***Dirasat:*** *Educational Sciences*, Volume 47, No. 2, 2020

Deanship of Scientific Research

# The Challenges Facing Teachers in Inclusion of Students with Special Needs at Jordanian Primary Schools from the Teachers' Point of View

***Mohammad Abed Sakarneh***

Department of Special Education, Princess Rahma University College, Al Balqa Applied University, Jordan.

Received: 6/2/2019
Revised: 5/5/2019
Accepted: 17/9/2019
Published: 1/6/2020

Citation: Abed Sakarneh, M. . (2020). The Challenges Facing Teachers in Inclusion of Students with Special Needs at Jordanian Primary Schools from the Teachers' Point of View. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(2), 82-93. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2273

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**Abstract**

The study aims to identify the most important challenges facing primary school teachers in integrating students with special needs in Jordan and to suggest solutions for them. The researcher used a qualitative research method for the data collection and analysis in addition to an interview technique. The sample consisted of ten teachers (5 males and 5 females) who taught students with learning disabilities, atusim spectrum disorders, sensory impairments or mild intellectual disabilities in primary schools. The results of the study revealed that the most important challenges facing teachers in the inclusion process were infrastructure, resources, funding, classroom size, lack of time, lack of training and knowledge, lack of parents' involvement, evaluation and educational supervision and finally, attitudes towards inclusion of students with special needs. The researcher recommends to make more funding available to provide teachers with training needed for inclusion and the use of teaching technology with students, reduce the number of students in inclusive classrooms and enhance teachers' positive attitudes towards students with disabilities in primary schools.

**Keywords**: Inclusive education, students with special needs, primary education.

# و اقع التحديات التي تواجه المعلّمين في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصّة في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

***محمد عبد السكارنة***

قسم التربية الخاصة، كلية الاميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

**ملخّص**

**الأهداف**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم التحديات التي تواجه معلمي مدارس المرحلة الأساسية الأردنية في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة إقتراح سبل حلها .

**المنهجية والأساليب**: واتبع الباحث منهج البحث النوعي في جمع وتحليل البيانات حيث استخدم طريقة المقابلة. وقد تألفت عينة الدراسة من عشرة معلمين (5 ذكور و5 إناث) ممن درسوا طلبة من ذوي صعوبات التعلم واضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقات الحسية أو ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الأساسية .

**النتائج**: كشفت نتائجُها عن أنّ أهم التحديات التي تواجه المعلمين في عملية الدمج هي: البنية التحتية والموارد والتمويل، وحجم الصف الدراسي، وضيق الوقت، ونقص التدريب والمعرفة، وعدم تعاون أولياء الأمور، والتقييم والإشراف التربوي وأخيرًا الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة .

**الخلاصة**: يوصي الباحث بتوفير مزيدا من التمويل اللازم لتدريب المعلمين على الدمج واستخدام تكنولوجيا التعليم مع الطلبة وتقليل عدد الطلبة في صفوف الدمج وتحسين اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الأساسية.

**الكلمات الدالة** :التعليم الدامج، الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، التعليم الأساسي.

**المقدّمة**

خطا الأردن خطواتٍ واسعةً في مجال التعليم رغم شح الامكانات المادية المتاحة. كان هذا جليا من خلال سلسلة من المحاولات الجدية في إصلاح التعليم بجميع محاوره من اجل الوصول إلى مستوى اقتصادي تنافسي مبني على المعرفة (Sakarneh, 2015) . ومحور هذا التنافس هو الطالب والذي هدفت برامج الإصلاح التربوي ومن خلال وزارة التربية والتعليم إلى ايلائه جل الاهتمام من اجل الوصول إلى مواطن مسلح بالمعرفة وقادر على التنافس محليا واقليميا ودوليا (Sakarneh, 2014a; Sakarneh, 2014b; Al-Mutairi & Al harahsheh, 2019). وكان موضوع التربية الخاصة وما زال يشكل جانبًا أساسيًّا من عملية الإصلاح التربوي حيث التزم الأردن بكل المواثيق والمعاهدات وتوصيات المؤتمرات الدولية التي تنص على أهمية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ضمن التعليم العادي (Sakarneh, Paterson & Minichiello, 2016). لعل الحركات أو النشاطات الدولية الكبرى التي أحدثت تغييرًا شاملًا ومؤثرًا في موضوع الدمج في الدول العربية ومنها الأردن هي: إعلان اليونسكو العالمي في ما يتعلق بمفهوم التعليم للجميع في عام 1990، وبيان سالامانكا وإطار العمل لتعليم ذوي الحاجات الخاصة في عام 1994، ومؤتمر داكار عام 2000، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي تم تبنيها في عام 2006، والأدبيات التربوية الدولية التي تصب في هذا الاتجاه (Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016). وكاستجابة لذلك قامت وزارة التربية والتعليم منذ البدء بإنشاء مديرية التربية الخاصة التي تعنى بفئات التربية الخاصة المختلفة حيث بدأت بتقديم خدماتها للطلبة ذوي الحاجات الخاصة ابتداء بالتشخيص وانتهاء بالتعليم والتدريب. وبلغ عدد الطلبة المدموجين جزئيا من ذوي الإعاقات المختلفة 1008 طلاب وطالبات في 150 مدرسة دامجة حتى نهاية مارس **2018** (Mahases, 2018). ومن المشاريع التي تقوم الوزارة بتنفيذها مع المجلس ومنظمة ميرسي كور واليونسيف وغيرها من المنظمات الدولية مشروع التعليم الدامج الشامل أو الكلي من خلال 4 مدارس موزعة على اقليم الوسط والشمال والجنوب ومن المتوقع خلال الخمس سنوات القادمة أن يكون عدد المدارس المدموجة في هذا المشروع 425 مدرسة من أصل 3830 مدرسة (Mahases, 2018). لكن ومع كل هذه الجهود لا تزال تجربة الأردن مقارنة بغيرها من دول العالم المتقدم حديثة نسبيا ويسودها كثير من التحديات كأية تجربة تربوية حديثة (Al-Dababneh, 2016). لذا كان وما زال العبء الأكبر يقع على كاهل المعلم والذي تضم غرفته الصفية تشكيلة مختلفة من القدرات حيث تبرز قدرته في التعامل مع هذا الطيف المتعدد القدرات ومهارته في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المناسبة والفعالة علاوة على قيامه بجوانب أخرى تخص الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مثل تعديل السلوك والتدريب على مهارات الحياة اليومية والمهارات الاستقلالية. لذا برزت حاجة ماسة لمعرفة نوع التحديات التي تواجه معلمي المدارس الدامجة بغية تقديم تغذية راجعة لمن يقوموا برسم وتطبيق سياسات الدمج في وزارة التربية والتعليم وغيرها من الجهات المعنية.

