

العنوان:	مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج
المؤلف الرئيسي:	الفقهاء، أروى محمد عيسى
مؤلفين آخرين:	القرعان، جهاد سليمان محمد(مشرف)
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2023
موقع:	مؤتة
الصفحات:	1 - 102
رقم MD:	1446655
نوع المحتوى:	رسائل جامعية
اللغة:	Arabic
الدرجة العلمية:	رسالة ماجستير
الجامعة:	جامعة مؤتة
الكلية:	كلية الدراسات العليا
الدولة:	الأردن
قواعد المعلومات:	Dissertations
مواضيع:	التربية الخاصة، التعليم الدامج، ذوي الاحتياجات الخاصة، المدارس العادية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1446655

لإستشهاد بهذا البحث قم بنسخ البيانات التالية حسب إسلوب الإستشهاد المطلوب:

إسلوب APA

الفقهاء، أروى محمد عيسى، و القرعان، جهاد سليمان محمد. (2023). مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة. مسترجع من <http://1446655/Record/com.mandumah.search/>

إسلوب MLA

الفقهاء، أروى محمد عيسى، و جهاد سليمان محمد القرعان. "مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج" رسالة ماجستير. جامعة مؤتة، مؤتة، 2023. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1446655>



جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج

إعداد الطالبة
أروى محمد الفقهاء

إشراف
الأستاذ الدكتور جهاد القرعان

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً
لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في التربية الخاصة/ قسم التربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2023

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية
لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة



قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب
مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج
والموسومة بـ:
اروى محمد عيسى الفقهاء

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
التخصص: التربية الخاصة
الماجستير في التربية الخاصة
في تاريخ 2023/08/17

من الساعة 10 إلى الساعة 12 قرار رقم 22/23

التوقيع

أعضاء اللجنة:

مشرفاً ومقرراً
عضواً
عضواً
عضواً خارجي

أ.د. جهاد سليمان محمد القرعان
د. محمد عبدالرحمن محمود يوسف
أ.د. احمد محمد عبدالله بني ملحم
د. غالب محمد محمود الحباري

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. مخلد سليمان الطراونة



الإهداء

من لا يشكر الناس لا يشكر الله
بدايةً الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد لله الذي علّم بالقلم علم الإنسان ما لم
يعلم
الحمد لله الذي مكنني من إتمام هذا العمل الأكاديمي حيث أن المعوقات لا تعيق من
يملك الإرادة والقوة
إلى نبع الحنان الذي لم ولن يبخلوا عليّ يوماً في القوة والعطاء والحب والحنان أبي
الغالي أُمي الحنون أطل الله في عمركما
إلى أخواني وأخواتي مصدر الود والتقدير الذين في كل مرحلة الحياة هم بجانبني وسنداً
حقيقياً لي حفظكم الله
إلى أساتذتي الأفاضل في قسم العلوم التربوية فمنهم استقيتُ الحروف، وتعلمت كيف
أكتب الكلمات، وأصوغ العبارات، وأحتكم إلى القواعد في مجال التربية الخاصة
إلى الزملاء والزميلات، الذين كان لهم الفضل في دعمهم لي ولم يتوانوا للحظة في
مدي بالبيانات و المعلومات اللازمة لإعداد رسالتي
داعيةً المولى - سبحانه وتعالى - أن تُكَلَّلَ بالنجاح والقبول من جانب أعضاء لجنة
المناقشة المُبجّلين.

الباحثة

أروى محمد الفقهاء

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين ، وبعد :
بعد الانتهاء من هذا العمل المتواضع أتوجه بخالص الشكر وجزيل العرفان
للأستاذ الدكتور جهاد القرعان المشرف على هذه الرسالة ، الذي أعطاني من
وقته وجهد الشيء الكثير والذي كان لارشاده وتوجيهه أكبر الأثر في انجاز هذه
الرسالة .

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان لأساتذتي الكرام أعضاء لجنه
المناقشة المتمثلة ب الأستاذ الدكتور أحمد ملحم والدكتور محمد عبدالرحمن
والأستاذ الدكتور غالب الحيارى عضوا خارجيا، الذين ستكون لتوجيهاتهم
وملاحظاتهم كل التقدير والاهتمام .

وكل الشكر للأساتذة المحكمين وذلك لاقتراحاتهم في تطوير أدوات الدراسة
وأخيرا كل الشكر والتقدير لمن ساعدني ووقف معي في انجاز هذا العمل .

