Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 12 (2023) • P: 121 - 102
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

The reality of inclusive government school principals exercising their supervisory role on the inclusive education program in the capital, Amman from their own point of view

Dr. Yahya Ahmad Alqabali*[1] , Dr. Samy Sulyman Mahasees[1]
[1] Ministry of Education | Jordan

Received: 18/08/2022
Revised: 30/08/2022
Accepted: 19/12/2022
Published: 30/03/2023

* Corresponding author: yqabali1963@yahoo.com

Citation: Alqabali, Y. A., & Mahasees, S. S. (2023). The reality of inclusive government school principals exercising their supervisory role on the inclusive education program in the capital, Amman from their own point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(12),102 – 121. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q180822

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: Purpose: the aim of the study is to explore the inclusive primary school's principals' practices upon supervising the inclusive education program in their schools having into consideration a number of variables such as: gender, seniority level, educational level, inclusive education attended courses& workshops.

Method: the sample was 14 inclusive education principals who were intentionally selected from all-inclusive schools in Amman that are sponsored by the American non-governmental organization (Mercy corps- inclusive education program).

The descriptive approach was adapted, questionnaire was used to collect the principals' responses, and each consisted of 50 phrases and 5 dimensions Built and developed based on their expertise, that were answered by the principals of the targeted schools

The statistical analysis took place was by the use of; averages, percentages, standard deviations, simple regression and multiple regression.

Results: The results show no statistical differences ($\alpha \leq 0.05$) on the controlled variables (gender, seniority level and inclusive education courses& workshops).

Recommendations: the researchers recommended that the school principals should receive intensive courses in the field of children with disabilities' inclusive education. The qualitative results also reached several proposals that contribute to improving principals' supervision of inclusive schools.

Keywords: inclusive education, multidisciplinary team.

واقع ممارسة مديري المدارس الحكوميّة الدّامجة لدورهم الإشرافي على برنامج التّعليم الدّامج في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم أنفسهم

د/ يحيى أحمد القبالي*[1]، د/ سامي سليمان محاسيس[1]
[1] وزارة التربية والتعليم | الأردن

المستخلص: هدفت الدّراسة الحالية إلى التّعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الدّامجة في الأردن لدورهم الإشرافي على برنامج التّعليم الدّامج في ضوء متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدّورات في مجال ذوي الإعاقة، المؤهل العلمي.

وتكوّن مجتمع الدراسة من (14) مديرًا ومديرة تمّ اختيارهم بإسلوب العيّنة القصديّة، وشملت المدارس الدّامجة في العاصمة عمّان كافّة، وتمّ استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان لجمع البيانات أداة تمثّلت باستبيان احتوى على (50) عبارة تم بناؤه وتطويره بناء على خبرات الباحثين، بخمسة أبعاد تمت الإجابة عليها من قبل مديري ومديرات المدارس المستهدفة، وتوصّلت الدّراسة إلى نتائج من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى الدّلالة، على الأبعاد الفرعية والدّرجة الكليّة وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى (لجنس، وسنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال ذوي الإعاقة). كما أظهرت نتائج الدراسة إلى حاجة مدراء المدارس إلى دورات متخصصة في مجال التّعليم الدّامج، كما توصلت النتائج النوعيّة إلى عدة مقترحات تساهم في تحسين إشراف المدراء على المدارس الدامجة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الدامج، فريق متعدد التخصصات.

المقدّمة.

" إنّ العدل في التربية هو حصول كلّ طفل ما يحتاجه وليس حصول الجميع على المعاملة نفسها".

لقد انطلق مصطلح التّعليم الدامج من مبدأ تكافؤ فرص التّعليم لأفراد لمجتمع كافة دون تمييز والمساواة بينهم، فدمج الأطفال ذوي الإعاقة ممارسة قديمة تتجدّد بشكل مستمر كلما ازداد وعي المجتمعات بحاجات هذه الفئة، ولقد ارتبط مفهوم الإعاقة بالكثير من الغموض واللبس خلال العقود الماضية، ويعود ذلك في مجمله إلى التباين والاختلاف حول المصطلحات والتعريفات المستخدمة من المنظمات الدّوليّة والحكومات والمتخصّصين والمشرّعين والأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم وممثليهم وأسرهم، وقد يكون التّصنيف العالمي للاعتلال والعجز والإعاقة الذي أصدرته منظمة الصحة العالمية سنة (1980) هو البداية الحقيقية لتنظيم إجراءات الاكتشاف والتشخيص والتصنيف العلمي والمنهجي للإعاقات وفي نهج يتسم بالدقة والنسبّية في تحديد حالات الاعتلال والعجز والإعاقة (داود، 2006).

بدأ الاهتمام بتربية ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن التاسع عشر في الدول الأوروبية بعد عقود من الممارسات التربوية القائمة على العزل والفصل في تعليمهم، ولقد تورت فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من الرفض والعزل التّام عن المجتمع إلى مرحلة المؤسسات الخاصّة التي تمثّلت في توفير مؤسسات إيواء معزولة عن المجتمع، ثمّ إلى مرحلة التّأهيل التي اتسمت بتقديم برامج لتأهيلهم للقيام ببعض العمال والمهن وفقا لقدراتهم، ثمّ مرحلة الدّمج التي تبنتها الكثير من المجتمعات (الحمد والعتوم، 2016).

ويؤكد الغليلات والصمادي(2015) إلى ضرورة تبني مؤشرات لضبط برامج التعليم الدامج تقوم على عدة مرتكزات يمكن تلخيصه في أن تعمل تلك البرامج على عكس حاجات وتوقعات النّظام التربوي الدّامج وأسر الأطفال من ذوي الإعاقة والمعلمين العاملين معهم ومقدمي الخدمات، وأن تركز معايير تقييم جودة البرامج على العمليات المختلفة في البرنامج من قبيل آليات تطبيقية ومدى رضا أولياء الأمور عنه، والمتغيرات الملحوظة في تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة، وأن يشتمل البرنامج الدّامج على أدوات مختلفة لجمع البيانات؛ لإجراء عمليات التقييم المناسبة والعمل على إشراك جميع الجهات ذات العلاقة في تقييم البرنامج، إضافة إلى ضرورة تطوير معايير تقييم يتمّ اللجوء إليها بشكل منتظم من أجل إطلاق الأحكام حول جودة البرنامج وأخيرا إطلاع من لهم علاقة على نتائج التقييم.

مشكلة الدّراسة:

بالرّغم من وجود الكثير من الأبحاث والدّراسات في مجال التّعليم الدّامج مازالت الضبابيّة وعدم الوضوح هي السّمة الغالبة على مخرجاتها، ويظهر ذلك من خلال الممارسات الإدارية في المدارس الدّامجة، حيث لم يتم تحديد المعايير المهنيّة اللّازمة ودور وواجبات مديري المدارس بشكل واضح في تنفيذ برنامج التّعليم الدّامج في الأردن، حيث اختلطت الأمور ما بين الواجبات الإشرافية والواجبات الإدارية، كما لم يتم تحديد شروط لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، بالإضافة إلى عدم تحديد مدارس دامجة تكون مركز تجمّع للطلبة ذوي الإعاقة ضمن طلبة التّعليم العام، حيث أنّ الواقع في الميدان يعتمد على ضم حالات فرديّة من الطلبة ذوي الإعاقة دون مرجعية علميّة يعتمد عليها وفي مدارس متفرّقة، كما لم تتطرق الدّراسات السابقة لفريق متعدد التخصصات والذي يُعد الركيزة الأساسية في تنفيذ برنامج التعليم الدامج ولا المعايير الخاصة بقبول ذوي الإعاقة في مدارس التّعليم العام.

أسئلة الدّراسة:

1. ما درجة واقع ممارسة مديري المدارس الحكوميّة الدّامجة لدورهم الإشرافي على برنامج التّعليم الدّامج في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم أنفسهم، في الأبعاد الآتية:

أ- البعد الأول: ممارسة المدراء لدورهم في دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان؟

ب- البعد الثاني: التوعية ببرامج الدمج في المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان؟

ج- البعد الثالث: تنفيذ الخطة التربوية وتقديم الخدمات والوسائل التعليمية والتربوية اللازمة لبرامج الدمج في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان؟

د- البعد الرابع: تدريب وتمكين الهيئة التعليمية في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان بالتعامل مع الفريق متعدد التخصصات لبرنامج الدمج؟

هـ- البعد الخامس: مواجهة الصعوبات التي تواجههم في برامج الدمج في المدارس الحكومية في العاصمة عمان؟.