**مشكلة الدراسة وهدفها وأسئلتها**

على الرغم من مرور أكثر من عقدين على المحاولات الجادة من قبل وزارة التربية والتعليم على دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ضمن التعليم العادي فإن هناك صعوبات تطبيقية جمّةً تواجه معلمي ومعلمات الصفوف الدامجة لا يمكن تجاهلها، وهي صعوبات يمكن أن تظهر بعدة أشكال، منها الصعوبات المتعلقة بالاتجاهات والبنية التحتية والمناهج وطرائق التدريس والخدمات المساندة وغيرها الكثير (Al-Dababneh, 2016). في هذا الصدد، يشير مدير إدارةإدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الدكتور سامي المحاسيس في ورقته المقدمة في المنتدى الثاني لمؤسسة الإغاثة التعليمية Education Relief Foundation حول التعليم المتوازن والشامل الذي انعقد في المكسيك في الفترة من 20 إلى 22 نوفمبر 2018 بعنوان التجربة الأردنية في مجال التعليم الدامج، إلى أن الشغل الشاغل والمؤرق لمعلمات الصفوف الدامجة أنهن يقمن بإضاعة الوقت على تدريب الأطفال على المهارات الاستقلالية ومهارات العناية والنظافة الشخصية في وقت يجب أن يتفرغن لتطبيق البرامج التعليمية حيث لا يتوفر لديهن معلمات مساعدات أو عاملات يقمن بهذه المهام، إضافة إلى وجود قصور في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم من ناحية توفر أشخاص مؤهلين في مجال التشخيص والتدريب على تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية الفردية خاصة في ما يتعلق بالمعلمين الجدد وتدريب الأهالي وإرشادهم (Mahases, 2018). كما أضاف أنه وفي ضوء البيانات التي تم جمعها من أعضاء الفريق الوزاري الزائر للمدارس المراد الدمج فيها، التي أشارت إلى عدم حصول المعلمات على تدريب يذكر، يقترح إعطاء أولوية للمواضيع التالية في ورش العمل: المناهج، وتعديل السلوك، وتقييم وتشخيص الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وتدريب أولياء الأمور وتعديل اتجاهات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور اتجاه الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Mahases, 2018). اذن في ضوء هذه المعطيات أصبح لزاما إجراء مزيد من الدراسات الميدانية التي تستند إلى أسس البحث العلمي للوقوف على أهم الصعوبات والمعيقات التي تحول دون تطبيق هذه السياسات ومن وجهة نظر من هم يقومون بتطبيق سياسة وزارة التربية والتعليم وهم بطبيعة الحال المعلمين بالدرجة الأولى وإلا فإن المُضي قدمًا بتطبيق سياسة الدمج وعلى هذا النحو هي مضيعة للوقت وهدر للمال والطاقة البشرية. لذا، وبناء على ما سبق، هناك عدة صعوبات وتحديات ميدانية تواجه جميع العاملين على موضوع الدمج ومنهم تحديدا المعلمين. وعليه، فقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه معلمي الصفوف الأساسيأساسية الدامجة في ما يخص عملية الدمج ومن خلال سؤال الدراسة الرئيس، وهو: ما أهم التحديات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسيأساسية في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة؟

**أهمية الدراسة**

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها من الدراسات القليلة جدا، التي ترتكز على طريقة البحث النوعي في دراسة ظاهرة تؤرق القائمين على رسم وتطبيق سياسة الدمج في وزارة التربية والتعليم في الأردن؛ إذ إن معظم الدراسات في هذا الاطار اعتمدت الطريقة الكمية في دراسة هذه الظاهر(Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016). حيث انه ومن خلال نتائج هذه الدراسة سوف تكون معالم الطريق واضحة امام كل من له علاقة بعملية الدمج ومن خلال التركيز على ما يدور في اذهان المعلمين من مشكلات ومعيقات تحول دون إنجاح عملية الدمج ما من شأنه أن يعطي تغذية راجعة سلمية ومبنية على رؤية داخلية تعبر وبصدق عن فحوى تحديات عملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المرحلة الأساسيأساسية وبالتالي تجسير الهوة بين ما هو نظري وما هو عملي وتذليل هذه التحديات أو الصعوبات -إن وُجدت- عن طريق وضع استراتيجيات تصحيحه تقود في نهاية الامر إلى انجاح هذه السياسة. لذا تبرز أهمية هذه الدراسة في وجهها النظري والتطبيقي، ففي جانبها النظري تعد من الدراسات النوعية النادرة التي تهدف إلى الاستماع إلى المعلمين من خلال المقابلات حول التحديات التي يواجهونها في تجربتهم فيما يخص عملية الدمج كون المعلم هو محور هذه العملية وكذلك تعتبر من الدراسات التي يمكن الاستفادة من طريقتها البحثية ونتائجها كخارطة طريق للباحثين في دراسة مثل هذه الظاهرة وغيرها من الظواهر التربوية المشابهة، أما في جانبها التطبيقي فتعد نتائج هذه الدراسة بمثابة إشارات ميدانية للقائمين على تطبيق سياسة الدمج في وزارة التربية والتعليم كي تؤخذ بعين الاعتبار عند تطبيق محاور وعناصر عملية الدمج بجميع أشكاله كون هذه العملية تعتبر في مرحلة التجريب والتقييم المستمر من قبل القائمين على عملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وكذلك عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة.

**حدود الدراسة**

باعتبار الدراسة الحالية هي دراسة نوعية من حيث حجم العينة والمدارس المختارة والبيئة التعليمية وطريقة جمع وتحليل البيانات فإن نتائجها لا يمكن تعميمها إلا بالقدر الذي تسمح به نفس الشروط التي اتبعت في هذه الدراسة وبأقصى حظر، كذلك تحددت هذه الدراسة بمحاولتها معرفة ما يدور في خلد المعلم من طبيعة التحديات والصعوبات والمعيقات لعملية الدمج. إضافة إلى ذلك، فإنّ نتائج هذه الدراسة محددة بوجهة نظر فئة المعلمين التي أجريت معهم المقابلة فقط وليست باقي العاملين من معلمين ومديرين أو أولياء أمور أو أي أشخاص آخرين قائمين على تطبيق سياسة الدمج في وزارة التربية والتعليم.

**مصطلحات الدراسة**

**الدمج**

يعرف الدمج نظريا بانه تدريس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في صفوف المدارس العادية مع اقرانهم العاديين حيث يقوم معلمي الصفوف العادية بتعديل محتوى المنهاج وطرائق التدريس ليلائم قدرات هؤلاء الطلبة (Yahia, 2017). أما في هذه الدراسة فيعرف **إجرائيا** بأنه دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة البسيطة في الصفوف الأساسيأساسية العادية وذلك ضمن التعليمات والقوانين الخاصة بسياسة وزارة التربية والتعليم الأردنية.

**المرحلة الأساسيأساسية**

هي المرحلة التي تضم الصفوف من الأول أساسي إلى الصف العاشر أساسي وتغطي الأعمار من عمر 6 سنوات إلى عمر 16 سنة بحسب النظام التربوي الأردني.

**الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**

يعرفون نظريا بانهم الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهريا عن خصائص وحاجات الطلبة العاديين او الطلبة ذوي القدرات التعليمية والتحصيلية المتوسطة ويشمل هذا المصطلح الطلبة المعوقين والطلبة المتفوقين والموهوبين (Alkhateeb, 2012).

**اما التعريف الاجرائي** فيعرفون بانهم الطلبة ذوي الحاجات التعليمية الخاصة البسيطة والذين تم تشخيصهم وتحويلهم إلى المدارس الدامجة وفقا لقوانين وتعليمات وزارة التربية والتعليم الأردنية ولا يشتمل ذلك على الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

**الاطار النظري والدراسات السابقة**

ظهر مفهوم الدمج في العالم الغربي وبقيادة الولايات المتحدة الامريكية منذ بداية السبعينات كنتيجة لتعاضد جهود عدة جهات منها الجمعيات والمنظمات الانسانية والاهلية والمدافعين عن حقوق الاشخاص المعاقين ومراكز البحث العلمي وغيرها من الجهات التي نادت بضرورة تعليم الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين على شكل دمج كامل (Ainscow, 1991; Ainscow, César 2006; Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; Al-Rousan, 2013). ثم تبعها باقي دول العالم ومنها دول العالم العربي والأردن بطبيعة الحال هو جزء من هذا العالم حيث بدأت