الباحثة

أروى محمد الفقهاء

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الإهداء
ب	الشكر والتقدير
ج	فهرس المحتويات
هـ	قائمة الجداول
ز	قائمة الملاحق
ح	الملخص باللغة العربية
ط	الملخص باللغة الإنجليزية
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
1	1.1 المقدمة
4	2.1 مشكلة الدراسة
5	3.1 أهداف الدراسة
5	4.1 أهمية الدراسة
6	5.1 مصطلحات الدراسة
6	6.1 حدود ومحددات الدراسة
7	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
7	1.2 الإطار النظري
29	2.2 الدراسات السابقة
34	3.2 التعقيب على الدراسات السابقة
36	الفصل الثالث: المنهجية والتصميم
36	1.3 منهجية الدراسة
36	2.3 مجتمع الدراسة
36	3.3 عينة الدراسة
37	4.3 أداة الدراسة
42	5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

الصفحة	المحتوى
43	6.3 المعالجات الإحصائية
44	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
44	1.4 عرض النتائج ومناقشتها
63	2.4 التوصيات
64	المراجع
71	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية	37
2.	الفقرات المحذوفة والمعدلة في مقياس الدراسة	38
3.	معامل ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية للمقياس	40
4.	معاملات ثبات الإعادة وكرونباخ ألفا للمقياس وأبعاده	41
5.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مادبا من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً	44
6.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مادبا في بُعد (السياسات والتشريعات)، مرتبة تنازلياً	45
7.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مادبا في بُعد (التعرف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة)، مرتبة تنازلياً	47
8.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مادبا في بُعد (إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة)، مرتبة تنازلياً	48
9.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مادبا في بُعد (التعلم والتعليم /البرامج التربوية)، مرتبة تنازلياً	49
10.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مادبا في بُعد (التوعية والاعلام وكسب التأييد)، مرتبة تنازلياً	51
11.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول معلمي المدارس العادية في محافظة مادبا للاستراتيجية العشرية للتعليم	57

الرقم	العنوان	الصفحة
	الدامج حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)	
12.	تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) على مدى قبول معلمي المدارس العادية في محافظة مأدبا للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج	58
13.	نتائج المقارنات البعدية لاختبار شيفيه بين المتوسطات الحسابية لمدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج حسب متغير (سنوات الخبرة)	60

قائمة الملاحق

الرمز	العنوان	الصفحة
أ	الاستبانة في صورتها الأولى	72
ب	تحكيم الاستبانة	85
ج	الاستبانة في صورتها النهائية	87
د	كتب تسهيل المهمة	99

المخلص

مدى قبول معلمي المدارس العادية للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج

أروى الفقهاء

جامعة مؤتة، 2023

هدفت الدراسة التعرف على مدى قبول معلمي المدارس العادية للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في محافظة مادبا، وعلاقة ذلك بمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد مقياس تكوّن من (49) فقرة، قُسم إلى خمسة أبعاد، جرى التحقق من صدقه وثباته، وتمّ تطبيقه على عينة تكونت (233) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس العادية في محافظة مادبا. وقد أظهرت النتائج أن مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاء مرتفعاً ولجميع الأبعاد. وجاء بُعد (التعرف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة) في المرتبة الأولى، يليه بُعد (إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة)، ثمّ بُعدي (التعلم والتعليم (البرامج التربوية) و(التوعية والاعلام وكسب التأييد)، وأخيراً بُعد (السياسات والتشريعات)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قبول معلمي المدارس العادية في محافظة مادبا للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في بُعد (التوعية والاعلام وكسب التأييد) تعزى لأثر متغير (الجنس) لصالح الذكور، وتعزى لأثر متغير (المؤهل العلمي) لصالح (بكالوريوس فما دون)، وتعزى لأثر متغير (سنوات الخبرة) لصالح (5 سنوات فأقل). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوصيات، منها: عقد الدورات التدريبية لجميع المعلمين العاديين للمحافظة على مستوى القبول المرتفع للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وإجراء دراسات تستقصي مستوى توظيف المعلمين للإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في التدريس.