أهداف الدّراسة:

1- التّعرف على واقع ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية لدورهم في الإشراف على برنامج التعليم الّدامج في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان واحتياجاتهم في الأبعاد الخمسة.

أهميّة الدراسة:

- تكتسب الدّراسة الحاليّة أهميتها كونها تنطلق من التّوجه الحكومي المشترك ما بين وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأطفال ذوي الإعاقة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التّعليم العام ضمن الخطة الاستراتيجية العشرية للتّعليم الدامج، وسعت هذه الدّراسة إلى تقديم إضافة علمية جديدة إلى برامج التّعليم الدامج ظهر ذلك من خلال تطبيق الدراسة على أرض الواقع والتوصيات التي تمت في نهاية الدراسة.
- وبالنظر إلى الأدب النظري السابق في التّعليم الدامج لم يجد الباحثان دراسات سابقة محليّا أو عربيّا تناولت موضوع التّعليم الدّامج من خلال المدارس الدّامجة والتي تعتبر نقطة تجمّع للطلبة ذوي الإعاقة، ولا تتعامل مع الحالات بشكل فردي كما في الدّراسات السابقة، حيث سيكون لكآفة العاملين في المدرسة الدّامجة من معلمين وإداريين علاقة واحتكاك مباشر مع ذوي الإعاقة المتواجدين في كلّ صف من صفوف المدرسة، كما أنّها ستوضّح دور فريق متعدد التخصصات المقيم في المدرسة والذي سيقوم بتنفيذ برنامج التّعليم الدّامج وستقدّم المعلومات الداعمة للإدارة العامة للتربية الخاصة لوضع برامج تدريبية لمديري المدارس الحكوميّة الدّامجة وفق الاحتياجات اللّازمة لتفعيل دورهم في الإشراف على برنامج التّعليم الدّامج على أفضل المستويات، وتحديد الواجبات المنوطة بهم، وتحديد الأمور اللوجستية الخاصة الواجب توافرها في المدرسة بتنفيذ البرنامج بيسر وسهولة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: واقع ممارسة مديري المدارس لدورهم الإشرافي على برنامج التّعليم الدّامج.
- الحدود البشرية: مديرو ومديرات المدارس الحكوميّة الدّامجة.
- الحدود المكانية: المدارس الحكوميّة الدّامجة في العاصمة عمان.
- الحدود الزمانية: السنة الدراسية 2022/2021م.

التعريفات النظرية والإجرائية:

- **تعريف الدمج لغويًا:** ورد في معجم المعاني الجامع: دمَجَ /دمَجَ في يَدمُج، دُمُوجًا ودَمْجًا، ، فهو دامِج، والمفعول مَدْمُوج فيه، ودمَج الشَّيءُ في الشَّيءِ: دَخَل فيه واستحكمَ

- **المعنى الاصطلاحي للدمج**: عرّفت منظمة اليونسكو التعليم الدامج: بأنّه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول والحضور والمشاركة والنّجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التّعليم الدّامج بناء قدرات العاملين في مدارس الحيّ والعمل على إزالة الحواجز والعوائق الماديّة التي قد تحول دون وصول الأشخاص ذوي الإعاقة وحضورهم ومشاركتهم من أجل تقديم تعليم نوعي لكافة الطّلبة وتحقيق إنجازات تعليميّة في هذا المجال. (اليونسكو، 2014).
- **التعريف الإجرائي للدمج:** عرّفتKauffman وGottleib وAgard و Kukieالدمج باعتباره الدمج الوقتي والتعليمي والاجتماعي للألطفال المعوقين مع أقرانهم العاديين، اعتمادا على عملية تخطيط وبرامج تربوية مستمرة وفردية، وهو يتطلب توضيح مسؤوليات كل من كوادر التعليم العام وكوادر التربية الخاصة(الخطيب 2004)
- **فريق متعدد التخصصات**: ويُقصد به الفريق الذي يعمل على تنفيذ برنامج التّعليم الدّامج ويشمل على التّخصصات التالية: أخصائي العلاج الطبيعي، أخصائي العلاج الوظيفي، أخصائي النطق والتخاطب، المعالج السلوكي والنفسي، أخصائي التربية الخاصة. (بمرجعية قانون الأشخاص ذوي الإعاقة).
- تعريف الباحثين: فريق متعدد التخصصات: هو مفهوم تربوي يتضمن إشراك عدد من المتخصصين وغير المتخصصين ممن تستدعي حالة الطالب ذي الإعاقة مشاركتهم في تنفيذ برنامج التعليم الدّامج. ويشمل كلاّ من: مدير المدرسة، أو المشرف على البرنامج، أخصائي التربية الخاصة، ولي أمر الطالب، أخصائي العلاج الطبيعي، أخصائي العلاج الوظيفي، المعالج النفسي السلوكي، أخصائي النطق والتخاطب.
- **مدير/مديرة المدرسة**: هو الشّخص المسؤول عن سير العملية التربويّة في مدرسته، ويعنى بتحسينها بكل ما يعنيه ذلك من إجراءات ونشاطات وقراءات (بطّاح، 2006).
- يُعرّف الباحثان: مدير/مديرة المدرسة: هو ذلك الشّخص الذي ينظّم تفاعل العملية التعليمية التعلمية من خلال إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المعلمين وممارساتهم واتجاهاتهم؛ لتعميق رسالة المدرسة وتحسين أدائها وتمكينها من بلوغ أهدافها.
- كما تمّ تعريف التّعليم الدّامج بأنّه: الحاق جميع الطّلبة -بغض النظر عن أي تحديات قد يواجهونها- في فصول التعليم العام المناسبة لعمرهم والموجودة في مدارس المنطقة التي يسكنون فيها لتلقي كآفّة الخدمات والبرامج الدّاعمة عالية الجودة بما يمكنهم من تحقيق النّجاح في المناهج الأساسيّة.
- **برنامج التّعليم الدّامج:** هو عبارة عن البرنامج والخدمات التي تقدمها المدارس النظامية والمعلمون العاملون فيها من أجل ضمان أنّ الطلبة من ذوي الإعاقة يستطيعون الحصول على التّعليم باستخدام المناهج المقدّمة في مدارس التّعليم العام، مع توفير بعض التكييفات البيئية والتكنولوجية والتي تساعد الطلبة من ذوي الإعاقة في الحصول على خبرات التّعليم مع أقرانهم (Gregory,2018).
- **التّعليم الدّامج**: تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النوع أو الشدة في المدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها (الزيات، 2009).
- تعريف الباحثين: برنامج التعليم الدّامج: هو عبارة عن مجموعة من الخدمات المساندة والخطط الشاملة التي تشمل إمداد معلم الفصل بالمساعدة اللازمة بمشاركة فريق متعدد التخصصات، وتعديل البرامج الدراسية بما يتوافق مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة وتلّبي احتياجاتهم في البيئة الأقل تقييداً (مدارس التعليم العا).
- **تعريف الإعاقة**: هي وضع غير موات بالنسبة لشخص ما نتيجة الاعتلال أو العجز، مما يفيد أو يمنع أداء دور يعتبر عاديا لذلك الشخص (اعتمادا على عوامل العمر والجنس والمتغيرات الثقافية والاجتماعية الأخرى) (داود، 2006).

- **الأفراد ذوو الإعاقة**: قبل الشروع بتعريف الأفراد ذوي الإعاقة لا بدّ من تعريف الإعاقة نفسها، تُعرف الإعاقة وفق (American with Disabilities Act.1995) بأنّها إصابة عضوية أو عقليّة تحدّ أو تقلل بشكل كبير من أنشطة الفرد في واحدة أو أكثر من المهارات الحياتية.
- تعريف الفرد المعاق كما ورد في قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة (2017) الأردني: لغايات تطبيق أحكام القانون يعد شخصا ذا إعاقة كل شخص لديه قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية أو العصبية أو الذهنية أو النفسية أو العصبية، يحول نتيجة تداخله مع العوائق المادية والحواجز السلوكية دون قيام الشخص بأحد نشاطات الحياة الرئيسية، أو ممارسة أحد الحقوق، أو إحدى الحرّيات الأساسية باستقلال (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2017).
  - تعريف الباحثين للطلبة ذوي الإعاقة إجرائيّاً: هم الطلبة الذين يعانون من حالة ضعف أو عجز يفرض قيوداً على أدائهم الأكاديمي، مما يجعل تعلمهم في الصف العادي بالطرق التعليميّة التقليديّة أمراً يصعب تحقيقه، ويستدعي ذلك تقديم خدمات خاصة لهم.
- **تعريف البيئة التعليمية الآمنة**: هي ذلك الكيان المادي والاجتماعي الذي يوفر للتلاميذ الشعور بالأمن والحرية والعدالة في ظل سياق أخلاقي معين (جرادات، 2008).
  - تعريف الباحثين للبيئة التعليميّة التعلميّة الآمنة: هي البيئة التي لا يشعر فيها الطالب بالخوف أو القلق أو التهديد، ولا يتهيب من إبداء وجهة نظره من خلال فرص التّعليم الفردي أو التّعليم ضمن مجموعات، ولا يتردّد في طلب المساعدة من الأخرين أو في تقديم المساعدة لهم.
- **تعريف غرفة المصادر**: هي عبارة عن فصل دراسي يأتي إليه التلاميذ لفترة جزئية من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصّة (سرطاوي، سرطاوي، 1998). (الوقفي، 1998)
  - يعرّف الباحثان غرفة المصادر: هي غرفة صفية ضمن البناء المدرسي تحتوي على الوسائل التعليميّة والألعاب التربويّة، يتم فيها تفريد التعليم للطلبة ذوي الإعاقة لفترة جزئيّة من اليوم الدّراسي ضمن خطة تربويّة فرديّة لكلّ حالة يقوم بإعدادها فريق متعددّ التخصصات لإكساب الطلبة مهارات أكاديمية بما يتناسب مع قدراتهم.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري:

