

## اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة

ردينة خضر الطراونة

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال في مرحلة قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة، كما هدفت أيضاً إلى معرفة معوقات دمج هؤلاء الأطفال من وجهة نظر المعلمات. وأخيراً، هدفت إلى معرفة أثر متغيرات (العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي) على هذه الاتجاهات. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم إعداد استبانة لقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة من قبل الباحثة، وطبق على عينة من جامعة مؤتة مكونة من (76) معلمة رياض أطفال قبل الخدمة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاتجاهات كانت محايدة، وأن أهم معوقات الدمج هي حاجة الأطفال ذوي الإعاقة إلى وسائل خاصة وخدمات مساندة غير موجودة في الروضة، وأنهم بحاجة مستمرة للمتابعة من قبل المعلمات. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغيرات (العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي).

الكلمات الدالة: الاتجاهات، معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة، الأطفال ذوو الإعاقة، الروضة، الدمج الشامل.

### Attitudes of Pre- service Kindergartens female teachers towards Inclusion of Children with Disabilities in the Kindergarten

Rodaina Khader AlTarawneh

### Abstract

This study aimed to identify the attitudes of pre- service kindergartens female teachers towards inclusion of children with disabilities in the kindergarten. In order to achieve the aims of this study, a questionnaire of the attitudes towards inclusion of children with disabilities in the kindergarten was used to collect data from (76) pre- service female teachers from Mu'tah University. The results indicated that the attitudes were neutral. And the most important problems inclusion of children with disabilities from viewpoint of teachers was: the children with disabilities need special aids and support services not found in kindergarten. Also, they need continuous follow- up by the teachers. And there are no statistically significant differences between the female teachers in the attitudes due (Age, Year of Study, and GPA).

**Key words:** Attitudes, Pre- Service Kindergartens Female Teachers, Children with Disabilities, Kindergarten, Inclusion.

## مقدمة

بعد توقيع الأردن عام (2007) والمصادقة عام (2008) على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وكذلك بعد إنشاء المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام (2007)، وإصدار قانون حقوق الأشخاص المعوقين عام (2007)، وتعديل هذا القانون عام (2017) ليصبح اسمه "قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" أصبح لزاماً على وزارة التربية والتعليم الأردنية قبول دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية المختلفة، وتوفير التدابير اللازمة لتسهيل الوصول إليها. وعدم منح أي ترخيص لأي مؤسسة تعليمية خاصة مالم تتوافر إمكانية الوصول إليها. كما ورد في المادة (24) من الاتفاقية (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2007)، والمواد (17، 18) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2018). وفي ذلك تأكيد على عدم استبعاد الأشخاص أو الأطفال ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، فتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة مع أقرانهم، الذين لا توجد لديهم إعاقة في المدارس العادية حق لهم. وضماناً لهذا الحق، تتخذ الدول التي قامت بالتوقيع والمصادقة على هذه الاتفاقية التدابير اللازمة لتوظيف مدرسين مدربين على كيفية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وعلى تقبل الاختلافات الجسمية، الأكاديمية، المعرفية، اللغوية، والانفعالية بين الطلبة، وكذلك التدريب على كيفية التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، واستخدام المواد التعليمية والتقنية لمساعدتهم- ما أمكن ذلك- . ولا يكفي توظيف المدرسين المدربين لإنجاح فكرة الدمج الشامل، بل يتطلب ذلك تعديل اتجاهاتهم نحو الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة، ونحو دمجهم ومن ثم توظيفهم في هذا المجال.

إن تدريب المعلمين والمعلمات يأخذ شكلين هما: قبل الخدمة وأثناء الخدمة، بالنسبة للتدريب قبل الخدمة، فيسهم بشكل أساسي في تعديل الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، أما التدريب أثناء الخدمة، فإن الخبرة الحقيقية تسهم في تعديل الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة كما سيرد لاحقاً. وحسب التقرير الصادر عن اليونسكو والذي هو بعنوان " المعلمون للجميع" فإن هناك نقصاً على مستوى العالم في عدد المعلمين الذين تلقوا تدريباً كافياً وتشجيعاً على تقبل فكرة دمج الأطفال أو الأشخاص ذوي الإعاقة المهمشين في المدارس العادية (World of Inclusion, 2014). ونظراً لكون الدمج من الحقوق الأساسية للأشخاص ذوي الإعاقة، وأنه يتطلب اتجاهات إيجابية نحوه من قبل المعلمين، ونظراً لأهمية التدريب في تحسين الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وبالتالي تقبل فكرة دمجهم جاءت هذه الدراسة.