الكلمات المفتاحية: مدى القبول، معلمو المدارس العادية، الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

Abstract

The extent to which normal school teachers accept the 10-year strategy for integrated education

Arwa Al-Foqaha'

Mu'tah University, 2023

This study aimed at identifying the extent to which normal school teachers accept the 10-year strategy for integrated education in the governorate of Madaba and the relationship of that with the variables of (gender, educational qualification, years of experience). The study used the analytical descriptive approach. In order to achieve the study objectives, the researcher developed a questionnaire that consisted of (49) items, divided into (5) dimensions; its validity and reliability were verified. The study sample consisted of (233) male and female teachers from normal schools in the governorate of Madaba. The results revealed that the extent to which normal school teachers accept the 10-year strategy for integrated education was high and for all the dimensions. The domain of (recognition, diagnose, support and referral programs) was in the first place, followed by the domain of (accessibility and facilitating arrangements), then the domain of (learning and teaching, and educational programs), the domain of (awareness, media and gaining support), and finally the domain of (policies and legislations). The results showed that there are statistically significant differences in the extent to which normal school teachers accept the 10-year strategy for integrated education for the dimension of (awareness, media and gaining support) attributed to the impact of (gender) in favor of males, attributed to (educational qualification) in favor of bachelor degree or less, and for (years of experience) in favor of (5 years or less).

In the light of the results, the study recommended the necessity of holding training courses for all normal school teachers in order to maintain the high level of acceptance for the 10-year strategy for integrated learning, as well as conducting further studies about the level to which teachers use the 10-year strategy of integrated education in teaching.

Key words: acceptance level, normal schools teachers, 10-year strategy, integrated education.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعد ميدان التربية الخاصة من أكثر الميادين التربوية تطوراً؛ فقد شهد هذا الميدان في العديد من دول العالم تطورات ونمواً كبيراً، وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية إحدى أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال على التعليم الملائم والنوعي، وبالتالي فإن متطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية منها والاجتماعية والصحية للعمل معاً، وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها، وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج من أهمية تلبية المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين، انطلاقاً للاحتياجات وضرورتها، التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات، والتي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية وذات مواصفات جودة إستراتيجيات تعليمية وتربوية عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا من المهارات الاستقلالية، والدافعية، وتقدير مستوى مقبولا الذات، أسوة بأقرانهم العاديين.

ويمثل تطبيق إدارة الجودة لتطوير برامج التعليم ومخرجاته أحد الاتجاهات التي تحظى باهتمام متزايد بين أوساط القياديين من الباحثين والمسؤولين التربويين. فتطبيق معايير الجودة في برامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم. أما على صعيد الأردن فقد جاءت التوجيهات الملكية السامية بوضع إستراتيجية وطنية لهذا القطاع عام 2007، لتلبي حقوق الأفراد ذوي الإعاقات على نحو أشمل وذو كفاءة عالية، وتحقيق احتياجاتهم وتطلعاتهم، فجاءت هذه الاستراتيجية كوثيقة وطنية تلتزم بها مؤسسات الدولة برؤية مستقبلية وأهداف وتدابير وبرامج الاستمرار في حدوث الإعاقات (الغليات والصمادي، 2015).

ومع حلول الألفية الثالثة أصبح ذوي الإعاقة حق في الرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية، فهو مواطن له حق المواطنة، وعليه واجباتها بقدر استطاعته وتحمله لمسئوليته، وقد ارتبطت هذه الحقوق بمبدأ تكافؤ الفرص بين الأفراد والمواطنين دون أن تتأثر بلون، أو دين، أو عقيدة، أو أصل، أو عرق، أو جنس، أو غيرها من دواعي التمييز بين الأفراد. (شقيير، 2005).

كما يتيح التعليم الدامج الفرص للأطفال ذوي الإعاقة الانخراط في المدارس العادية للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة العاديين وطلبة ذوي الإعاقة، حيث شهدت العقود الأخيرة اهتماماً عالمياً بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة، وبخاصة الحق في التعليم، انطلاقاً من مبدأ أن التعليم حق أساسي لجميع البشر، بصرف النظر عن العمر، أو الجنس أو الأصل العرقي، أو اللغة، أو المعتقد، أو الحالة الصحية، أو الإعاقة، أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي (العسكري، 2021).

كما حققت الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية تقدماً ملموساً في تطبيق فلسفة التعليم الدامج، من خلال سن القوانين والتشريعات التي تضمن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم جيد ومجاني تحقيقاً لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، وتطوير السياسات والجراءات الخاصة بدمج تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية والخدمات اللازمة لنجاح تجربة الدمج التعليمي (العسكري، 2021).

وربما أن التعليم البنائي يستنكر الأسلوب التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات عن ظهر قلب، ويؤمن بأن الطالب قادر على بناء معرفة نفسه بنفسه، مشبهاً إياه بالنبات الذي يبني غذاءه بنفسه، فالتعلم القائم على الفهم هو جوهر البنائية وأساسها، ونتيجة لذلك فعلى المعلم البنائي أن يتحول من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم، ومن هذا ظهرت الحاجة الملحة لضرورة وجود استراتيجيات تعلم الدامجة على بناء علمه بنفسه، ليصبح قادراً على الاحتفاظ بتعلمه وتوظيفه في مواقف تعلم جديدة، مما يساعد على إعداد مواطن قادر على مواكبة المجتمع التكنولوجي بكل ما يحمل من تحديات وتوقعات وثورات تكنولوجية (زتيون، 2007).