يتضح من خلال الممارسات الإدارية من قبل مدراء المدارس الدامجة أن هناك خلطا ما بين الواجبات والمهام الإدارية والإشرافية على برنامج التعليم الدامج من قبل إدارات المدارس الدامجة، وضعف النتائج، وضبابية الإجراءات المتبعة في تطبيق هذا البرنامج.

يقول (الخطيب، 2004):" يُعتبر مفهوم دمج الطّلبة في المدارس العاديّة مفهوما حديثا نسبيًا، فإلى جانب القوانين والتشريعات، لعبت متغيرات أخرى دورًا مهمًا في التّوجه المتزايد نحو الدّمج ومن أهمها: الدراسات والبحوث العلميّة، النّضج المهني للعاملين في التربيّة الخاصّة التأهيل، تغير اتجاهات أفراد المجتمع نحو الأشخاص المعوقين ".

وترى غريغوري (Greygory,2018): أنّ الحصول على التّعليم من الحقوق الإنسانية الأساسية، والذي أصبح منذ بداية القرن العشرين أحد أهم القضايا التي اهتم بها التربويون، وأولت المؤسسات التربوية والدولية والوطنية اهتماما بالغا نحو توفير فرص التعليم للطلبة على اختلاف قدراتهم العقلية والجسدية، ومع زيادة الدعم المقدّم لفكرة أن التعليم حق أساسي لكل الناس أصبح هناك بعض المفاهيم التربوية المحددة، من أهمها دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد تم التعبير بوضوح عن هذه الدعوة في المؤتمر العالمي لليونسكو الذي عقد عام (1994) الذي دعا إلى إتاحة فرص تعليم الطالب ذوي الإعاقة جنبا إلى جنب مع زملائهم غير المعوقين في المدارس العامة(سيسالم، 2006)

أما المعايير الخاصة بمنظمة اليونسكو (UNESCO2017) فاشتملت على أربعة أبعاد، وهي :

1- **المفاهيم(Concepts):** والتي تشتمل على المبادئ التي توجه السياسات والممارسات والخطط التربوية نحو الدمج، وتتضمن أن يتم تصميم المناهج الوطنية المستخدمة في مدارس التعليم العام لتكون قادرة على الاستجابة الفاعلة لاحتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وأن جميع الأطراف ذات العلاقة بالطلبة من ذوي الإعاقة وأسرهم في المدارس الدامجة يفهمون ويدعمون السياسة التربوية الهادفة إلى تعزيز مفاهيم الدمج في النظام التربوي وأن تتوفر مجموعة ِ من الأنظمة القادرة على مراقبة جودة ومشاركة الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، والتأكد من تحصيلهم الدؤلسي.

2- **السياسة التربوية Educational Policy:** وتتضمن أهمية أن تؤكد الوثائق الخاصة بالسياسة التربوية الوطنية على دمج الطلبة من ذوي الإعاقة، وأن يوفر القادة التربويون في مختلف المناصب الإدارية التربوية الممارسات القيادية الموجهة لدعم الدمج وأن يضع القادة التربويون في مختلف المستويات القيادية الأهداف للسياسة التربوية المنسجمة مع مفاهيم الدمج وأن يحارب القادة أي نوع من التمييز الموجه نحو عملية الدمج، إضافة إلى أن يتمكنوا من تجاوز الصعوبات المرتبطة بالممارسات التربوية التي لا تعزز عملية الدمج .

3- **الهيكل والأنظمة التربوية(:Systems and Structure Educational):** إذ تشير إلى توفير ما يلزم من الأنظمة التي تحقق الدعم بضرورة واضحة للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتحقق التعاون بين العاملين في المدارس الدامجة مع جميع الطلبة من ذوي الإعاقة وأسرهم؛ من أجل تنسيق السياسات والممارسات التربوية القادرة على تنمية الدمج، وأن يتم توفير الموارد البشرية والمالية وتوزيعها بشكلٍ عادل بين المدارس الدامجة، ووجود دور واضح لمؤسسات التربية الخاصة في دعم عملية الدمج .

4- **الممارسات التربوية(Practices Educational):** حيث تعمل المدارس الدّامجة على تطوير استراتيجيات تُعزز من إمكانية وصول الطّلبة من ذوي الإعاقة للخدمات التربويّة، وأنّ توفّر المدارس الدّامجة دعمًا للطلبة الذين يعانون من انخفاض مستوى تحصيلهم، أو يتعرضون للتهميش أو الاستبعاد من الخدمات التربويّة، وأن يحصل المعلمون والعاملون في المدارس الدامجة على التأهيل الكافي؛ ليكونوا قادرين على الاستجابة بشكلٍ للاحتياجات المختلفة للطلبة من ذوي الإعاقة، وخاصة في برامج إعداد المعلمين، وتوفير الدعم الكافي للمعلمين والعاملين في المدرسة من أجل الحصول على برامج تطوير مهني مختصة بممارسات الدّمج.

كما كان لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة عام (1989) رقم 32/123 وتحت هدف المشاركة الكاملة والمساواة للمعوّقين وإتاحة الفرصة الكاملة لتأهليهم لمواجهة الحياة.

وقد حددت الجمعية في قرارها خمسة أهداف منها:

مساعدة المعوقين على التكيف الجسماني والنفسي مع الحياة العامّة.

تشجيع الجهود المبذولة على المستوى الدّولي والمحلي لتقديم كلّ مساعدة ممكنة من تدريب وإرشاد إلى المعوقين، وكذلك إتاحة الفرصة لإيجاد عمل مناسب لهم وتأمين اندماجهم الكامل في مجتمعهم (عبد المجيد، 2000).

وقامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بإعداد الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج(2019-2029) استنادا لنص المادة (18/هـ) من قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم(20) لسنة (2017) تحت شعار حقنا واحد ووسائلنا مختلفة التعليم الدامج حقّ للجميع.

أي بمعنى تمّ اعتماد هذه الاستراتيجية ضمن مفهومها التّربوي للدمج ويعني ذلك دمج الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام والتي نطلق عليه البيئة الأقل تقييدًا.

وتضمنت هذه الاستراتيجية على ما يلي:

هدف عام وأهداف خاصة:

وتمثل الهدف العام: مع حلول سنة (2031) نسبة وصول الأطفال من ذوي الإعاقة في سن التعليم الملتحقين في المدارس النظامية تصل الى 10 %من مجموع نسبة الأطفال من ذوي الإعاقة في سن التعليم، مع توفير جميع متطلبات التعليم الدامج لهم، بما يحقق تمتعهم الكامل في التعليم والوصول لجميع البرامج والخدمات والمرافق في المؤسسات التعليميّة، وحصولهم على تعليم نوعي في بيئة تعليمية تتقبل الاختلاف والتنوع وتوفر بيئة تعليميّة وتدريسية داعمة لجميع الطّلبة.

واعتمدت الاستراتيجية على محاور من شأنها دمج الطّلبة ذوي الإعاقة في مدارس التّعليم العام بكلّ يسر وسهولة مذللة أمام دمجهم كلّ الصعوبات المتوقعة لتوفير بيئة تعليميّة آمنة وجاذبة لهم.