## مشكلة الدراسة

الدمج الشامل من التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، ومن الحقوق التي أكدت عليها الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وكذلك التشريعات الأردنية المختلفة. ولكن الدمج لا ينجح مالم يتبن المعلمون والمعلمات اتجاهات إيجابية نحوه ونحو الأشخاص ذوي الإعاقة. وسيتم في هذه الدراسة معرفة اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة، لأنهن مقدمات الخدمات الأساسية في صفوف الدمج، واتجاهاتهن مهمة وحاسمة إذا أريد للدمج أن ينجح. ونظراً لعدم وفرة المعلومات حول اتجاهات معلمات رياض الأطفال في مرحلة قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الأردن، ونظراً لأهمية التدريب قبل الخدمة في تعديل وتحسين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال أو الأشخاص ذوي الإعاقة، جاءت هذه الدراسة والتي تصاغ مشكلتها بالأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمات رياض الأطفال في مرحلة قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة؟

السؤال الثاني: ما هي معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في اتجاهات معلمات رياض الأطفال في مرحلة قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة، تعزى لمتغيرات (العمر، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي)؟

#### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- 1- التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة في الأردن نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة.
- 2- معرفة معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة.
- 3- معرفة إذا كان هناك فروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة، تعزى لمتغيرات (العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)؟

#### أهمية الدراسة

من الناحية النظرية، تبرز أهمية هذه الدراسة بكونها إضافة نظرية بسبب عدم توافر الدراسات التي أجريت حول اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الروضة في الأردن. وكذلك بسبب قلة الدراسات التي أجريت في الأردن حول اتجاهات المعلمات قبل الخدمة بشكل عام نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة في المدارس العادية. ومن الناحية العملية، تبرز أهمية هذه الدراسة في تأكيدها على أهمية تدريب المعلمين والمعلمات سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة على كيفية تقبل الاختلاف بين الطلبة والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في رياض الأطفال عند دمجهم مع أقرانهم الذين لا توجد إعاقة، والذي ينعكس إيجاباً على الاتجاهات للمعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، مما يساهم في نجاح الدمج الشامل.

#### محددات الدراسة وحدودها

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات تخصص رياض الأطفال في جامعة مؤتة في الأردن. وأجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2017-2018). وتتحدد نتائج هذه الدراسة بطريقة اختيار العينة، وإمكانية تعميم النتائج.

#### مصطلحات الدراسة

- الاتجاه: وجهة نظر الفرد حول موضوع ما، وكذلك ميل الفرد للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما (الروسان، 2009). ويعرف الاتجاه في هذه الدراسة إجرائياً، بأنه إجابة المعلمة سلباً أو إيجاباً على مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة.
- معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة: طالبات تخصص رياض الأطفال في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.

- الأطفال ذوو الإعاقة: هم الأطفال المشخصون من قبل جهة يعترف بها المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأن لديهم إعاقة عقلية أو حسية أو جسمية، أو اضطراب طيف التوحد.
- رياض الأطفال: هي مؤسسات تربوية تقوم بتأهيل الأطفال بين (3-6) سنوات تأهيلاً تربوياً سليماً لدخول المرحلة الابتدائية (السباعي، 2014).
- الاتجاه نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة: الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة بعد استجابتها على استبانة الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الروضة.
- الدمج الشامل: وضع جميع الطلبة بغض النظر عن أي إعاقة أو تحديات قد تكون لديهم في الصفوف العادية المناسبة لعمرهم في المدارس المحلية الموجودة في مناطقهم، للحصول على تعليم عالي الجودة، وتدخلات ومساندات تمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج المدرسية (McManis, 2017).