أما مفهوم الدمج فهو في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقة إلى جانب تزايد الاتجاهات المجتمعية نحو رفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، فسياسة الدمج هي التطبيق التربوي للمبدأ العام الذي يوجه خدمات التربية وهو التطبيع نحو العادية في أقل البيئات قيوداً (السعيد ، 2012).

التعليم الدامج يعني التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال ذوي الإعاقة والأطفال العاديين في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل، حيث يرتبط هذا التعريف بشرطين لا بد من توافرها وهما وجود الطالب في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي إلى جانب الاختلاط الاجتماعي المتكامل والذي يتطلب أن يكون هناك تكامل وتخطيط تربوي مستمر (السامرائي، 2014). فهو في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقة إلى جانب تزايد الاتجاهات المجتمعية نحو رفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، فسياسة التعليم الدامج هي التطبيق التربوي للمبدأ العام الذي يوجه خدمات التربية وهو التطبيع نحو العادية في أقل البيئات قيوداً (حسن سالم، 2014).

وتقوم سياسة التعليم الدامج على ثلاثة افتراضات أساسية تتمثل في أنها توفر بشكل تلقائي خبرات التفاعل بين ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين ، وزيادة فرص التقبل الاجتماعي لذوي الإعاقة من قبل العاديين، كما تتيح فرصاً كافية لنمذجة أشكال السلوك الصادرة عن أقرانهم العاديين، لذا فإن سياسة التعليم الدامج هي الطريقة المثلى للتعامل مع ذوي الحاجات التعليمية الخاصة لكافة الطلاب بالمدارس العادية (الشربيني، 2010).

وتبرز أهمية التعليم الدامج بكونها العامل الاساسي والورقة الناجحة التي تسهم في تفعيل دور طلبة ذوي الإعاقة في العملية التعليمية، وتقبلهم للبرامج التدريبية التعليمية اللازمة لتطوير قدراتهم، وتنمية مهاراتهم، ومساعدتهم في الحصول على حقهم في التعليم، كما يؤدي التعليم الدامج دوراً لا مثيل له في توفير بيئة مناسبة، وسليمة لتحفيز الطلبة ذوي الإعاقة للقيام وممارسة الأنشطة التعليمية، والاجتماعية على حدٍ

سواء بشكل إيجابي وفعال، خلال تواجدهم في البيئة الصفية، ودفعهم إلى التعبير عن آرائهم ومعتقداتهم الخاصة، وتشجيعهم على تكوين وإنشاء علامات اجتماعية، وصداقات مع الطلبة العاديين (الدابنة والحسن، 2013). وفي إيجاد وتطوير وتنشيط برامج تثقيفة ودورات تعليمية للمعلمين، تساعدهم في تصميم وسائل وآليات جديدة، ورسم خطط مبتكرة، تسهم في تفعيل دور ذوي الإعاقة في العملية التعليمية، وتهيئتهم وتحفيز مهاراتهم الاجتماعية للتعامل مع الطلبة العاديين في المدارس، ولما كانت العملية التعليمية تعني بإيجاد بيئة سليمة وصحية لتطوير وتحسين البيئة المعرفية وثقافة الطلبة، فقد سعت برامج التعليم الدمجي إلى إيجاد فرص جديدة تقوية، وتسهيل مهمة الحصول على المفاهيم الجديدة والمعلومات واكتسابها، وبث روح الأمل فيهم، ومساعدتهم في إيجاد مواطن القوة الكنامة لديهم (بعيرات و زريقات، 2012).

2.1 مشكلة الدراسة :

أوصت الدراسة التي اجراها (شبيرد، 2018) أن التحدي الذي يواجهه الأردن الوارد في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج هو تنفيذ برامج التعليم الدامج بنجاح في جميع أنحاء المملكة، وذلك لتحسين معدلات التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالمدارس بشكل كبير والحفاظ على نظام تعليمي جيد، والعمل على تطوير مدارس دامجة تحتوي على مراكز متخصصة تشتمل مراكز داعمة لعملية التعليم الدامج بدلاً من نظام المدارس المستقلة الخاصة بذوي الإعاقة والتي تكون مكلفة والشكقي في قدرتها على تلبية متطلبات تطبيق التعليم الدامج .