وجاء في قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017م ما يلي:

- الترتيبات التيسيريّة المعقولة: تعديل الظروف البيئية من حيث الزّمان والمكان لتمكين الشخص ذي الإعاقة من ممارسة أحد الحقوق أو احدى الحريات أو تحقيق الوصول إلى احدى الخدمات على أساس من العدالة مع الآخرين.
- المؤسسة التعليمية: أي من المؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكوميّة التي تقدم خدمات أو برامج تعليميّة للأشخاص ذوي الإعاقة أيًا كانت جهة ترخيصها أو تسجيلها.
- لا يجوز حرمان الطالب ذي الإعاقة من دراسة أي مبحث أكاديمي أو ترسيبه أو ترفيعه تلقائيًا على أساس إعاقته أو بسببها.
- قبول دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليميّة.
- توفير الترتيبات التيسيريّة المعقولة والأشكال الميسّرة في المؤسسات التعليميّة الحكوميّة، والتّحقّق من توفيرها في المؤسسات التعليميّة الخاصّة، بما في ذلك توفير أسئلة الامتحانات للطّلبة ذوي الإعاقة الذهنيّة وتمكينهم من الإجابة عنها بلغة مبسطة، ومنحهم وقتًا اضافيًا في الامتحانات وأي تسهيلات ضروريّة.
- وضع خطة وطنية شاملة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليميّة بالتنسيق مع المجلس والجهات ذات العلاقة على أن يبدأ العمل على تنفيذها خلال مدة لا تتجاوز سنة من تاريخ نفاذ أحكام هذا القانون ولا يتجاوز استكمال تنفيذها (10) سنوات.
- توفير امكانية الوصول في المؤسسات التعليميّة الحكوميّة والتّحققّ من التزام المؤسسات التعليميّة غير الحكوميّة بتوفيرها، وعدم منح ترخيص لأيّ مؤسسة تعليمية خاصة مالم توفر إمكانية الوصول.
- على المجلس بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، وضع المعايير الخاصة بالتشخيص التربوي ومعايير تطوير المناهج وطرق تدريسها للطلبة ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليميّة، وتدريب الكوادر عليها وتأهيلهم وفقا للضوابط التالية:
  - أ- توفير الحد الأعلى من البيئة التعليميّة الدّامجة للطّلبة ذوي الإعاقة.
  - ب- تطبيق الأساليب التربويةّ الحديثة في المؤسسات التعليميّة، بما في ذلك برامج التربيّة الخاصّة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، والطلبة ذوي الإعاقات المتعددّة، على أن تكون غاية تلك البرامج تحقيق الدّمج، وتنمية قدراتهم الأكاديميّة والاجتماعية وتعزيز استقلالهم الفردي إلى الحد الممكن.
- تحقيق الاستخدام الأمثل للترتيبات التيسيريّة المعقولة والأشكال الميسّرة، بما في ذلك تلك الوسائل التعليميّة المهيأة وطرق التواصل الفعال والعلاج الوظيفي.
- وضع آليات تقييم المعايير وأساليب متابعة تطبيقها وطرق تحديثها بما يضمن استمرار فاعليتها وتطويرها.

- تتولى وزارة التربية والتّعليم بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة ترخيص المؤسسات التعليميّة للأشخاص ذوي الإعاقة والإشراف عليها.وقد بلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الدامجة من خلال إحصائية غير رسمية (339) طالبًا ينتمون إلى شريحة طيف التوحّد، و25000 ألفا من أصل مليوني طالب على مقاعد الدراسة. (جريدة الغد، 2022).

التعريف العملي لدمج الطلبة ذوي الإعاقة:

يشير (سيسالم، 2006) إلى أنّ: " المفهوم الشّامل لعملية الدّمج هو أن تشتمل مدارس التّعليم العام وفصوله على الطّلاب جميعا بغض النظر عن: الذّكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الخلفيّة الثقافيّة للطّالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصّة لكلّ طالب."

الدمج التربوي أو الأكاديمي، ويُقصد به: اشتراك الطّلبة المعاقين مع الطّلبة العاديين في مدرسة واحدة تُشرف عليها نفس الهيئة التعليميّة وضمن نفس برنامج الدّراسة، وقد تقتضي الحالة وجود اختلاف في مناهج الدّراسة المعتمدة، والأساليب والوسائل المستخدمة (يحيى، 2006).

الدمج الجزئ، يقصد به: دمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصّة مع أقرانهم العاديين في الفصول والمدارس العادية لبعض الوقت، اعتمادًا على نوع الإعاقة وشدتها، ومن ذلك غرفة المصادر أماكن الرعاية الجزئية، والرعاية الكليّة، البرامج الخاصّة...الخ (الحمد، العتوم، 2016).

أمّا الاتجاهات نحو الدّمج :هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدّمج :

الاتجاه الأول: يُعارض أصحابه بشدة فكرة الدّمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في مدارس خاصّة بهم أكثر فعالية وأمنًا وراحة لهم، وهو يحقق أكبر فائدة ممكنة فيما يتعلّق بالبرامج التدريبية.

الاتجاه الثاني: يُؤيّد هذا الاتجاه فكرة الدّمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلّص من عزل الأطفال، والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور وغيرها من الصّفات السلبيّة التي يكون لها أثر على الطّفل ذاته وطموحه ودافعيته أو على الأسرة أو المدرسة أو على المجتمع بشكل عام .

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنّه من المناسب الاعتدال وضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر، بل يرون أنّ هناك فئات ليس من السهل دمجها، بل يفضل تقديم الخدمات الخاصّة بهم من خلال مراكز خاصّة، إذن هذا الاتجاه يُؤيّد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية، ويُعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدًا (الاعتماديون) ومتعددي الإعاقات (يحيى، 2005).

ويرى (الخطيب، 2007): أنّ الدّمج يُشجّع الشخص المعوّق على الشّعور بأنّه جزء من المجتمع وليس عبئًا عليه.

والدّمج يمد الطّفل بنموذج شخصي، اجتماعي، ويُتيح الفرص لإقامة علاقات مع أقرانه وزيادة التفاعل والاتصال مع الآخرين (العدل، 2013).

الدمج يساعد على تعديل اتجاهات الآباء نحو طفلهم المعاق عندما يشعرون بتقدّم طفلهم وتفاعله مع اقرانه العاديين، ويكسبهم طرقًا جديدة لتعليم طفلهم المعاق (طه، 2014).

فوائد الدّمج الأكاديمية: للدّمج فوائد تربويّة وأكاديميّة لكلّ من التّلميذ والمعلمين، فالأطفال المعوقين في نظام الدّمج الشّامل يحققّون انجازًا أكاديميًا مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة وفهم اللغة واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققونه في مدارس التربيّة الخاصّة في نظام العزل، كما يُعدّ عمل المعلّم فرصة لزيادة الخبرات التعليميّة والشخصيّة، واكتسابه لمهارات التخطيط في العمل التربوي، والعمل الجماعي، فالعمل التعاوني يتيح للمعلمين فرص

تبادل الآراء والنصح والاستشارة والدّعم النّفسي لبعضهم البعض مما يساعد على تحسين قدراتهم المهنية (بجادي وخنيش، 2018).

إنّ برنامج الدّمج من أكثر البرامج التربويّة كلفة، حيث يتطلب اعتماده شروطًا تتعلّق بتوفير بيئة آمنة ومثمرة في الوقت نفسه لكلّ العاملين والطّلبة في المدرسة وعلى رأسهم الطلبة ذوي الإعاقة، على ألاّ يؤثّر ذلك البرنامج على باقي طلبة المدرسة سلبًا، وتوفير فريق متعدّد التخصصات، وتكييف البناء المدرسي ليتناسب مع الاعاقات التي تم دمجها، وتدريب الكادر التعليمي، وتوفير الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج على أتمّ وجه، وبمخرجات تتوافق مع التطلعات، حتى يتناسب الناتج مع الجهد المبذول.

ويرى كوفمان(Kaufeman. 1981) كما جاء في (عامر، 2015): أنّ الدّمج يتضمن وضع الأطفال المعوّقين عقليًا بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العاديّة مع اتخاذ الاجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربويّة المقدّمة في هذه المدارس.

عناصر دمج ذوي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التّعليم العام:

إنّ عملية دمج الطفل في الفصل الدّراسي العادي أو أيّة خدمات أخرى تعتمد على عدة عناصر أساسيّة:

تحتاج إلى تخطيط وتهيئة كلّ من: المدرسة أو الفصل وزملاء الطّفل.

الكوادر البرنامجية من المعلمين والاخصائيين والمدربين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإعادة إرشاده وتدريبه وإرشاد أسرته.