محاولات الدمج كنتيجة لهذا التحول الدولي بهذا الخصوص. لكن ومع كل هذا الزخم من الجهود التي دفعت باتجاه الدمج الكامل ظهر جدل واسع بين الباحثين والقائمين على تطبيق هذا المفهوم؛ ففي دراسة تعتبر من الدراسات النادرة في مجال مراجعة الأدبالأدب التربوي الذي ناقش موضوع الدمج في العالم العربي، قام الخطيب واخرون (Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016) بمراجعة الأدب التربوي المنشور حول هذا الموضوع، حيث استنتج الباحثون أن هناك العدد القليل من الدراسات (42 دراسة كمية) التي تناولت هذا الموضوع مقارنة بحجم الأدب التربوي العالمي. في هذا الاطار ومن خلال الدراسة المذكورة ودراسات أخرى فمن الباحثين من توصلت نتائج ابحاثه إلى اتجاهات عامه إيجابية نحو الدمج على اعتبار ان الطفل في نهاية المطاف هو انسان وله الحق في ان يدمج في جميع مناحي الحياة (Ainscow, 1991; Ainscow, César 2006; Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; Al-Rousan, 2013). ومنهم من يعارض هذه الفكرة وحجته في ذلك أن الطفل ذي الحاجات الخاصة يحصل على خدمات افضل في التعليم في بيئة اكثر تقييدا واكثر خصوصية حيث يشعر بالراحة ويحصل على خدمات تربوية بشكل افضل من وضعه في بيئة تنافسية لا مكان له فيها (Ainscow, 1991; Ainscow, César 2006; Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; Al-Rousan, 2013). اما اصحاب الموقف المحايد فينظرون إلى هذه الفكرة بان تطبيقها يجب ان يكون نسبي اي لا يمكن التحيز الكامل تجاه أي بديل تربوي (دمج كامل أو عزل كامل)؛ حيث يجادل أصحاب هذا الاتجاه حول فكرة أيهما يجب أن يدمج وأيهما يجب أن يوضع في بيئة خاصة؛ من وجهة نظرهم فان فئات ذوي الحاجات الخاصة الشديدة من غير الحكمة دمجهم لأن ذلك لا يصب في مصلحة هذه الفئة وكذلك البيئة الدامجة او الحاضنة لهم اما بالنسبة للفئات البسيطة والمتوسطة فلا بأس من دمجهم لما لذلك من نتائج إيجابية (Ainscow, 1991; Ainscow, César 2006; Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; Al-Rousan, 2013). لكن وبطبيعة الحال جميع ما ذكر يمكن أن يخضع لعوامل عدة تجعل من الدمج موضوع يسير او عسير مثل تأهيل البيئة الدامجة من اعداد للمعلمين والكادر التدريسي وتأهيل المدرسة والدعم المادي والعوامل المتعلقة بالشخص ذي الحاجات الخاصة نفسه (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013). وكما يشير الكثير من الأدب التربوي العالمي فان الرأي السائد هو أن عملية الدمج لها فوائد إيجابية وانها عملية مستمر ومتطورة وتأخذ أبعادها ومناحيها المختلفة كجزء لا يتجزأ من العملية التربوية في كل أنحاء العالم ولكن بشكل متفاوت من منطقة إلى أخرى (Ainscow, César 2006; Clough and Corbett, 2000; Corbett, 2001; Nishan, 2018). اذن عملية الدمج هي ليست فقط تدور حول تقديم خدمات تربوية مطلوب من أية مدرسة تقديمها حسب القانون انما تأخذ امتدادها إلى البيئة الاجتماعية المحيطة وتشتمل على كل من له علاقة بالطفل ذي الحاجات الخاصة سواء أكان ذلك في المدرسة أو في البيئة الاجتماعية المحيطة التي يعيش ضمنها الطفل ذي الحاجات الخاصة. إذن، هي عملية مستمرة وثابته وليست ظاهرة مؤقته وعابرة.

ما من شك في أن للدمج، كما أشار الأدبالأدب التربوي العالمي، مردود إيجابيإيجابي على الطالب ذي الحاجات الخاصة وعلى غيره من الطلبة العاديين؛ حيث يساعد الطالب في إتاحة الفرصة له بالنمو والتطور إلى أقصى حد ممكن أن تسمح به قدراته. في هذا الإطار، أشار ماكميلان (McMillian, 2008) إلى أن الدمج من شأنه أن يزيل التحيز والفوارق بين الطلبة ويزيل الظلم الذي يقع على الطالب ذي الحاجات الخاصة مما يزيد فرص تقبل الطلبة لبعضهم البعض ويزيد من المستوى والسمعة الاكاديمية لأية مؤسسة دامجة. إضافة إلى ما سبق، فإن الدمج يزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين وذوي الحاجات الخاصة ما من شانه ان "يكسر الجليد" ويزيل أو يعدل المفاهيم الخاطئة عند الطلبة العاديين حول الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مما يؤدي في نهاية المطاف إلى قبول واعتبار الطلبة ذوي الحاجات الخاصة جزءًا لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي الطلابي؛ وذلك لأن الطالب ذي الحاجات الخاصة يقتدي ويقلد وينمذج الطالب العادي داخل الغرفة الصفية او البيئة المدرسية بشكل عام (McCarty, 2006; McMillian, 2008; Nishan, 2018). لا بد ان الدمج لا يحدث في بيئة مفرغة انما ينشأ ويتطور ويأخذ ابعاده المختلفة ضمن بيئة ذات امتدادات وجوانب عديدة. لكن أهم حلقة في هذه السلسلة الطويلة من المتغيرات المختلفة التي تلعب دورًا مهمًّا جدًّا في إنجاح أو إفشال الدمج هو المعلم؛ فنجاح الدمج من نجاح المعلم والعكس صحيح. إذن، كان وما زال وسوف يكون التركيز على المعلم من الاعتبارات والمحاور الأساسيأساسية التي بدونها لا يمكن أن تنجح عملية الدمج. وعليه، فمن المعلم الذي نريد لإنجاح عملية الدمج؟ إن المعلم الذي تنجح من خلاله عملية الدمج هو المعلم الذي تكون اعتقاداته واتجاهاته إيجابيإيجابية نحو عملية الدمج كخطوة أولى وقدرته على فهم هذا الطيف المتنوع من قدرات الطلبة داخل الصف كخطوة ثانية وقدرته على تعديل المنهاج وطرائق ووسائل التدريس بحيث تناسب هذا التنوع كخطوة ثالثة (Hardin & Hardin, 2002; McCarty, 2006; McMillian, 2008; Nishan, 2018). بطبيعة الحال، كل هذا لا يمكن أن يقوم به المعلم منفردا وبدون مساعدة وتمكين من خلال الإعداد الأكاديمي والتدريبي الجيدين ومن خلال الدعم من إدارةإدارة المدرسة والمعلمين والأهل والبيئة الاجتماعية المحيطة. إذن، لاعتقادات المعلم كما ذكر الأدبالأدب التربوي أثر كبير في طريقة عمله كمعلم؛ حيث وجدت بعض الدراسات أن المعلمين في الصفوف العادية أفادوا بأن العائق الأكبر في مجال عملهم في الصفوف التي تحوي طلبة ذوي حاجات خاصة هو قلة معرفتهم بفئات ذوي الحاجات الخاصة وخصائصهم وأنهم لا يملكون المهارات الخاصة في التعامل معهم (Forlin, 2004, & Rouse, 2007)، كذلك ذكر كل من هاردن وهاردن (Hardin & Hardin, 2002) أن هناك الآلاف من المعلمين الذين يعملون في صفوف الدمج لكنهم غير مقتنعين ولا يوجد لديه الاعتقاد بأنهم يقومون بدورهم على أكمل وجه. كذلك وجدت دراسة

قام بها كل من شارما وتشوناوالا وشاري (Sharma, Chunawala & Chari, 2017) أن كثيرًا من المعلمين أفادوا بأنه لا يوجد لديهم الاستعداد والإعداد الكافيين للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في صفوفهم، وهذا ما كان يؤرقهم مع وجود الخبرة لديهم مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. لذا أصبح من الضروري، كما أشار فلوريان وبلاك هوكينز ،(Florian & Black-Hawkins, 2011) النظر إلى أن نجاح عملية الدمج يكمن في اعتقاد المعلم بأن لدى جميع الطلبة الحق في أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية وبشكل منتظم، ويجب أن يتوفر لدى المعلم الثقة بقدراته وأن يكون متسلحًا بالمعرفة والمهارات الكافية لتطبيقها داخل غرفة الصف ومع جميع الطلبة بغض النظر عن تفاوت قدراتهم. لذلك، يمكن القول إن اعتقاد المعلمين وايمانهم بموضع الدمج هو أحد العناصر الحاسمة التي تؤثر في ممارساتهم لمهامهم داخل الصف الدامج.