وورد كذلك في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أن من التحديات والمخاطر المتوقع مواجهتها في تطبيق التعليم الدامج الاتجاهات السلبية من قبل الإدارات والمعلمين تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية، وحقق الوعي بأهمية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة من قبل الكوادر التعليمية، بالإضافة إلى عدم توفر الخبرات اللازمة في تكييف المناهج الدراسية واستراتيجيات التعليم مع المتطلبات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة وقلة توفر الخدمات الداعمة في المدارس مثل لغة الإشارة وطريقة برايل وتوفر المناهج الدراسية بطرق مسيرة .

وانسجاماً لما سبق وبعد مراجعة الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بأبعادها المختلفة برزت مشكلة الدراسة الحالية لمعرفة مستوى قبول المعلمين لتلك الاستراتيجية، حيث يشكل المعلمين العنصر الأساسي والجوهري في عملية الدمج بالمدارس العادية وبشكل أكثر تحديداً ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ما درجة مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في مادبا من وجهة نظر المعلمين ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين في درجة مدى قبول معلمي المدارس العادية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في لدى مديري المدارس الخاصة في مادبا، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

3.1 أهداف الدراسة

ستهدف الدراسة الى الكشف عن مدى قبول معلمي مدارس التعليم للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج لدى عينة من معلمي مدارس محافظة مادبا في ضوء متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي ، سنوات الخبرة .

4.1 أهمية الدراسة

برزت أهمية الدراسة في جانبين أولهما الأهمية النظرية: من خلال لقاء الضوء على موضوع الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في الأردن، وتوفير أدباً نظرياً حول الموضوع ومتغيراته. أما الأهمية العملية: قد يسهم ما تم التوصل إليه من نتائج قد يساعد المسؤولين في القطاع التربوي والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة والجهات ذات العلاقة باتخاذ القرارات المتعلقة بتسهيل تطبيق الاستراتيجية العشرية.

5.1 مصطلحات الدراسة

معلمي المدارس العادية: هو المعلم الذي يعلم الطالب داخل الصف العادي للطلبة العاديين، وقد يتلقى المساعدة والإرشادات من قبل معلم التربية الخاصة في حالة تطبيق التعليم الدامج في المدارس العادية (صادق، 2014). وإجراء: هم المعلمين الذين يعملون بمدارس محافظة مأدبا التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022 - 2023 .

الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج : عرفت اليونسكو التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول والحضور والمشاركة والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في مدارس الحي والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول الأشخاص ذوي الإعاقة وحضورهم ومشاركتهم من أجل تقديم تعليم نوعي لكافة الطلبة وتحقيق إنجازات تعليمية في هذا المجال. كما تم تعريف التعليم الدامج بأنه الحاق جميع الطلبة - بغض النظر عن أي تحديات قد يواجهونها- في فصول التعليم العام المناسبة لعمرهم والموجودة في مدارس المنطقة التي يسكنون فيها لتلقي كافة الخدمات والبرامج الداعمة عالية الجودة بما يمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج الأساسية. وإجراء: تتمثل في إجابات عينة الدراسة على الأداة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

5.1 حدود ومحددات الدراسة

- 1- **الحدود المكانية:** مدارس محافظة مأدبا .
- 2- **الحدود الزمانية:** تتمثل في الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق للعام الدراسي (2022 / 2023).
- 3- **الحدود البشرية:** وتتمثل في أفراد عينة الدراسة (المعلمين) للعام الدراسي (2022 / 2023).
- 4- **الحدود موضوعية:** بمدى الدقة في الإجابة على فقرات الاستبيان.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشمل هذا الفصل جزئيين: الأول الإطار النظري والذي يتناول استعراضاً للأدب المرتبط بالتعليم الدامج، والإعاقة وتوقعات المعلمين حول الدمج، أما الجزء الثاني فيتناول الحديث عن أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية في هذا المجال، وينتهي بالتعقيب على الدراسات السابقة.