### الإطار النظري

يعرف الدمج الشامل الذي هو من التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، على أنه وضع جميع الطلبة بغض النظر عن أي إعاقة أو تحديات قد تكون لديهم في الصفوف العادية المناسبة لعمرهم في المدارس المحلية الموجودة في مناطقهم، للحصول على تعليم عالي الجودة وتدخلات ومساندات تمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج المدرسية. ووفقاً لمبدأ الدمج الشامل، فإن المدرسة والصفوف الدراسية العادية يعملان على أساس أن الطلبة ذوي الإعاقة يتمتعون بالكفاءة الأساسية مثل الطلبة الذين لا توجد لديهم إعاقة، لذلك فإنه يمكن لجميع الطلبة المشاركة الكاملة في الصفوف الدراسية العادية وفي المدارس العادية الموجودة في مناطقهم. ولا يعني الدمج الشامل أن الطلبة ذوي الإعاقة لا يحتاجون أبداً إلى قضاء بعض الوقت خارج الصفوف العادية، لأنهم يحتاجون في بعض الأحيان إلى خدمات مساندة، كالعلاج النطقي والعلاج الوظيفي. وهذا هو الاختلاف بينهم وبين الذين لا توجد لديهم إعاقة (McManis, 2017).

ويحقق دمج الأطفال أو الطلبة ذوي الإعاقة لهم الكثير من الفوائد الأكاديمية والاجتماعية منها:

- إن دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة، يساعدهم على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي من ناحية، وسيغير من نظرة الأطفال الذين لا توجد لديهم إعاقة نحوهم (أبو العلا، 2008؛ الخطيب، 2008).
- هناك إشارة إلى أن أداء الأطفال الأكاديمي في بيئات الدمج أفضل من البيئات المعزولة (Gu, 2009; Waldron & Mcleskey, 1998).
- يمكن للأطفال ذوي الإعاقة في صفوف الدمج اكتساب مهارات التواصل وتحسين المهارات الحركية لديهم، من خلال التفاعل مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة (Hunt, Staub, Alwell & Goets, 1994).
- هناك دراسة أشارت إلى أن الدمج لا يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلبة الذين لا توجد لديهم إعاقة (Sharpe York & Knight, 1994).

- إن الدمج في مرحلة رياض الأطفال شكل من أشكال خدمات التدخل المبكر وتحديدًا الخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة (UNESCO, 2009).
- يستطيع الأطفال ذوي الإعاقة التفاعل مع غيرهم من الأطفال الذين لا توجد لديهم إعاقة.
- يستطيع الأطفال أو الطلبة ذوي الإعاقة تكوين صداقات أكثر مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة ( Fryxell & Kennedy, 1995).
- قد يقلد الأطفال ذوي الإعاقة سلوك أقرانهم الإيجابي (Garfinkle & Schwartz, 2002).
- يساعد الدمج الأطفال ذوي الإعاقة على تطوير مفهوم الذات لديهم، والمعرفة الاجتماعية، وتطوير المبادئ الخلقية والأخلاقية (Staub & Peck, 1995).

وهناك معوقات تحول دون دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة، وذلك لأنه قد ينجم عن الدمج آثاراً أكاديمية واجتماعية سلبية مثل:

- المخاوف من عدم تلبية الاحتياجات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، حيث يفتقر المعلمون إلى الوسائل المناسبة، أو أنهم يدرسون عدداً كبيراً من الطلبة، أو غير مدربين على التعامل مع الأطفال أو الطلبة ذوي الإعاقة.
- إن دمج الأطفال أو الطلبة ذوي الإعاقة لا يعني بالضرورة تقديم التعليم المناسب لهم (Gu, 2009).
- قد لا يتفاعل بعض فئات التربية الخاصة مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة، الأمر الذي يجعلهم في عزلة تامة في صفوف الدمج (Shanker, 1995).
- قد يكون الطلبة ذوو الإعاقة معزولين اجتماعياً على الرغم من تواجدهم جسدياً في الصفوف العادية، وهؤلاء الأطفال هم الأقل شعبية بين أقرانهم، والأكثر رفضاً في صفوفهم، ويشتمل رفضهم على أن المعلمين يركزون على تحصيلهم، ولا يراعون نموهم الاجتماعي.
- إن بعض الأشخاص ذوي الإعاقة لديهم مشكلات في المهارات الاجتماعية (Gu, 2009).