كما تحتاج إلى تهيئة الوالدين والأسرة والإدارة والمدرسين أو المؤسسة التي يتعلم فيها الطفل أو يتدرب فيها.

كما يشمل التخطيط والتنفيذ البيئة المحلية ومصادر المجتمع التي يأتي منها الطفل ويعود إليها بعد انتهائه من البرنامج.

ضرورة أن يكون البرنامجًا محققًا للشراكة بين كلّ من عناصر العمليّة التعليميّة أو التأهيليّة (عامر، 2015).

ولقد قام (العدل، 2013) بتحديد خطوات تنفيذ برنامج الدّمج:

1- مرحلة اختيار الأطفال المعوّقين المستهدفين من برنامج الدّمج.
2- مرحلة اختيار المدرسة العامّة .
3- مرحلة تحديد برنامج الدّمج .
4- مرحلة تدريب الكادر التعليمي العامل في المدرسة العامّة .
5- مرحلة تعريف طلبة المدرسة العامّة بالبرنامج وتزويدهم بالمعلومات المناسبة عن الطلبة المعوقين المستهدفين من برنامج الدمج.
6- مرحلة تحديد المنهاج الدّراسي والخطط والوسائل والأساليب التعليميّة المناسبة .
7- مرحلة الاجتماع بأولياء أمور الطالب.
8- .تحديد نماذج التّسجيل والمتابعة اللازمة للبرنامج.
9- مرحلة تنفيذ البرنامج .
10- مرحلة التقييم والمتابعة (العدل، 2013).

إنّ من أهم مراحل إعداد برنامج التّعليم الدّامج هي مرحلة تدريب الكادر التعليمي والإداري في المدرسة الدّامجة ولقد وصف وصف أينسكو (Ainscow , 1994) كما ورد في الخطيب، 2009) المبادئ السبعة التي قامت عليها عملية تطوير حقيبة الموارد التعليميّة فيما يتعلق بمنهجيّة تدريب المعلمين وهذه المبادئ هي:

عملية تدريب المعلمين يجب أن تكون عملية مستمرة من مرحلة الإعداد قبل الخدمة مروراً بمرحلة التدريب في أثناء الخدمة، ومثل هذا الهدف لا يمكن تحقيقه دون تبنّي السياسات الوطنيّة المناسبة.

الخبرة العمليّة تشكّل عنصراً رئيسياً من عناصر برامج إعداد المعلمين، وهذه الخبرة يجب أن يُشرف عليها ويوجهها مدربون ذوو كفاءة عالية.

من الأهميّة بمكان إدراك أنّ ثمّة أعداداً كبيرة جداً من الأطفال لديها ما يمكن تسميته احتياجات تعلميه خاصّة غير مرئية.

ثمّة حاجة ماسّة لتطبيق المناهج وأساليب التدريس بمرونة لتصبح أكثر ملائمة للحاجات الفرديّة للأطفال.

ينبغي التركيز على مبدأ " المساعدة الذاتية " في برامج إعداد المعلمين وذلك المبدأ يحتّم تشجيع المعلمين على تطوير مهارات التقييم الذاتي كوسيلة لتجويد ممارستهم.

من الأهميّة بمكان تشجيع المعلمين في المدرسة الواحدة على التعاون فيما بينهم.

ثمّة حاجة ماسّة إلى مساعدة المعلمين وتشجيعهم على الإفادة من الرفاق وأولياء الأمور ومساعدي المعلمين والمتطوعين وغيرهم لتنفيذ الأنشطة التعليميّة.

وقد يقول قائل: بأنّ مصطلح المدرسة الدّامجة هو نفسه مصطلح المدرسة الشاملة فهما وجهان لعملة واحدة. وهذا قول مغلوط تمامًا؛ لأنّ المدرسة الدّامجة تحتوي على فريق متعدد التخصصات وتُعتبر نقطة تجمّع لذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييدًا، ومهيأة لوجستيًا لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، أمّا المدرسة الشاملة فهي تحتوي على معلمين ذوي تخصصات مختلفة لتقديم الخدمات لشرائح أخرى مثل: الموهوبين (نادي الموهوبين)، وذوي صعوبات التعلّم (غرفة المصادر).

ثانياً- الدراسات السابقة:

لم يعثر الباحثان على دراسات في التعليم الدّامج فيما أطلق عليه مصطلح المدرسة الدّامجة، حيث يُعتبر هذا المصطلح أحدث ما ظهر في مجال التّعليم الدّامج، وهو يختلف اختلافا جذريًا عمّا ورد في الدراسات التي تحدثت عن الدمج كأسلوب تعليمي لذوي الإعاقة، حيث اعتمدت الدّراسات السابقة على وجود بعض حالات الإعاقة في بعض المدارس للحديث عن الدّمج، وأهمها:

- **دراسة قطناني، (2019):"** اتجاهات المعلمين والمديرين في مدارس وكالة الغوث نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات"هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل طبيعة العمل (مدير أو معل)، وتخصص المعلم (عام أو تربية خاصة)، وطبيعة المدرسة (تشمل مركز مساندة التعلم أم لا)، والخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته للأهداف، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات وكالة الغوث في الأردن (5000) معلّم ومعلّمة إضافة إلى ألفي موظّف آخر يعملون في الخدمات المدرسيّة، فيما بلغ العدد الكلّي لمدارس وكالة الغوث الدوليّة (174) مدرسة، وأمّا عينة الدراسة فتكونت من (102) مديرًا ومعلمًا للتربية الخاصّة ومعلم عام من الذكور والإناث العاملين في مدارس التي تشتمل على مراكز مساندة التعلم والتي لا تشتمل، وتم توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة، وأما أداة قياس الاتجاهات فكانت من إعداد الباحثة وكانت عبارة عن استبانة تكونت في صورتها النهائية من بعدين، الأول وهدف إلى جمع البيانات الشخصيّة عن أفراد العينة، وتكون الثاني من (14) فقرة فرعية تمثل اتجاهًا إيجابيًا أو سلبيًا نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العاديةأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ اتجاهات المديرين والمعلمين كانت متوسطة بغض النظر عن المتغيرات المختلفة التي بحثت فيها الدّراسة، مع وجود فرق ذي دلالة إحصائية

في الاتجاهات بين المعلمين لصالح معلمي التربية الخاصة، إذ كانت درجة اتجاهاتهم مرتفعة في حين كانت اتجاهات المعلمين العاديين متوسطة.

- **دراسة (Jordan,1981)** قام جوردان بإجراء دراسة حول اتجاهات مديري المدارس نحو دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس نحو دمج الأطفال المعاقين في المدارس العاديّة.واستخدم استبانة قام بتطبيقها وتوزيعها وإجراء التحليل الإحصائي عليها، وتألّفت العيّنة من (151) مديرًا، وقد أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت نتائج المستجيبين أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين نحو دمج المعاقين تعزى إلى سنوات الخبرة، أما متغير المؤهل العلمي فقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر لهذا المتغير، حيث أن المديرين الذين لديهم مستويات دراسية أعلى كانوا أكثر ايجابية نحو عملية دمج الأطفال المعاقين من المديرين ذوي المستويات الدراسية الأقل.
- **دراسة الضفيري(2021)** اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت.هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت، وتم تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس المتوسطة العادية في الفصل الأول للعام الدراسي (2020/2019)، وبلغت العينة نحو (233) معلمًا ومعلمة، منهم (135) معلمًا و(98) معلمة تم اختيارهم قصدًا، وطُلِب منهم الإجابة على المقياس الذي أعده الباحث، والمكون من عشرين فقرة، ومن ثم قام الباحث بإجراء المقابلات شبه المقننة مع (18) معلمًا ومعلمة، ولهذا تم استخدام التصميم المزجي التتابعي التفسيري في هذه الدراسة. وتوصلت النتائج الكمية إلى أن مستوى اتجاهات المعلمين والمعلمات جاء متوسطًا نحو الدمج، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى (لجنس المعلم، وسنوات الخبرة)، كما توصلت النتائج النوعية إلى(6) مقترحات تساهم في تحسين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وهي تزويد العاملين في وزارة التربية بخطة عمل حول كيفية تنفيذ عملية الدمج، وتدريب المعلمين والمعلمات، وتزويد الطالب الجامعي بمساق عن دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وتقليل عدد الطلبة في الصف الدراسي، وتوفير المناهج المناسبة لجميع الطلبة، وتثقيف المجتمع عن طريق وسائل الإعلام.
- **دراسة المشاقبة(2021)** اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في لواء الرصيفة بالأردن في ضوء بعض المتغيرات، ستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (485) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة في لواء الرصيفة بالأردن. وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في لواء الرصيفة على مستوى الدرجة الكلية كانت إيجابية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في لواء الرصيفة تعزى لمتغيري نوع المدرسة وسنوات الخبرة. في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.
- **دراسة القاسم وعليمات(2021)** دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص(2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين.هدفت الدراسة إلى التّعرّف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. كذلك الكشف عن

الفروق الإحصائية في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018)داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين يعزى لأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الوظيفة)، ولتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لوصف نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول أداة الدراسة وتحليلها وتفسيرها. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة، خلال العام الدراسي (2019-2020) بما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (510) مستجيباً، أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر، من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان (كبيرا)، كذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص(2018)داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين على حسب متغير: الجنس، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فرق على حسب متغير الوظيفة، حيث كانت الفروق لصالح فئة مدير.