1.2 الإطار النظري:

شهد مجال التربية الخاصة في العقود الأخيرة اهتماماً واسعاً من قبل الباحثين والمختصين في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، مما أدى إلى التوجه نحو دمج تلك الفئة من الطلبة في المدارس العادية، بعد أن كان ذلك في الماضي يتم في فصول دراسية ومدارس خاصة بهم بمعزل عن أقرانهم العاديين، وقد أدى ذلك النظام إلى عزلتهم الاجتماعية والثقافية، وقد ظهر الاهتمام بدمج تلك الفئة في المدارس العادية بشكل خاص في الدول المتقدمة، حيث قامت بتطبيق نظام الدمج في مدارس التعليم العام، سواء بشكل جزئي أو كلي، وذلك حسب نوع الإعاقة، وذلك من خلال تعليمهم، وتزويدهم ببعض الخبرات والمهارات والأنشطة التي تناسب قدراتهم (القريطي، 2005). وقد أنجز الأردن الكثير في مجال الأشخاص ذوي الإعاقة خلال العقود الماضية، إلا أن مجال التعليم لم يناله الحظ الوافر من الاهتمام، على الرغم من توفر العناصر الحيوية ليكون الأردن رائداً في مجال التعليم الدامج، ليس على مستوى المنطقة فحسب، بل على مستوى العالم؛ فلديه الإرادة السياسية العازمة على التغيير والنهوض بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ولديه البيئة التشريعية الداعمة المتمثلة في قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الجديد، كما أنه يمتلك الخبرات الفنية والمعرفية في هذا المجال (الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، 2019).

يُشير مفهوم الطلبة ذوي الإعاقة إلى جميع الطلبة الذين تتوفر في حالاتهم انحراف واضح أعلى من المتوسط الذي يحدده المجتمع من القدرات، والإمكانات العقلية أو الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية أو الصحية، ويترتب على هذا الانحراف

نوع خاص من الخدمات لتتمكن تلك الفئة من الفراد أن تحقق أقصى ما لديهم من قدرات، وعلى ضوء هذا التحديد يقسم الأطفال غير العاديين إلى فئتين: أطفال منحرفون عن الاتجاه السلبي "ذوو الإعاقة"، والفئة الثانية هم أطفال منحرفون عن الاتجاه العام إيجابياً "كالموهوبين" (عيد، 2001).

وقد عرّف خليفة وعيسى (2006) الإعاقة بأنها: قصور عضو أو أكثر من الأعضاء الداخلية للجسم من القيام بوظائفها، وذلك نتيجة لأسباب وراثية أو مكتسبة، أو ميكروبية، أو فيروسية، أو حوادث معينة. وعرفت الحديدي (2008) بأنها الصعوبات البيئية أو الوظيفية التي تفرضها حالة العجز على الفرد، وتحد من قدرته على التفاعل، وتأدية متطلبات الحياة اليومية. أما شعير (2009) فقد عرفها بأنها مصطلح يُشير إلى عدم قدرة الفرد على الاستجابة للبيئة أو التكيف معها، نتيجة مشكلة سلوكية، أو عقلية، أو جسمية، مما يحد من قدرته على تأدية دوره الطبيعي في المجتمع قياساً بمن هم في مثل سنه وجنسه.

وأشار الخطيب (2018) إلى مفهوم الطالب ذو الإعاقة بأنه كل طفل يواجه عجز أو ضعف يحد من قدراته في بيئته التربوية العادية، أو تمنعه من أن يقوم بالأدوار والوظائف المتوقعة ممن هم في عمره بشكل مستقل، وبذلك هو طفل لديه احراف، أو تأخر ملحوظ في النمو الجسمي، أو الحسي، أو السلوكي، أو اللغوي، وينتج عن ذلك حاجة لتقديم خدمات خاصة تتطلب توفير فرص غير تقليدية للنمو، والتعلم، واستخدام أدوات وأساليب معدلة، والتي يتم تنفيذها بشكل فردي وبلغة تربوية، وبالتالي فإن الإعاقة حالة تفرض قيود على الأداء الأكاديمي مما يجعل التعليم في الصف العادي، وبالطرق التعليمية أمراً صعب التحقيق.

وتقسم الإعاقة إلى عدة أصناف كالآتي:

أولاً. الإعاقة السمعية، وتمثل وفقاً للجوالدة (2012) قصوراً في السمع بصفة عامة، أو غير مستقرة، إذ تؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي للفرد، وهي مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح من بسيط أو مرتفع أو متوسط، وعليه يعتبر نسبة فقدان السمعي تزيد عن (70) ديسيل للفرد دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام باستخدام السماعات أو بدونها. وحسب مصطفى والشربيني (2013) تُشير إلى درجة

الفقدان السمعي الذي يتراوح بين الفئة البسيطة إلى الشديدة جدًا، ويشمل الأطفال الصم ضعاف البصر، وتعني انحراف السمع يحد من قيام الجهاز السمعي للفرد بوظائفه، أو يقلل من قدرته على سماع الأصوات، مما يجعل كلام ذو الإعاقة السمعية المنطوق غير مفهوم.