كذلك، وكما سلف ذكره في هذه الدراسة، فإن اتجاهات المعلمين نحو عملية الدمج تعتبر من العوامل المهمة جدا والتي تلعب دورًا أساسيًّا في تسهيل عملية الدمج. إن توفر الاتجاهات إيجابيالإيجابيةالإيجابية نحو هذه العملية برمتها قد يسهل وييسر ويساعد المعلم على تخطي بعض التحديات والصعوبات. وقد وجدت الدراسات التي أجريت بهذا الصدد نتائجَ مختلفة وحسب المتغيرات التي أخذت بعين الاعتبار وحسب البيئة التي أجريت فيها هذه الدراسات أن هذه الاتجاهات تتغير بتغير البيئة المدرسية الدامجة؛ ففي هذا الصدد أشار شيد وستيوارت ( Shade & Stewart, 2000) إلى أن المواقف والاتجاهات إيجابيالإيجابية تلعب دورًا أساسيًّا في تطبيق وإنجاح سياسة الدمج. كذلك اشار نكتسيا (Nketsia, 2016) إلى أن موضوع اتجاهات المعلمين نحو التربية الخاصة ونحو الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي اصبح موضوع معترف به عالميا في اوساط التربية والتعليم وانه احد العوامل الأساسيأساسية والتي من خلالها يمكن تطبيق عملية الدمج بشكل ناجح. علاوة على ما سبق، ففي دراسة تناولت اتجاهات المعلم نحو التطبيقات العملية لعملية الدمج قام بها مورفي (Murphy, 2014)، وجد أن لدى المعلمين بوجه عام مواقف إيجابية تجاه الدمج وقد وجد ارتباط إيجابي بين الاتجاهات إيجابيالإيجابية وبين عدد من المتغيرات الخاصة بالمدرسة مثل الدعم من إدارة المدرسة واتجاهات المعلمين الاخرين نحو عملية الدمج. على الرغم من أهمية العوامل سالفة الذكر في تسهيل عملية الدمج الا انها غير كافية من اجل ان يكون الدمج عملية قابلة للتطبيق فلا بد من إعداد المعلم وتدريبه جيدا بحيثُ يتضمّن التدريبُ جميع عناصر الدمج الأساسيأساسية التي يمكن أن تواجه المعلم داخل الغرفة الصفية. مثلا، بعض الدراسات أشارت إلى أن المعلمين لا يشعرون بأنهم معدون ومدربون جيدا لممارسة عملهم داخل الغرفة الصفية (Burstein, Sears, Wilcoxen, Cabello, & Spagna, 2004). كذلك وجدت دراسات أخرىأخرى أن المعضلة الأساسيأساسية في عملية الدمج في دول جنوب شرق آسيا مثلا كانت قضية اعداد وتدريب المعلمين قبل واثناء الخدمة في ما يخص عملية الدمج ( Sharma, Forlin, Deppeler, & Yang, 2013). وأن قضية الإعداد الأكاديمي والتدريب قد تلعب دورًا أساسيًّا في تغير اتجاهات المعلمين من السلبية إلى إيجابيالإيجابية نحو عملية الدمج (Sharma, 2012). ومن ناحية أخرى وجدت بعض الدراسات أن من أكثر المعيقات التي واجهت المعلمين في تطبيق سياسة الدمج كانت قلة المعرفة والمهارات والاتجاهات السلبية (Forlin, 2001). لذا أصبح جليا أنه من خلال اكساب المعلمين المعرفة والتدريب والاعداد الجيد يصبحوا قادرين على التعامل بنجاح مع هذا التنوع في قدرات الطلبة داخل الغرفة الصفية. لكن ومع توفر كل الشروط السابقة يواجه معلمو الصفوف الدامجة صعوبات ومعيقات تحد من القيام بعملهم على الشكل المطلوب. ففي دراسة قام بها الخطيب وآخرون (Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016) وُجِدَ أن أهم معيقات عملية الدمج هي: افتقار المدارس والصفوف الدراسية لبنية تحتية تسمح بالدمج، الاتجاهات السلبية، محدودية في تدريب المعلمين وتطويرهم، نقص خدمات الدعم، عدم مشاركة الوالدين واخيرا عدم وضوح مبادئ وارشادات سياسة الدمج. كذلك مثل هذه الصعوبات يمكن ان تكون على شكل صعوبات في تحضير المادة العلمية وتعديلها بحيث تناسب الطلبة ذوي الحاجات الخاصة والطرائق التدريسية الملائمة لهذا التنوع داخل الغرفة الصفية وهذا من شأنه أن يلقي بكامل المسؤولية على كاهل المعلم مما يؤدي في النهاية إلى نوع من الضغط النفسي على المعلم (Hardin & Hardin, 2002). على سبيل المثال، في دراسة قام بها باتناغار وداس (Bhatnagar & Das, 2014) وجدا ان المعيقات التي كشف عنها المعلمين كانت تدور حول قلة المعلومات حول سياسة الدمج ونقص المعلمين المدربين والمعدين جيدا وكذلك خوف المعلمين من تدني تحصيل الطلبة ونقص الموارد بشكل عام. كما أشار شارما (Sharma, 2001) إلى أن أهم المعيقات التي تواجه معلمي الدمج هي: نقص الموارد، ونقص المواد التعليمية، ونقص التمويل، ونقص التدريب اللازم لتطبيق وتنفيذ التعليم الشامل. وأشار باحثون آخرون إلى أن التدريب المستمر للمعلمين هو أساس عملية النجاح والتقدم وأنه على معلمي الصفوف العادية أن يتلقوا تدريب كافي للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي (Hettiarachchi & Das, 2014). وبشكل عام، أشارت كثير من الدراسات الاستقصائية حول معلمي الصفوف العادية إلى أن مهاراتهم غير كافية للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية (Bradshaw & Mundia, 2006; Burstein et al., 2004).

ومن الدراسات العربية الأخرى في هذا المجال دراسة الحديدي (Hadidi, 2003)، التي أشارت نتائجها إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر هي المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور وطرائق التعامل معهم يليها المشكلات المتعلقة بالمصادر والمواد التعليمية المرتبط بالبرامج التربوية لذوي الحاجات الخاصة. كذلك بينت دراسة قام بها عواد (Awwad, 2005) ان الصعوبات التي تواجه المعلمين هي صعوبات تتعلق بالطالب في المرتبة الأولى وصعوبات تتعلق بالبيئة التعليمية وأسلوب التدريس ومن ثم صعوبات تتعلق بالإدارة ثم الأسرة وأخيرا صعوبات تتعلق بالمعلم نفسه، ولم يشر

المعلمون إلى أية صعوبات تتعلق بالمنهاج. وفي دراسة أخرى قام بها العايد (Al-Ayed, 2003 ) كشفت نتائجها عن أن أبرز المشكلات التي يواجهها المعلمين هي مشكلات تتعلق بأولياء الأمور والمجتمع الخارجي في توقعاتهم اللاواقعية حول التقدم الأكاديمي للطلبة وعدم التعاون مع المدرسة ومشكلات تتعلق بعدم وجود منهاج واضح للطلبة من قبل وزارة التربية والتعليم. وفي دراسة قامت بها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (Palestinian Ministry of Education and Higher Education, 2008) حول المشكلات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية أظهرت نتائجها أن المشكلات تتمحور حول أربعة أبعاد رئيسة، هي: بُعد مصادر التعلم وبُعد التقييم وبُعد التأهيل التربوي وبُعد التوعية والاتجاهات. اذن ومن خلال الأدب التربوي السابق يتضح أن هناك مشكلات تواجه المعلمين، منها ما يتعلق بهم انفسهم ومنها ما يتعلق بالمنهاج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية ومنها ما يتعلق بسياسة الدمج وقلة الدعم الإنساني والمادي ومنها ما يتعلق بالمدرسة ومنها ما يتعلق بأولياء الأمور والمجتمع المحيط ومنها ما يتعلق بالطلبة أنفسهم، لكن معظم هذه الدراسات اجريت على عينات من معلمي التربية الخاصة واستخدمت فيها اساليب البحث الكمي وقليل منها أجريت على عينات من معلمي الصفوف العادية وبأسلوب البحث النوعي وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها.