- **دراسة عبابنة والخمرة(2020)** واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن.هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين، والتعرف على الفروق في وجهات نظر المديرين والمعلمين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في ضوء متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والخبرة في الدمج من وجهة نظر المعلمين والمديرين. تكونت عينة الدراسة من (22) مديرا ومديرة و(97) معلما ومعلمة تم اختيارهم قصديا. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي المسحي وذلك باستخدام الاستبانة. بينت النتائج أن درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية كانت متوسطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي حول واقع البرامج، والخدمات، والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والخبرة في الدمج. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بالعمل على زيادة فاعلية برامج وخدمات الدمج في المدارس الدامجة في ضوء المعايير الوطنية وإجراء دراسات مستقبلية تتناول واقع برامج الدمج في المدارس الدامجة في الأردن في ضوء المعايير العالمية.
- **دراسة القريوتي وإبراهيم (2009)**، اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.هدفت الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات مديري ومعلمي المدراس نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العام.تكونت عينة الدراسة من (230) مستجيبا منهم (47 مديرا و(183) معلما. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان ببناء أداة لقياس الاتجاهات نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام. اشتملت الأداة على (37) فقرة موزعة على خمسة محاور، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وأظهرت النتائج تمتع الأداة بمعامل صدق مقبول لأغراض الدراسة. أما بالنسبة إلى نتائج الدراسة، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين والمعلمين على جميع محاور الأداة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق بين المعلمين على محاور الأداة الثاني والثالث والرابع والخامس.و كانت الفروق لصالح المعلمات.أما بالنسبة إلى خبرة المعلم فلم تظهر الدراسة أي فروق في اتجاهات المعلمين يعزى لسنوات الخبرة.أما بالنسبة لعمل المعلم مع ذوي الاحتياجات الخاصة فقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت اتجاهاتهم أفضل نحو

الدمج التربوي مقارنة بالمعلمين الذين لا يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة.و يوصي الباحثان بإجراء دراسات للتعرف على اتجاهات طلبة المدارس نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة اتجاهات المختصين في مجال العمل الاجتماعي والنفسي نحو الدمج التربوي.

- **دراسة النواصرة ومنسي، (2018)**، اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاّب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن.هدفت لدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية فمدارس محافظة عجلون /الأردن، كما هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات المعلمين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر والدورات التعليمية، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، وتكونت العينة من (141) معلما ومعلمة من (17) مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت) وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن كانت سلبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعا لمتغير العمر لصالح (العمر من22-30) ومتغير الخبرة لصالح (الخبرة من1-5 سنة) ومتغير الدورات التدريبية لصالح الذين لم يتلقوا أي تدريب، وأوصى الباحثان بضرورة إعداد المعلمين الذين يدرّسون في المدارس الأساسية وتجهيز المدارس بغرف المصادر والوسائل التعليمية اللازمة للدمج وتوعية الطلاب ومساعدتهم على تقبل ذوي الاحتياجات الخاصة.
- **دراسة الحبيب، والمقدادي، (2018)**، اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج الصم في المدارس العادية في دولة الكويت.هدفت الدراسة للتعرف إلى اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج الطلبة الصم في المدارس العادية في دولة الكويت وتكونت عينة الدراسة من (129) من الإداريين والمعلمين تمثل مجتمع الدراسة كاملاً. وتم تطبيق الاستبانة المكونة من (38) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (الاجتماعي، والأكاديمي، والانفعالي، والبيئة الأكاديمية)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو الدمج، ووجود قناعة أكبر لدى الإناث في أهمية الدمج، وعدم وجود فروق بين عينتي الذكور والإناث والعينة الكلية تعزى لاختلاف الدرجة الأكاديمية عدا فرق لدى الإناث لصالح الحاصلات على دراسات عليا في المجال الأكاديمي. وعدم وجود فروق بين عينيتي الذكور والإناث تعزى لسنوات الخبرة، وبإجراء تحليل التباين الأحادي لم تجد فروقاً دالة بينهم في اتجاههم نحو أهمية الدمج. وتوصي الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت لها بمجموعة من التوصيات أهمها السعي نحو دمج الطلبة الصم في مدارس التعليم العام عملاً بنتائج الدراسة الحالية، والأدب النظري العام.

التعليق على الدراسات السابقة:

- بالرغم من ندرة الدراسات في مجال التعليم الدامج في الأردن فيما يتعلّق بدور المدير الإشرافي إلا أن النتائج تطابقت مع الدراسة الحالية والتي تحدّثت بمجملها عن الاتجاهات نحو دمج الطلبة المعوقين في التعليم العام، حيث توافقت الدراسة الحالية مع دراسة قطناني، حيث كانت نتائج الدراسة متوسطة بغض النظر عن المتغيراتالمختلفة التي بحثت فيهما الدراستان، واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Jordan,1981): حيث كانت النتائج متشابهة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات بشكل عام.

- كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبابنة والخمرة(2020) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة واختلفت معها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.
- في حين تميزت هذه الدراسة بما أطلق عليه المدرسة الدامجة أي المدرسة التي تشكّل نقطة تجمّع للطلبة ذوي الإعاقة ضمن مدارس التّعليم العام وبوجود فريق متعدد التخصصات، ومعلّم مساعد داخل كلّ غرفة صفيّة من ذوي تخصص التربية الخاصة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد أسلوب المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة حيث يهتم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة من حيث واقعها فقط دون البحث عن الأسباب (العساف، 2012).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يُعدّ اختيار العينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث، ويقوم الباحث عادة بتحديد مجتمع الدراسة وخصائصه، ولما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب، يلجأ الباحث لاختيار عينته الدراسية من ذلك المجتمع، وهي عبارة عن مجموعة صغيرة نسبيًا من، المجتمع الأصلي وتكون ممثلة له وتعكس كلّ الصّفات الموجودة فيه بحيث تمثله تمثيلاً صادقًا (ملحم، 2007).

وعلى ضوء ما سبق فإنّ عيّنة الدراسة تكوّنت من مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الدّامجة؛ أي المدارس الحاضنة لبرنامج التعليم الدّامج الذي يقوم بتنفيذه فريق عمل متعدد التخصصات بالتعاون مع المنظمة الأمريكية (ميرسي كور) Mercy Corps في العاصمة عمّان باستخدام أسلوب العيّنة القصديّة.

وصف العينة:

تكوّنت العينة من (14) مديرًا ومديرة؛ منهم (12) مديرة، و (2) مدراء، وهم جميع مدراء ومديرات المدارس التي تعمل ببرنامج الدّمج في العاصمة عمّان.

جدول (1) وصف العينة تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة%
الجنس	ذكر	2	14.3
	انثى	12	85.7
	المجموع	14	100.0
المؤهل	بكالوريوس	7	50.0
	ماجستير	6	42.9
	دكتوراه	1	7.1
	المجموع	14	100.0
الخبرة	اكثر من 10 سنوات	14	100.0
عدد الدورات	بدون	14	100.0
	المجموع	14	100.0

التدرج المستخدم: وفقا لسلّم ليكرت الثلاثي (دائمًا، أحيانًا، أبدًا).

أداة الدراسة:

تضمنت الدراسة أداة لقياس واقع ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية لدورهم الإشرافي على برنامج التّعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة في العاصمة عمّان.

لقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة بتصميم الاستبيان ومن ثم عرضه وتحكيمه من قبل (10)من المتخصصين في مجال التربية الخاصة في عدد من الجامعات الأردنيّة، وتم تعديل بعض العبارات، واستبدال بعض العبارات، الابقاء على العبارات التي حصلت على نسبة (80%)فما أعلى، وتم الاتفاق على الأداة بصورتها النهائية، وتم توزيعها على مدراء المدارس الدّامجة في العاصمة عمّان (ذكورًا وإناثًا)، واستخلاص نتائجها بواسطة برنامج التحليل الإحصائيSPSS .

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتيجة السؤال الرئيس:** "ما درجة واقع ممارسة مديري المدارس الحكوميّة الدّامجة لدورهم الإشرافي على برنامج التّعليم الدّامج في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم أنفسهم؟.

وللإجابة على السؤال الأول: تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات كل بعد على حده، وعلى النحو الوارد في الجداول الآتية:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بعد واقع ممارسة المدراء لدورهم في دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	أشجّع على دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعلم التعاوني ضمن المجموعات (عاديين وذوي إعاقة)	3.00	0.00	1	مرتفع
3	أهيّء الجو التربوي المناسب أمام فريق متعدد التخصصات لتنفيذ أهداف برنامج الدمج.	3.00	0.00	2	مرتفع
4	أوثق انجازات فريق متعدد التخصصات ضمن ملفات خاصة.	3.00	0.00	3	مرتفع
2	أساهم في الترتيبات الإدارية اللازمة (الزمان والمكان) لتنفيذ اجتماعات فريق متعدد التخصصات	2.93	0.27	4	مرتفع
5	أعطي الفرصة لأعضاء فريق متعدد التخصصات لتحقيق أهداف الدمج.	2.93	0.27	5	مرتفع
6	أتابع عمل أعضاء فريق متعدد التخصصات من خلال زيارتي للفصل العادي وغرفة مصادر التعلم.	2.71	0.47	6	مرتفع
7	أستقطب بشكل دوري خبراء في التربية الخاصة في الاجتماعات الدورية لفريق متعدد التخصصات بالتعاون مع إدارة التعليم	2.36	0.75	7	مرتفع
8	أشرك أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في اجتماعات فريق متعدد التخصصات	2.36	0.63	8	مرتفع
9	أشرك طلبة المدرسة العاديين وذوي الإعاقة في اجتماعات فريق متعدد التخصصات.	2.07	0.48	9	متوسط
10	أساهم في تخفيف الأعباء (مناوبات وتكليفات إدارية أخرى) عن الفريق متعدد التخصصات بحيث لا تعيق سير عملهم.	2.07	0.73	10	متوسط
	المتوسط الكلّي للمعدّل	2.64	0.20		مرتفع

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات البعد الثاني: التوعية ببرامج الدمج في المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
2	أشرف على برامج توعوية عن برنامج الدمج وأوضح أهدافه لطلبة المدرسة من خلال الإذاعة المدرسية.	3.00	0.00	1	مرتفع
3	أشرف على برامج توعوية عن برنامج الدمج وأوضح أهدافه للمعلمين والإداريين في المدرسة.	3.00	0.00	2	مرتفع
8	أساهم في بث روح التعاون بين طلبة المدرسة وذوي الإعاقة داخل غرفة الصف وخارجها.	3.00	0.00	3	مرتفع
4	أشرف على برامج توعوية: نشرات، مجلة فصلية، مطويات...، موجهة للمجتمع المحلي حول برامج الدمج ومن خلال حسابات التواصل الاجتماعي الرسمية للمدرسة.	2.93	0.27	4	مرتفع
6	أوفّر المصادر والمراجع ذات العلاقة ببرنامج الدمج في مكتبة المدرسة	2.86	0.36	5	مرتفع
9	أوزّع اللوحات الاعلانية ذات العلاقة ببرنامج الدمج على أماكن واضحة في المدرسة.	2.86	0.36	6	مرتفع
10	أسهّل المجال أمام المرشد الطلابي للجلسات الإرشادية الفردية والجماعية ذات العلاقة ببرنامج الدمج.	2.43	0.65	7	مرتفع
1	أشرف على برامج توعوية لها علاقة في برنامج الدمج وأوضح أهدافه لأولياء الأمور.	2.29	0.61	8	متوسط
7	أشرف على تنظيم وتبادل الزيارات بين فريق متعدد التخصصات ومراكز التأهيل لتبادل الخبرات.	2.14	0.95	9	متوسط
5	أشرك مراكز التأهيل ومؤسسات المجتمع المدني للمساهمة في إحياء المناسبات العربية والعالمية لذوي الإعاقة داخل الحرم المدرسي.	1.57	0.85	10	منخفض
	المتوسط الكلّي للمعدّل	2.61	0.19		مرتفع

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات البعد الثالث: تنفيذ الخطة التربوية وتقديم الخدمات والوسائل التعليمية والتربوية اللازمة لبرامج الدمج في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
4	أقوم بتوفير الوسائل التعليمية اللازمة التي تحتاجها الخطة التربوية الفردية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في غرفة مصادر التّعلم.	3.00	0.00	1	مرتفع
6	أطبّق ملاحظات المشرف التربوي على الخطة التربوية الفردية لذوي الإعاقة وأقوم بمتابعتها	3.00	0.00	2	مرتفع
9	أهيّء الجو الدراسي المناسب لإجراء الاختبارات لذوي الإعاقة	3.00	0.00	3	مرتفع
1	أحرص على متابعة تنفيذ الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة بكامل أركانها.	2.93	0.27	4	مرتفع
2	أعقد اجتماعات دورية مع فريق متعدد التخصصات والهيئة التدريسية والطلبة من ذوي الإعاقة حول تنفيذ الخطة التربوية الفردية.	2.86	0.36	5	مرتفع
7	أوفّر وقتا كافيا لفريق عمل متعدد التخصصات لإعداد الخطة التربوية الفردية لكل حالة.	2.86	0.36	6	مرتفع
8	أحرص على توفير الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة لتحقيق أهداف الخطة	2.79	0.43	7	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
	التربوية الفردية.				
5	أحرص على مشاركة ولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة بإعداد الخطة التربوية الفردية لأبنائهم	2.57	0.65	8	مرتفع
3	أشرف على تنظيم التنقل اليومي للطلبة ذوي الإعاقة بين الفصل الدراسي وغرفة المصادر.	2.21	0.70	9	متوسط
10	أستقصي رضا الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم عن الخدمات المقدمة بشكل دوري.	2.14	0.54	10	متوسط
	المتوسط الكلّي للمعدّل	2.74	0.19		مرتفع

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات البعد الرابع: تدريب وتمكين الهيئة التعليمية في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان بالتعامل مع الفريق متعدد التخصصات لبرنامج الدمج.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	أستقصي حاجات منسوبي المدرسة فيما يتعلق ببرنامج الدمج وأزودهم بالمعلومات اللازمة.	3.00	0.00	1	مرتفع
3	أعزّز الاحتفاء بإنجازات برنامج الدمج بشكل دوري وإظهار مساهمة الهيئة التعليمية في نجاح البرنامج.	3.00	0.00	2	مرتفع
6	أقدم حوافز (معنوية/ مادية) للمعلمين لمبادراتهم في الممارسات الصفية واللاصفية مع الطلبة ذوي الإعاقة	3.00	0.00	3	مرتفع
8	أفتح قنوات تواصل دائمة بين كافة منسوبي المدرسة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات ذات الصلة ببرامج الدمج.	3.00	0.00	4	مرتفع
9	أحث بشكل دائم الهيئة التعليمية للاستفادة من خبرات فريق متعدد التخصصات.	3.00	0.00	5	مرتفع
10	افتح المجال أمام الهيئة التعليمية للالتحاق بالدورات والدرجات العلمية المتوفرة التي لها علاقة ببرامج الدمج.	3.00	0.00	6	مرتفع
2	أشرك منسوبي المدرسة وفريق متعدد التخصصات في كافة المناسبات.	2.93	0.27	7	مرتفع
7	أشجع الهيئة التعليمية على إجراء البحوث الإجرائية لتطوير ممارساتهم التعليمية بشكل مستمر فيما يخص برنامج الدمج.	2.79	0.43	8	مرتفع
4	أنسق بين المعلم/المعلمة في الصف العادي وفريق عمل فريق متعدد التخصصات.	2.50	0.52	9	مرتفع
5	أستقطب خبراء في المجال لإجراء دورات تدريبية وورشات عمل لها علاقة ببرامج الدمج للهيئة التعليمية بالتنسيق مع إدارة التعليم.	1.64	0.93	10	منخفض
	المتوسط الكلّي للمعدّل	2.79	0.16		مرتفع