ثانيًا. الإعاقة البصرية: وحسب شعير (2009) أولئك الطلبة الذين يعانون من درجات متفاوتة من القدرة على الرؤية وغيرها من الوظائف البصرية التي تتطلبها عمليات التكيف مع متطلبات الحياة، ويشمل المصطلح الإعاقة البصرية للمكفوفين جميعهم، وضعاف البصر. وحسب الخطيب (2018) تشير إلى الفرد الذي فقد القدرة استخدام حاسة البصر، وتنتج تلك الإعاقة عن اعتلال في الجهاز البصري، مما يؤدي إلى ضعف في واحد أو أكثر من الوظائف البصرية، وتنتج إصابات الجهاز البصري نتيجة عوامل وراثية، أو الحوادث، أو التشوهات الخلقية.

ثالثًا. الإعاقة العقلية: حسب طبيعتها، فمن منظور علم النفس والتربية، فهي حالات من عدم اكتمال نمو الجهاز العصبي سواء قبل أو بعد الولادة، وذلك نتيجة لعوامل وراثية أو مكتسبة، وهو خلل في الوظائف العقلية طبقًا لدرجات الذكاء (75) فأقل، ويصاحبها انخفاض ملحوظ في معدل التحصيل الدراسي، إضافة على انخفاض القدرة على تحقيق الحاجات اليومية، أو البيئة الاجتماعية المحيطة (خليفة وعيسى، 2009). كما عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية حسب ما ورد في هالاهان وكوفمان (2008) أوجه القصور الأساسية التي يشهدها الأداء الوظيفي للطفل في الوقت الراهن، وتتسم تلك الحالة بانخفاض الأداء الوظيفي العقلي للطفل دون المتوسط، ويتزامن معها أوجه القصور الأخرى التي ترتبط به، وذلك في جانبين أو أكثر من المجالات التطبيقية للمهارات التكيفية، أو المرتبطة بالسلوك التكيفي.

رابعًا: الإعاقة الجسمية: وتعرف كما أشار الخطيب وآخرون (2015) بأنها مصطلح عام يشمل حالات عديدة ومتباينة لدرجة أنها قد تبدو غير مرتبطة ببعضها البعض، ولكن جميعها تفرض قيود وصعوبات على مستوى الحركة، والتحمل الجسدي، واستخدام الجسد من أجل تأدية أنشطة الحياة اليومية، وهو مصطلح كثير الاستخدام في مجال التربية الخاصة، ويمكن أن تكون الإعاقة الجسمية مرئية أو ظاهرة للعيان

كالشلل الدماغي، وانحناءات العمود الفقري، وشلل الأطفال، ويمكن أن تكون غير ظاهرة، مثل فقر الدم المنجلي، والثلاسيميا، والتفريق بين النوعين له ما يبرره، كون الاتجاهات نحو الفرد ذو الإعاقة المرئية غالباً ما تختلف عن الفرد ذو الإعاقة غير المرئية.

خامساً: اضطرابات النطق واللغة: وتطلق على ضعف قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين بشكل سليم، فهو غير قادر على إيصال أفكاره للآخرين بوضوح، ويتمثل الاضطراب على شكل أخطاء في نطق بعض مخارج الحروف، ويمكن وصف حالة الاضطراب اللغوي على أنها حالة أو طريقة من الكلام لا تتناسب مع سن الفرد المتكلم (الروسان، 2001).

سادساً: صعوبات التعلم: وتعتبر ذات منشأ عصبي، وتؤثر على نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر لدى الأفراد الذين يكون متوسط الذكاء لديهم مرتفع أو متوسط، وتكون أجهزتهم الحسية طبيعية، كما تتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار صعوبات التعلم على تقدير الذات لدى الفرد، وعلى نشاطاته التربوية والاجتماعية والمهنية، وعلى نشاطاته الطبيعية، وذلك باختلاف درجة شدتها (Lerner, 2000). فيمكن تعريفها على أنها اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء كانت شفوية أو كتابية، وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، ويبين التعريف أن الصعوبات التعليمية لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساساً إلى الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (الخطيب والحديدي، 2018).

سابعاً: التوحد: يعتبر التوحد من الاضطرابات النمائية الأكثر شدة من حيث تأثيرها في سلوك الفرد حيث لا يؤثر على جانب واحد من شخصيته، إنما يؤثر على عدة جوانب مختلفة منها الجانب المعرفي، والجانب الاجتماعي، والجانب اللغوي والانفعالي فيؤدي إلى حدوث تأخر عام في العملية النمائية بأسرها، فيعرف التوحد على أنه إعاقة نمائية تظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من العمر، فهو اضطراب عصبي يؤثر على نمو

الدماغ ووظيفته، مما يسبب صعوبة في التواصل والتعلم التفاعل الاجتماعي، ويظهر العديد من السلوكيات النمطية المتكررة (إبراهيم، 2020).