**طريقة الدراسة وإجراءاتها**

مجتمع الدراسة هو معلمي ومعلمات المرحلة المدارس الأساسيأساسية الدامجة في مدينة عمان، أما عينتها فعشرة معلمين، خمسة معلمين وخمسة معلمات، يعملون في مدارس تم تعريفها من قبل الوزارة بانها مدارس دامجة ممن يوجد في غرفهم الصفية طلاب ذوي حاجات خاصة والجدول (1) يبين خصائص افراد عينة الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث أعطى رقمًا لكل مدرسة شاركت في الدراسة بدلاً من تسمية المدرسة؛ وذلك حفاظا على السرية.

**الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة**

| رقم المدرسة | عدد المعلمين | الجنس | المؤهل العلمي | عدد سنوات الخبرة | عدد الطلبة المدموجين | نوع الإعاقة المدمجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | ذكر | بكالوريوس لغة عربية | 4 | 3 | صعوبات تعلم |
| 2 | 1 | أنثى | بكالوريوس معلم صف | 3 | 2 | إعاقة سمعية |
| 3 | 1 | أنثى | بكالوريوس علوم | 5 | 3 | صعوبات تعلم |
| 4 | 1 | ذكر | بكالوريوس جغرافيا | 3 | 1 | إعاقة بصرية |
| 5 | 1 | ذكر | بكالوريوس معلم صف | 6 | 3 | صعوبات تعلم |
| 6 | 1 | ذكر | بكالوريوس رياضيات | 3 | 2 | إعاقة عقلية بسيطة |
| 7 | 1 | أنثى | بكالوريوس معلم صف | 5 | 1 | توحد فئة الإسبرجر |
| 8 | 1 | أنثى | بكالوريوس لغة عربية | 6 | 2 | صعوبات تعلم |
| 9 | 1 | أنثى | بكالوريوس علوم | 4 | 2 | إعاقةإعاقة سمعية وبصرية |
| 10 | 1 | ذكر | بكالوريوس اجتماعيات | 6 | 3 | صعوبات تعلم |

تم تعريف وتحديد هؤلاء الطلبة بناء على تشخيص وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية التابعة لها. هذه الصفوف تشتمل على ما عدده طالب إلى ثلاث طلبة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة المختلفة. قام الباحث بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم من ناحية تحديد هذه المدارس والحصول على إذن لزيارتها عن طريق مديريات التربية والتعليم المعنية. قام الباحث بزيارة المدارس المعنية وقابل مديري هذه المدارس ثم قابل المعلمين المعنيون بالدراسة قبل إجراء المقابلة الفعلية وشرح هدف وطبيعة الدراسة وان هذه المعلومات المستخدمة هي فقط لأغراض البحث العلمي وسوف لا يتم ذكر أسماء المشاركين بالدراسة. وكان من شروط عينة الدراسة أنه على المعلمين والمعلمات الراغبين في المشاركة في الدراسة الوصفية أن يوجد في صفوفهم طلبة ذوي حاجات خاصة ولديهم خبرة في تعليمهم وأن يكونوا قادرين على التعبير بوضوح عن هذه الخبرة. واستغرق وقت كل مقابلة 30 إلى 40 دقيقة، وتم تسجيلها كلها بموافقة المعلم أو المعلمة الذين تمت مقابلتهم. وقبل إجراء المقابلات قام الباحث بعدة زيارات تمكن الباحث من خلالها من اكتساب بعض المعرفة بالبيئة التعليمية سواء كان الصف الدراسي أو المدرسة مما أثرى عملية جمع البيانات. وكان للمشاركين الحرية في إيقاف المقابلة والانسحاب منها في أي وقت يشاؤون. واستخدم الباحث طريقة البحث النوعي وتحديدا المقابلة. صحيح أن هنالك محددات لهذه الدراسة من

خلال عينتها التي لا يمكن التعميم من خلالها إلا أن البيانات وطرائق جمعها من عينة مختارة وذات مواصفات خاصة تعطي قوة للدراسة وتثري نتائجها (Merriam, 1998). واستخدم الباحث طريقة واحدة لجمع البيانات هي المقابلة شبه المقننة، وهي تقنية شائعة في الطريقة النوعية (Bogdan & Biklen, 1998; Patton, 2002). حيث إنه ومن خلال المقابلة على اعتبار أنها وسيلة للوصول إلى مختلف انواع المعلومات يتم طرح الأسئلة وبشكل مباشر وجهًا لوجه (Bogdan & Biklen, 1998). يمكن أن تساعد المقابلات الباحثين على إيجاد أنواع مختلفة من المعلومات، ويمكن أن تساعدهم على الاستفسار أو السعي إلى الإجابة عن أسئلة محددة حول ظواهر معينة. وعن طريق المقابلة يستطيع المعلمون أن يعبّروا عن أنفسهم وعن السياق التربوي الذي يعملون ضمنه. في هذا الصدد يشير ماي (May, 2001) إلى ان المقابلات تؤدي إلى إلقاء نظرة ثاقبة على السير الذاتية للإنسان وخبراته وآرائه وقيمه وطموحاته ومواقفه ومشاعره. ايضا عن طريق المقابلة يتمكن الباحث من فهم سياق عملية تطبيق سياسة الدمج والعوامل التي يمكن ان تؤثر فيها في الفصول الدراسية الأساسيأساسية ومن وجهة نظر المعلمين. إن الهدف من أي نوع من انواع المقابلات هو السماح للأشخاص بالتحدث عن وجهات نظرهم في ما يتعلق بالقضايا المتعلقة بموضوع الدراسة؛ حيث إنهم في وسط السياق يعيشونه يوما بعد يوم(Patton, 2002) . كذلك تعوض المقابلات أيضًا عن الأشياء التي لا يمكن ملاحظتها، مثل: المشاعر والأفكار والنوايا (Patton, 2002). لذلك ومن خلال المقابلة استطاع الباحث فهم التحديات والصعوبات والمعيقات التي تواجه معلمي صفوف الدمج. كما ذكر سابقا، تم تسجيل جميع المعلومات التي أدلى بها المعلم والباحث خلال هذه المقابلات على شريط صوتي ثم تم كتابتها كنصوص مفصلة وذلك لاستخدامها كمصدر للبيانات للتحليل اللاحق. بعد تحديد التحديات التي استنتجت في أثناء المقابلة شبه المقننة تم تطوير ووصف بيانات هذه التحديات والصعوبات والمعيقات على شكل وحدات مرمزة وعلى شكل مسودة تم إرسالها إلى كل مشارك والطلب منه التعليق والتحقق من صحة هذه البيانات المرمزة والخاصة بهم حيث استخدمت هذه البيانات المرمزة لتحديد التحديات التي كانت تواجههم. كانت عملية التحليل متسلسلة ومتكررة مع المقارنة المستمرة بين ما هو مرمز وبين ما هو مسجل ومكتوب. اتبع الباحث الأسلوب الاستقرائي في استخراج النتائج حيث لم يكن هناك متغيرات محددة سلفا بل كانت مفاهيم وأفكار ومواضيع وعناصر جديدة تتعلق بالتحديات نابعة ووليدة عملية تحليل بيانات المقابلة ومن وجهات نظر متعددة.

**النتائج**

من خلال تحليل نتائج المقابلات، استطاع الباحث استخلاص أهم التحديات التي تواجه المعلمين في عملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وعلى النحو التالي:

**البنية التحتية والموارد والتمويل**

أكبر التحديات التي عبر عنها المعلمين والتي قد تعيق عملية الدمج هي البنية التحتية وقلة الموارد والتمويل اللازم لإنجاح هذه العملية؛ حيث أفاد معظم المعلمين أن قلة رواتبهم مقارنة برواتب زملائهم في وزارات ومؤسسات ودوائر أخرى تعتبر نسبيا قليلة مقارنة بالجهد الذي يبذلونه كمعلمين بالدرجة الأولى وكمعلمين لصفوف دامجة بالدرجة الثانية. تقول إحدى المعلمات *"نحن رواتبنا قليلة ومطلوب منا العمل الكثير، كيف تريدني ان اعمل مع طلاب ذوي قدرات متفاوتة؟ وقتي في المدرسة لا يكفي اريد اكمل عملي في البيت لكن لدي اطفالي ويحتاجون رعايتي لا توجد لدي عاملة لو كان راتبي مقبول لوظفت عاملة وقمت بعملي على اكمل وجه"* وأضاف معلم اخر *"انا لا اعرف لماذا المعلم في الدول العربية ينظرون اليه نظرة دونية وفي نفس الوقت يريدون منه الكثير؟ هل يقدرون الشخص ويقيمونه بناءً على دخله؟"*.

