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, Texas: PRO-ED, Inc.

Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 355–377.

Killoran, I., Woronko, D. and Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education 18*(4), 427–442.

Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(3), 228-246.

Kozleski, E.B., and Waitoller, F.R. (2010). Teacher learning for inclusive education: Understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education 14*(7), 655–66.

Lambe, J. (2007). Northern Ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Special Education, 22*(1), 59–71.

Lüke, T., & Grosche, M. (2017). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 22*(1), 38-53.

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92.

Markova, M., Pit-Ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special

educational needs from different ethnic backgrounds. *The Journal of Experimental Education, 84*(3), 554-578.

McHatton, P. A., and Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education, 36*(3),186–203.

Moen, T., V. Nilssen, and N. Weidemann. (2007). An Aspect of a Teacher's Inclusive Educational Practice: Scaffolding Pupils through Transitions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 13, 269–286.

Nash, T. & Norwich, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programs. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1471 1480

Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives*. London: Routledge.

Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 25, 575-582

Qi, J., and Ha. A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A Review of Literature. *International Journal of Disability, Development and Education,* 59(3), 257–281.

Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), The handbook of research synthesis. (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation.

Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 458-471.

Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitude toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 46*(1), 37-41.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773–85.

Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education, 31*(3), 385–397.

Stenton, J. & Elkins, J. (2004). Attitude change regarding inclusive education in preservice Teachers . Educating: Weaving Research into Practice. Proceedings of the 2nd International Conference on Cognition. Language and Special Education, Australia. Available online at: https://researchrepository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/2045/27562_1.pdf%3bsequence=1

Supreme Education Council. Additional Educational Support Needs; A Pack Of Policies, Guidance Documents And Support Materials For Schools. (2009).

Swain, K. D., Nordness, P. D. and Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 56*(2), 75–81.

Tournaki, N., and Samuels, W. E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs*? Action in Teacher Education 38*(4), 384–398.

UNESCO. (2008). International Conference on Education, 48th Session, Geneva, 25–28 November: Final Report. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf

UNESCO. (1994). *The* Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization.

Yeo, L. S., Chong, W.H. , Neihart, M.F., and Huan, V.S. (2014).Teachers' Experience with Inclusive Education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education, 36*(1),69–83

Zimbardo, P. G., and Leippe, M. R. (1991). The Psychology of Attitude Change and Social Influence. New York, NY, England: Mcgraw-Hill Book Company.

Taylor, R. W., and Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies, 2*, 16–23

Yukins, C. (2015). Attitudes of pre-service teachers toward inclusion for students who are deaf. *Deafness and Education International*, 17(4), 183-193.