ثامناً: نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADHD): تم تعريفه من قبل الجمعية الأمريكية على أنه اضطراب عصبي نمائي يظهر على شكل نمط مستمر من تشتت الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية، والتي تتعارض مع أداء الفرد ونموه، وتظهر أعراضه في بيئتين أو أكثر، وتؤثر سلباً على أداء الفرد الاجتماعي، والأكاديمي، أو الوظيفي، ويجب أن توجد العديد من أعراضه قبل سن (12) سنة (حابي وممادي، 2021).

التعليم الدامج:

أدت التحولات في اتجاهات العالم نحو الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجود المكان التربوي للأطفال ذوي الإعاقة في الميدان التربوي بشكل مناسب، وأحتلت المدرسة العادية الصدارة من حيث ملائمتها لكثير من الأفراد من تلك الفئة، وبالتالي تركزت الجهود على إحداث تغييرات أساسية وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم من أجل دمجهم مع الأطفال العاديين في المدارس العادية، ولم تعد مضامين مفهوم الدمج تقتصر على إقناع المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بقبولهم ومشاركتهم نفس المكان، بل تعدى ذلك إلى إقناعهم، وإقناع أصحاب القرار التعليمي بإعادة تنظيم المجتمع المدرسي بأن تلك الفئة لا تشكل عتبة حقيقية في وجه النظام التعليمي القائم، بل تغدو صلاحية المنهاج الدراسي ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف الرئيسية التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حال تعثر نجاح دمج تلك الفئة في المدرسة العادية (الخشرمي، 2003).

وقد أصبحت فكرة شمول التعليم العادي للأطفال ذوي الإعاقة أكثر تقبلاً على مر السنين، وأصبح إظهار الفروق الفردية لتلك الفئة هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل الصفوف العادية، بعد أن كان مصدرًا رئيسيًا لعزلهم، وصار بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركتهم لأقرانهم العاديين جنباً إلى جنب في الصف العادي، ومع ذلك قد يكون تطبيع المجتمع لتقبل تلك التغيرات المفاهيمية مصدر قلق لدى الكثيرين في الأوساط التعليمية، حيث أنها جعلت التعليم الخاص جزءاً من المنظومة التعليمية

الأساسية، والذي يشترك معه في معظم الاستعدادات والأولويات، وإن اختلف معه في حاجات الطلبة ومتطلباتهم (Dukmak, 2013).

والدمج حسب ما أشار إليه شاش (2003) تكامل الأنشطة الاجتماعية التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة القابلين للتعلم في إطار البرامج التعليمية المادية، جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين الذين يتمتعون بقدرات عادية. وحسب سيسالم (2006) فإن المفهوم الشامل لعملية الدمج هو أن تشمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلبة جميعاً، بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطلاب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب.

وقد حددت قمة أوسلو حول التعليم من أجل التنمية مفهوم التعليم الدامج لذوي الإعاقة بأنه ضمان عدم تسبب الحواجز الجسدية والسلوكية، والمادية في منع المتعلمين ذوي الإعاقة من المشاركة في التعليم، وتؤكد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المادة 24، على الحق في التعليم الشامل وتحظر التمييز على أساس الإعاقة في التعليم، ويعتمد تحقيق الجودة الشاملة للتعليم الخاص بالإعاقة على: الحد الأدنى من معايير الوصول لجميع المدارس، بما في ذلك في حالات الطوارئ، والاستثمار في تدريب المعلمين الذي سيزود جميع المعلمين بالاستجابة للتنوع في الفصل الدراسي وإدماج الإعاقة على وجه الخصوص، والتأكد من أن المواد والموارد التعليمية متوفرة في أشكال يسهل الوصول إليها وتكون قابلة للتكيف بسهولة؛ والاستثمار في التكنولوجيا والأجهزة المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة، وضمان إشراك المنظمات المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة في التخطيط والرصد التعليمي (Saebones, et al., 2015).

والدمج وفقاً لميثوت (Mithout, 2016) استراتيجية جديدة، وعملية مبتكرة تهدف إلى دمج طلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين دمجاً تعليمياً واجتماعياً حسب خطة تربوية مستمرة تقرها الأجهزة الإدارية التعليمية في مؤسسات التعليم العام والتعليم الخاص. كما عرفت منظمة اليونسكو عام (2018) بأنه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول والحضور والمشاركة والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في مدارس الحي والعمل على