وحول موضوع البنية التحتية في بعض المدارس التي قام الباحث بمقابلة احدى المعلمات فيها قالت *" اشتريت مدفأة من مالي الخاص الطلاب لا يستطيعون مسك الاقلام في فصل الشتاء من شدة البرد لو ان هناك تدفئة لكان الوضع افضل"*. بصرف النظر عن قضايا توفير غرفة صفية مريحة، تحدث أحد المعلمين أيضًا عن عدم كفاية المواد والوسائل التعليمية *" إذا زودنا بالمواد، فسوف يجعل التعليم أسهل، أحيانا أشتري هذه الأشياء من مالي الخاصة يقدمون لنا فقط بعض الأشياء البسيطة وهذه لا تكفي"*. واشتكت معلمة أخرى من حجم غرفتها الصفية ومدى توافر الوسائل التعليمية. لقد ربطت توفر هذه الموارد بجودة عملها والتقدم الاكاديمي لطلبتها، حيث ذهبت إلى القول *" لقد رأيت الغرف، الغرفة صغيرة جدًا ولا يمكنني التنقل بين الطلاب، إذا كان الفصل الدراسي أكبر فسيكون أفضل... نحن مثلا بحاجة إلى جهاز كمبيوتر أو جهاز عرض... باستخدام كمبيوتر جهاز العرض يمكنني استخدام الصور لتوضيح ما أريد قوله وجذب انتباه الطلاب"*. تقول احدى المعلمات ايضا *"ان وزارة التربية والتعليم امرها غريب تريد دمج طلبة ذوي حاجات خاصة!!! امر محزن كيف تريدنا ان نطبق ذلك ولم يوفروا الاشياء الأساسيأساسية التي يحتاجها المعلم؟!!!! انني احزن لهؤلاء الطلبة"*. اذن معظم ملاحظات المعلمين حول التحديات التي يواجهونها كانت حول البنية التحتية وتوفير الدعم المادي والموارد اللازمة لإنجاح عملية التعليم بشكل عام والدمج بشكل خاص.

**حجم الصف الدراسي**

التحدي الآخر الذي عبر عنه المعلمين والذي يشكل إحدى الصعوبات والمعيقات التي تواجه عملية الدمج هو عدد الطلبة في الصف الدراسي.

حيث أفاد أحد المعلمين بأن تحديه الأهم هو حجم صفه الدراسي حيث قال *" يا اخي لدي المعرفة ولدي الحماس لكن لا استطيع تطبيقه في صف يحتوي على 37 طالب!!! كيف تريدني ان اعمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وكل هذا العدد لدي ولا يوجد معلم اخر يساعدني!!!! ومع كل هذا انني اتعاطف معهم واعمل كل جهدي بان يستفيدوا من التعليم داخل صفي"*. معلمة أخرى أضافت تقول *" وزارة التربية تريد فقط التطبيق لما هو موجود في الورق* [تقصد سياسة الدمج] *انهم يعملون بمعزل عن الواقع، يفترض بهم ان يضطلعوا على واقع المدارس ومن ثم يفكروا بدمج هؤلاء الطلبة، انا والحمد لله توجد العاملة في المدرسة احيانا تساعدني في اخذ هؤلاء الطلبة مثلا إلى الحمام لكنني اعمل كل جهدي لأدير هذا العدد من الطلبة حيث ان لدي في الصف 30 طالب وطالبة"*. إذن، التحدي الآخر الذي يواجه المعلمين هو حجم الصفوف الدراسية والتي تضم طلبة ذوي حاجات خاصة.

**ضيق الوقت**

التحدي الاخر الذي يواجه المعلمين في عملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة هو ضيق وقت الحصة الدراسية. يقول أحد المعلمين*"كيف لي ان اقوم بالتعليم الفردي لثلاث طلاب ذوي حاجات خاصة في صف يحوي 32 طالب!!! اذن انا اقوم بإضاعة وقت الطلاب الاخرين او العكس اذا اهتممت بالطلبة العاديين وأهملت الطلبة ذوي الحاجات الخاصة فهذا حرام!!!."* معلمة أخرى اضافت *" ان مدة الحصة حوالي 40 دقيقة كيف لي ان اوزعها ولدي في الصف كل هذا التنوع من القدرات؟!!!!"*. معلمة أخرى قالت *" اعطني الوقت واعطني معلمة اضافية سوف ترى الفرق"*. اذن احد التحديات التي يمكن ان تكون عائق في عملية تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي من وجهة نظر المعلمين هي وقت الحصة الدراسية والتي تتطلب من المعلم القيام بأشياء كثيرة في مدة الحصة الدراسية.

**نقص التدريب والمعرفة**

تحدٍّ آخر عبّر عنه المعلمون يشكّل عائقًا أمام ممارستهم لتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي هو نقص تدريبهم ومعرفتهم بأساليب تعديل السلوك الصفي والوقت اللازم لذلك. يقول أحد المعلمين *"انا لدي طالب يضرب زملائه وبشكل مستمر احترت ماذا افعل معه... ولدي باقي طلاب الصف ولا يوجد معلم اخر يساعدني"*. تقول احدى المعلمات *"انا لست مدربة جيدا للتعامل مع هؤلاء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة اريد معلمة أخرى تتولى امرهم"*. معلمة أخرى علقت قائلة *"نحن لا نعرف ما هي التربية الخاصة وما هو الدمج اول مرة ارى فيها طلبة ذوي حاجات خاصة انني اتعاطف معهم لكن لا يوجد الكثير لتقديمه لهم اتمنى ان تساعدني معلمة مدربة واخصائية تربية خاصة"*. احدى المعلمات قالت *" انني محتار بهؤلاء الطلبة ماذا افعل!!! هل ابسط الدرس كي يفهمون؟!!! هل اعلمهم كباقي الطلاب؟!!! لا يوجد لدي معرفة بذلك لكنني سوف اسال الإدارة حول ذلك حيث ان المشرف لم يزرني منذ فترة طويلة، اعتقد على وزارة التربية ان تقوم بتدريبنا على ذلك وبشكل مكثف"*. اذن المعرفة والتدريب تشكلان تحديات أخرى للمعلمين الذين يعملون في الصفوف الدامجة وخاصة فيما يخص تحدي اضراب السلوك لدى بعض الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

**أولياء الأمور**

أحد التحديات التي تواجه معلمي الصفوف الدامجة هي علاقتهم مع أولياء الأمور حيث يرون ان أولياء الأمور لا يتعاونون معهم ويتوقعون الكثير من المعلمين ومن ابنائهم. احدى المعلمات اشارت قائلة *" احدى الامهات اتت تشتكي لمديرة المدرسة بانني قمت بترسيب ابنتها وحين قابلتها حاولت اقناعها بان قدرات ابنتها محدودة وان عليها ان تتعاون معي من اجل ابنتها افضل من ان تشتكي وتطلب المستحيل"*. معلم آخر أشار *" طلبت عن طريق إدارة المدرسة بان يقوم ولي امر احد الطلاب بمراجعتي كي نضع خطة لتعليم وتعديل سلوك ابنه ولكنه لم يحظر قط!!"*. اذن وكما اشار معظم المعلمين الذين تمت مقابلتهم بان احد التحديات كان عدم تعاون أولياء الأمور معهم في وقت يحتاج ابنائهم لهذا النوع من التعاون من أجل مساعدتهم على تجاوز مشاكلهم السلوكية والتعلمية.