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات البعد الخامس: مواجهة الصعوبات التي تواجههم في برامج الدمج في المدارس الحكومية في العاصمة عمان.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	أوفّر مناهج متخصصة وواضحة ومعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم لبرنامج الدمج.	3	0	1	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
2	أعمل على توفير غرفة مصادر مناسبة بعيدة عن الضوضاء والإزعاج، بإضاءة مناسبة... ضمن المبنى المدرسي لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم.	3	0	2	مرتفع
3	أقنع المجتمع المحلي بضرورة تقبل برنامج الدمج.	3	0	3	مرتفع
4	أوفر فريق متكامل التخصصات منذ بداية العام الدراسي.	3	0	4	مرتفع
5	أوفر وسائل الأمن والسلامة العامة للطلبة ذوي الإعاقة ضمن البناء المدرسي ضمن المعايير العالمية.	3	0	5	مرتفع
6	أقوم بتوفير بيئة تعليمية آمنة لذوي الإعاقة تتسم بالتعاون والتشاركية.	3	0	6	مرتفع
7	أشارك في إعداد خطط علاجية لمواجهة الغياب المتكرر بدون عذر لذوي الإعاقة	3	0	7	مرتفع
8	أشارك في إعداد خطط علاجية للتأخر الدراسي والرسوب المتكرر لذوي الإعاقة	3	0	8	مرتفع
10	أشعر بأن برنامج الدمج يشكل عبئا إضافيا على مسؤولياتي كمدير/مديرة للمدرسة.	3	0	9	مرتفع
9	أوفر وسائل مواصلات آمنة لذوي الإعاقة بالتعاون مع أولياء الأمور.	1	0	10	منخفض
	المتوسط الكلّي للمعدّل	2.80	0.00		مرتفع

التوصيات والمقترحات.

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدّراسة الحاليّة يُوصي الباحثان:

1- عقد دورات مكثفة لمدراء المدارس من كلا الجنسين للتعرّف على احتياجات برنامج دمج الطّلبة ذوي الإعاقة، حيث أظهرت الدّراسة عدم تلقي مدراء المدارس الدامجة من كلا الجنسين لأيّة دورة في مجال ذوي الإعاقة.

2- تحديد السقف الزمني لأعمار مدراء المدارس من كلا الجنسين بأقل من (45) بحيث لا يشملهم سن التقاعد مبكرًا، حيث أظهرت الدراسة بلوغ كافة المدراء من كلا الجنسين لسن التقاعد باستثناء مديرة واحدة.

3- تحديد مدرستين دامجتين في كلّ لواء (إناث، وذكور) تحتوي على كافة الخدمات اللازمة، بحيث تكون كلّ مدرسة كنقطة تجمّع للطلبة ذوي الإعاقة (ذكور، إناث) وتركيز كافة الجهود والخدمات عليها وتوفير البيئة النموذجيّة لرعاية ذوي الإعاقة، بدلا من توزيع الجهد على مدارس متفرقة وقد لا يفي وجودها بالغرض.

4- تحديد دور مدراء المدارس من كلا الجنسين بالعبارات التي وردت في الاستبانة باعتبارها التكليفات الناظمة لإشرافهم على برنامج التعليم الدامج في مدارسهم.

5- توفير فريق متعدد التخصصات (أخصائي علاج طبيعي، أخصائي علاج وظيفي، أخصائي نطق، أخصائي تربية خاصة، معالج نفسي سلوكي) في كل مدرسة دامجة.

6- توفير معلّم مساعد تخصص تربية خاصّة في كلّ غرفة صفيّة في المدارس الدّامجة.

7- تحديد معايير قبول الطّلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، كما يلي:

أ- ألاّ يقل مستوى ذكاء الطالب/الطالبة ذي الإعاقة عن 70 على مقياس ستافورد- بينيه أو مقياس وكسلر، أو ما يعادلها من مقاييس تعتمدها وزارة التربية والتعليم.

ب- خضوع الطالب/الطالبة لمقياس السلوك التكيفي وتكون نتيجته مقبولة، بحيث لا يعيق سير الحصة الدراسية.

ج- أن يستفيد الطالب/الطالبة من المعلومات داخل غرفة الصّف.

د- أن يخضع الطالب/الطالبة لفترة تجريب تستمر لأسبوعين ضمن مجموعتة الصفيّة.

8- تخصيص غرفتين داخل المبنى المدرسي، غرفة المصادر للتدريب على المهارات الأكاديمية، وغرفة تأهيل تحتوي على برنامج التكامل الحسي للتدريب على المهارات الحياتيّة الوظيفيّة.

9- التوصية إلى وزارة التعليم العالي لاستحداث درجة علميّة (دبلوم عالي تعليم دامج) لتأهيل رئيس فريق متعدد التخصصات بهذا المؤهل.

10- يجب اخضاع كافة منسوبي المدارس الدّامجة لدورات مكثفة في التعامل مع ذوي الإعاقة.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- بجادي، الزهرة وخنيش، ليلى. 2018. واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر أخصائيي المركز النفسي البيداغوجي دراسة استكشافية بمدينة تقرت\الجزائر، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي، الجزائر.
- جرادات، عبد الكريم. 2008. الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة. المجلد الرابع (العدد 2). 109 – 124.
- الحمد، علي والعتوم، نعيم. 2016. الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: دار المسيرة.
- الخطيب، جمال. 2004. تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. الأردن: دار وائل.
- داود، عزيز. 2006. الإعاقة من التأهيل إلى الدمج. لبنان: مؤسسة مصطفى قنصوة للطباعة.
- الروسان، فاروق. 2018. قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سيسالم، كمال سالم. 2006. الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- صحيفة الغد، (2022)، صحيفة يومية عربية مستقلة، الشركة المتحدة للصحافة، port,politics,economy,life,style.
- الضفيري، فايز. 2021. اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلّد الثامن والأربعين (العدد1).
- طه، راضي. 2014. الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعيا في مدارس التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عامر، طارق. 2015. دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات المعاصرة. الأردن: دار اليازوري العلمية.
- عبابنة، غيث. والخمرة، حاتم. 2020. واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد الثامن والعشرون (العدد 5). 847- 871.
- عبد المجيد، عبد الفتاح. 2000. التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟. جمهورية مصر العربية: دار الكتب المصرية.
- العدل، عادل. 2013. مدخل إلى التربية الخاصة، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العساف، صالح. 2012. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. جمهورية مصر العربية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن.2009. البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية .الأردن: دار المناهج.
- عطيّة، مروان.2018. معجم المعاني الجامع. الأردن: دار غيداء للنشر.
- الغليلات، أحمد والصمادي، جميل. 2015. تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. دراسات العلوم التربوية. المجلد الثاني والأربعون (العدد 3).
- القريوتي، إبراهيم ومحمود، عبّاس. 2009. اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان. مجلة الدراسات التربويّة والنفسيّة، المجلّد الثالث، (العدد1). 24- 46.
- الكومي، عفاف. 2007. فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي كوسيلة لتحسين السلوك التكيفي لفئة من الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة(2014) معايير المدارس الدامجة والدليل الإجرائي لتطبيقات واستخدامات المعايير. عمان، الأردن (المكانين، هشام والصمادي، جميل2016).

- المشاقبة، فرحان. 2021. اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلّد التاسع والعشرون (العدد 4).
- المكانين، هشام. 2012. تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. دراسات العلوم التربوية. المجلد الثالث والأربعون (العدد 2). الصفحات 817-836.
- المكانين، هشام. 2012. فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس: دراسة حالة في مدينة معان. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية. المجلد السادس والعشرين (العدد 7). الصفحات 1679-1698.
- ملحم، سامي. 2007. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة.
- النجار، عبد الله والجندي، مراد. 2014. اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة- فلسطين. المجلد التاسع والعشرون (العدد 4). 690 - 714
- النواصرة، فيصل ومنسي، حسن. 2018. اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاّب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. المجلّد الثاني والثلاثون (العدد 12). 2357 – 2390.
- يحيى، خولة وعبيد، ماجدة. 2005. الإعاقة العقلية. الأردن: دار وائل للنشر.
- يحيى، خولة. 2006. البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. الأردن: دار المسيرة.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Berry, R. (2010). Pre-service and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles, The Teacher Educator, 45(2), 75-95.
- Gregory, J. (2018). Not my responsibility: the impact of separate special education systems on educators" attitudes toward inclusion. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13(1), 127-148.
- Torres, F. (2016). Perceptions of pre-service special and general education teachers on the inclusion of children with special needs in regular classroom. Unpublished Master Thesis, University of Oslo and Charles, Norway.