**التقييم والإشراف التربوي**

من أبرز التحديات كذلك والتي اشار اليها المعلمين هي عدم عدالة التقييم السنوي للمعلم وقلة التوجيهات والمعلومات التي يتلقونه من المشرفين التربويين. حيث أعرب أحد المعلمين عن رأي مفاده أنه بما أنهم يعيشون في عصر ديمقراطي، فإنهم حسب رأيه *"نستحق أن تحترم حقوقنا.... يتم إعداد تقرير المدير السنوي ويوقع عليه المعلم دون معرفة محتواه، لم أعرف عن تقريري لمدة تسع سنوات حتى حصلت على رسالة الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر لأنني حصلت على ترقية"*. وأعربت احدى المعلمات عن استيائها من "سرية" التقارير على الرغم من أن تقاريرها الخاصة بها دائمًا ما تكون جيدة جدًا وممتازة حسب قولها حيث اضافت تقول*"تقدم وزارة التربية والتعليم دائما التقارير إلى المعلم، إذا كان المعلم لديه تقارير ممتازة... تقارير المشرفين أكثر انفتاحا، بالنسبة للمشرف، الوضع مختلف المشرف يزور صفي ويحضر الدروس وتقريري عند المشرف التربوي ممتاز لكن الوزارة تعتمد تقرير المدرسة!!!"*. معلم اخر يضيف *" انتظرت طويلا حتى قام بزيارتي احد المشرفين لكنه احبطني حيث احتجت منه ان يوضح لي جوانب كثيرة تخص تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي لكنني ببساطة لم احصل على شيء!!!"*. اذن تعتبر عملية تقييم المعلمين والإشراف التربوي الفني الصحيح تحديات أخرى تواجه معلمي صفوف الدمج ويمكن ام تلعب دورًا مهمًّا جدا في تعزيز المعلم او ان تثبط من عزيمته

وقدراته في ممارسة عمله.

**الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**

تحدٍّ آخر واجهه المعلمين هو موضوع الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. معظم المعلمين أفادوا بان البيئة المدرسية والتي تشتمل على طلبة عاديين ومعلمين اخرين ومدير او مديرة المدرسة هي بيئة متعاطفة فقط مع هؤلاء الطلبة اي انهم ينظرون اليهم نظرة شفقة لا اكثر. احد المعلمين قال" *لا ارى ان الطلبة الاخرين يفهمون معنى الإعاقة... ينظرون إلى الطالب ذي الحاجة الخاصة فقط نظرة شفقة*". احدى المعلمات افادت بان سبب اهتمام إدارة المدرسة بهؤلاء الطلبة فقط لان الوزارة تريد منهم ذلك حيث قالت" *المديرة مهتمة بموضوعهم شكلا لا مضمونا والدليل على ذلك حينما طلبت منها بعض الوسائل التعليمية التي تساعدني في تعليمهم اصبحت تراوغ ولم تكترث بذلك!!!*". لكن معلم اخر كان إيجابيا بقوله" *ان موضوع الاتجاهات لا يشكل تحدي لان المجتمع اصبح على وعي بموضوع ذوي الحاجات الخاصة وذلك بسبب التطور والوعي عند الناس حول ذلك بسبب الاعلام وسبل التواصل الاجتماعي*". اذن موضوع الاتجاهات بدوره يشكل تحديا اخر ومن جميع الاطراف؛ مدراء المدارس والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

اذن وباختصار يمكن ادراج أهم التحديات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر المعلمين انفسهم كالاتي:

1. تحديات تتمثل في البنية التحتية والموارد والتمويل.
2. تحديات تتمثل حجم الصف الدراسي.
3. تحديات تتمثل في ضيق الوقت.
4. تحديات تتمثل في نقص التدريب والمعرفة.
5. تحديات تتمثل في قلة تعاون أولياء الأمور.
6. تحديات تتمثل في ضبابية وقلة الإشراف التربوي والتقييم.
7. تحديات تتمثل في الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

**مناقشة النتائج**

من خلال استعراض نتائج الدراسة كان واضحا ان قلة الموارد والتمويل المادي والبنية التحتية تشكل العائق الابرز امام المعلمين لتفعيل البرنامج التربوي الخاص بعملية الدمج. هذا ليست بغريب حيث انه وبغياب بيئة مدرسية مريحة ومجهزة قد تزيد او تحد من فعالية التعلم والتعليم ليست فقط لذوي الحاجات الخاصة بل للطلبة العاديين ومعلميهم وهذا ما اكده كل من برونفينبرنر وباندورا وكارميل ( Bandura, 1994; Bronfenbrenner, 1979; Karmel, 2000). ان نقص التمويل اللازم لكل ما يحتاجه المعلم من مستلزمات تساعده في انجاح عمله قد يؤثر وبشكل سلبي على عملية التعلم والتعليم في الصفوف الدامجة وكذلك تزويد المعلمين بالتكنولوجيا الحديثة قد يسهم وبشكل إيجابي في مساعدتهم على تعليم ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية (OECD,2003). كذلك وجود صف دراسي كبير مزدحم يجعل من عملية الدمج عملية غير قابلة للتطبيق حيث ان الصف الذي يحتوي على عدد محدود من الطلبة قد يشعر الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بجو مريح ويؤدي إلى تفاعل اجتماعي بين الطلبة من جهة وبين الطلبة والمعلم من جهة أخرى وقد يعمل على التخفيف من الضغط النفسي الذي يمكن ان يواجهه المعلم من زيادة عدد الطلبة في الصف وما يتطلبه ذلك من جهد ووقت في إدارة هكذا صف دراسي(Biddle, & Berliner,2002; Torombe, 2013).

كذلك من التحديات التي قد تعيق عملية الدمج بحسب وجهة نظر المعلمين هي قضية التدريب وقضية المعرفة حول الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. وهذا ليست امر غير مألوف، اذ ان المعرفة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة وتدريب المعلمين حول كيفية تعليم وتدريب هؤلاء الطلبة ضمن الصف العادي هي حجر الزاوية في بناء عملية دمج ناجح وقابل للتطبيق. وهذا يتفق مع ما ذهب اليه هيتياراتشي وداس Hettiarachchi and Das, (2014). ان اعداد المعلم اعدادا نظريا وعمليا حول عملية تعليم ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي يجب ان تكون قبل وقت كافي من بدء المعلم عمله وذلك ما من شانه ان يسهم في اعادة تصحيح اتجاهاته ومعتقداته حول عملية الدمج (Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; McMillan, 2008). كثير من الباحثين اقترح ان التوجه الحديث في تعليم ذوي الحاجات الخاصة يجب ان ينصب على موضوع الدمج وعلى الحكومات ان تأخذ على عاتقها اعادة إصلاح كل ما يتعلق بموضع البرامج التربوية لذوي الحاجات الخاصة وذلك ضمن ما يطلق عليه حديثا التعليم الشامل او المدرسة الشاملة ((Alkhateeb, 2012; Sharma, 2012; Sharma, Forlin, Deppeler, & Yang, 2013). كذلك بالنسبة للوقت حيث كان من المواضيع التي عبر عنها المعلمين من ان الوقت الممنوح لهم غير كافي لإدارة هذا التنوع في القدرات والسلوكيات داخل الصف الشامل. فلديهم طلبة ذوي حاجات خاصة يعاني بعضهم من اضطرابات سلوكية قد تكون مربكة لعملهم ولديهم اعمال ورقية واجتماعات واعمال روتينية أخرى كل هذا يأخذ من وقتهم

الكثير والذي بدوره يجعل من عملية الدمج وايلاء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الوقت والاهتمام امر غاية في الصعوبة وهذا ما تتفق عليه الكثير من الدراسات السابقة (Bradshaw, & Mundia, 2006; Forlin, 2001; Hettiarachchi & Das, 2014; McMillan, 2008; Nketsia, 2016; Sharma, Chunawala & Chari, 2017).

ان مشكلة تعاون ولي الامر وعدم اعترافه بحاجات طفله الخاصة قضية شائعة خاصة في دول العالم الثالث حيث اشارت بعض الدراسات بان هذه القضية تعتبر من القضايا الهامة التي يواجهها معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاص (Al-Ayed, 2003; Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; Awwad, 2005; Hadidi, 2003). حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج هذه الدراسات. وكما هو معروف ان للأشراف التربوي اثر بارز في اعطاء تغذية راجعة للمعلم حول تقدمه في عمله وكذلك فان التعزيز الإيجابي يلعب دور مهم جدا في اثارة دافعية المعلم. هذه النتيجة تتفق من نتيجة الدراسة التي قامت بها وزرة التربية والتعليم الفلسطينية (Palestinian Ministry of Education and Higher Education, 2008) ومعظم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصعوبات التي تواجه معلمي غرف المصادر بشكل خاص ومعلمي صفوف الدمج بشكل عام.

ان الاتجاهات نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة تلعب دورًا مهمًّا جدا في إنجاح عملية الدمج، حيث ان نتائج الدراسة الحالية اشارت ومن خلال افادات المعلمين ان العاملين في المدرسة سواء أكانوا مدراء مدارس او معلمين اخرين او طلبة او أولياء امور ينظرون إلى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة نظرة شفقة فقط وان اتجاهاتهم لا يمكن تفسيرها بانها إيجابية او سلبية الا بمزيد من الدراسات المعمقة. ان الاتجاهات اذا ما كانت نابعة من قناعة بان للشخص ذي الحاجات الخاصة الحق في التعلم جنبا إلى جنب مع اقرانه العاديين فان ذلك سوف يؤثر حتما على العمل الجماعي داخل المدرسة وبالتالي يصبح تحدي يواجه عمل معلمي الدمج وبشكل يومي. هذه النتيجة تتفق مع نتائج كثير من الدراسات السابقة حيث قسمت الاتجاهات إلى ثلاثة انواع؛ اتجاهات إيجابية واتجاهات سلبية واتجاهات محايدة (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Ainscow, 1991; Ainscow, César 2006; Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016; Al-Rousan, 2013). لذا من المهم والضروري بناء وتصميم برامج ارشادية وتوجيهية مبنية على اسس علمية متكاملة بحيث تعمل على تغير الاتجاهات من السلبية والمحايدة إلى إيجابيالإيجابية وتأخذ بعين الاعتبار بعد المجتمع الخارجي بما في ذلك أولياء الأمور لجعل عملية دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية قضية أساسية ومستمرة لا مفر منها وجزء أساسي من التعليم العام لأن ذلك في النهاية يلعب دورًا مهمًّا جدا في تغيير المعلم لاتجاهاته ومعتقداته حول هذه العملية باعتباره أيضا جزءًا من هذا المجتمع.

**توصيات الدراسة**

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1- على وزارة التعليم العالي ممثلة بالجامعات والمؤسسات التعليمية إدراج المواضيع الخاصة بالدمج الشامل في جميع التخصصات التعليمية وضمن برامج التدريب قبل الخدمة.

2- الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر المعلمين عند رسم السياسات الخاصة بعملية الدمج.

3- على الجهات المعنية توفير التمويل اللازم من أجل انجاح عملية الدمج.

4- على وزارة التربية والتعليم تسهيل الإجراءات الضرورية والبنية التحتية والمستلزمات الضرورية للمعلمين من اجل انجاح عملية الدمج.

5- تكثيف البرامج التوعوية لتغيير الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

6- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول موضوع الدمج او التعليم الشامل وبطرائق بحث علمي أكثر فعالية مثل اتباع أسلوب البحث النوعي.

**References**

Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, 1 (1), 34-40.

Ainscow, M. (1991). *Effective School for All*. London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(3), 231–238. https://doi.org/10.1007/BF03173412.

Al-Ayed, W. (2003). *Problems faced elementary school resource room teachers***.** Unpublished master's tthesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.

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

Alkhateeb, J. (2012). *Teaching Students with Special Needs in Regular Schools*. Amman: Dar Wael.

Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of Children with Developmental Disabilities in Arab Countries: a Review of the Research Literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49 (50), 60-75.

Al-Mutairi, N., & Alharahsheh, M. (2019). Educational Proposal to Achieve the Basic Requirements for the Future to Increase the Effectiveness of the Role of Education in Achieving Development and Meet the Needs of the Labor Market in Accordance with the Vision of Saudi Arabia 2030. *Dirasat: Educational Sciences*, 46(3), 201-213.

Al-Rousan, F. (2013). *Critical Issues in Special Education*. Amman: Dar Al-Fikr.

Awwad, Y. (2005). Difficulties facing special education teachers in their work with students with special needs. *Bethlehem University Journal*, 24, 51-89.

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In *Encyclopedia of human behaviour* (pp. 71-81). San Diego: Academic Press.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction, 7* (2), 89-102.

Biddle, B., & Berliner, D. (2002). Small Class Size and its Effects. *Educational Leadership, 59* (5), 12-23.

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

Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian in-service and pre-service teachers. *International Journal of Special Education,* 1 (1), 35-41.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burnstein, N., Sears, S., Wilcoxen, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 104-116.

Clough & Corbett, J. (Eds.) (2000), *Theories of inclusive education*. London, United Kingdom: Sage Publications.

Corbett. (2001). *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*. London & New York: Routledge Falmer.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37* (5), 813-828.

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

Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 183-200.

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

Hardin, B. & Hardin, M. (2002). Into the Mainstream: Practical Strategies for Teaching in Inclusive Environments. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75 (4), 175-178.

Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153.

Karmel, P. (2000). Resources and Their Organisation: An Overview. In *School Resourcing: Models and Practices in Changing Times* (pp. 2-9). Canberra: The Australian College of Education.

Mahases, S. (2018, November). The Jordanian Experience in Inclusive Education. In E*ducation Relief Foundation II Forum BIE 2030: Balanced and Inclusive Education*, Mexico City – Mexico.

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

McCarty, K. (2006). Full inclusion*:* The benefits and disadvantages of inclusive schooling. An overview. Retrieved December 20, 2018, from http://eric.ed.gov/?id=ED496074.

McMillan, N. M. (2008). Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles. Unpublished master's thesis. Paper 445. Retrieved December 20, 2018, from https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/445.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Murphy, K. (2014). Teacher Attitudes toward Inclusion Practices. Retrieved December 22, 2018, from http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/1372/KristaMurphyMAEdThesis2014.pdf?sequence=1&isAllowed

=y.

Nishan, F. (2018). Challenges of Regular Teachers in Implementing Inclusive Education in Schools of Maldives. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(10), 88-102.

Nketsia, W. (2016). A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education. *International Journal of Research Studies in Education*, *6*(3), 53–68.

OECD. (2003). *Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision*. Retrieved December 20, 2018, from https://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education. (2008). *Obstacles encounter the integration of Disabled students in the Primary Governmental Schools in Palestine. Palestine*.

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

Rouse, M. (2007). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education. Retrieved December 25, 2018, from http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aberdeen.pdf

Sakarneh, M. (2014a). Quality Teaching: The Perspectives of the Jordanian Inclusive Primary School Stakeholders and the Ministry of Education. *International Journal of Psychological Studies*, 6(4), 26-40. https://doi.org/10.5539/ijps.v6n4p26.

Sakarneh, M. (2014b). Quality Teaching Practices in the Jordanian Inclusive Primary Classrooms. *Asian Social Science*, 10 (19), 113-123. https://doi.org/10.5539/ass. 10(19), 113.

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

Sakarneh, M., Paterson, D. & Minichiello, V. (2016). The Applicability of the NSW Quality Teaching Model to the Jordanian Primary School Context. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(4), 1773-1789.

Shade, R.A., & Stewart, R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37–41.

Sharma, U. (2001). *The attitudes and concerns of school principals and teachers regarding the integration of students with disabilities into regular schools in Delhi, India*. Unpublished Ph.D. dissertation, The University of Melbourne. Australia.

Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.

Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Yang, G. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education, 1*(1), 3-16.

Sharma, A., Chunawala, S., & Chari, D. (2017). Exploring Teachers ' Attitudes towards Inclusive Education in Indian Context Using "Type of Disability" Lens. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 6 (2), 1134–1143.

Torombe, R. (2013). *Teachers' experiences in implementing inclusive education policy in Papua New Guinea: A study of two primary schools in the national capital district.* The University of Waikato. Retrieved December 27, 2018, from https://waikato.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10289/7939/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Yahia, K. (2017). *Education Programs for Individuals with Special Needs*. Amman: Dar Almassira.