ومن المناسب، الإشارة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تساعد على نجاح دمج الأطفال أو الطلبة ذوي الإعاقة. ومن أهمها اتجاهات المعلمين نحو الدمج

(Leatherman & Niemeyer, 2005; Gu,2009; Nois, Chong, Moore, Tany & Patricia, 2016; Sukbunpant, Arthur- Kelly & Dempsey, 2012).

وقد لاقى هذا الموضوع رواجاً كبيراً في مجال البحوث والدراسات. وتعرّف الاتجاهات على أنها نزعة الفرد أو ميله للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما (الروسان، 2009). وترتبط أو تتأثر الاتجاهات نحو الدمج بشكل عام بعدد من المتغيرات منها:

- نوع الإعاقة، حيث يتقبل بعض المعلمين دمج فئات معينة من ذوي الإعاقة دون غيرها (الهابط، 2014؛ جميل، 2013) ودراسات كل من

(Razail, Toran, Kamaral Zaman, Salleh & Yasin, 2013؛ Stoiber, Gettinger & Goets, 1998).

- العمر ( Gu, 2009؛ الهابط، 2014 ).

- خبرة المعلم (جميل، 2013؛ الهابط، 2014؛ Leatherman & Niemeyer, 2005؛ Gu, 2009؛ Stoiber, et al., 1998).

- المؤهل والمستوى التعليمي (جميل، 2013؛ الفايز، 1996؛ Stoiber, et al., 1998).

- الحالة الاجتماعية للمعلم (جميل، 2013).

- عدد الطلبة في الصف (Gu, 2009).

- التدريب الذي خضع له المعلم أو المعلمة: حيث إن هناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن التدريب للمعلمين والمعلمات، سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع الأطفال والطلبة ذوي الإعاقة يؤثر ويرتبط بالاتجاهات نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة (الفايز، 1996) ودراسات كل من:

( Gu, 2009؛ Nois, et al., 2016؛ Stoiber, et al., 1998؛ Hanzlik, 1994؛ Gemmell- Grosby & Hanzlik, 1994؛ Razail, et al., 2013؛ Appl & Spenciner, 2008؛ Rieser, 2013).

وحتى يتسنى لمعلمة رياض الأطفال التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة عند تطبيق الدمج الشامل، لا بد أن تكون قد خضعت للتدريب الذي يضم تعريفها بالخصائص العامة للأشخاص ذوي الإعاقة، وتوضيح مفهوم وأهمية الدمج لهؤلاء الأشخاص (Razail, et al., 2013؛ Appl & Spenciner, 2008). حيث يتطلب نجاح الدمج الشامل، تقبل المعلمين لاختلافات وتنوع الطلبة ذوي الإعاقة. وهذه الاختلافات قد تكون جسمية، معرفية، أكاديمية، اجتماعية وانفعالية (McManis, 2017). وكذلك فإن المعلم بحاجة إلى تثقيفه بأهمية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة، وكيفية التعامل معهم في الصفوف العادية، من خلال التدريب قبل الخدمة أو أثناء الخدمة. ويتضمن التدريب قبل الخدمة أخذ المعلم الطالب أو الطالبة مواد ذات علاقة بالتربية الخاصة. وفي جامعة مؤتة، تطرح مادتان كمتطلبات إجبارية في تخصص رياض الأطفال ذات علاقة بالتربية الخاصة والأشخاص ذوي الإعاقة هما: المدخل إلى التربية الخاصة، والتدخل المبكر (جامعة مؤتة، 2017). ولا شك أن المواد النظرية تساهم في تعديل الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، ومن بينها الدمج. وهذا ما أشارت إليه دراسات: الشخص (1990) ودراسات:

(AlTintas & Sengul, 2014؛ AlZyoudi, AlSartawi & Dodin, 2011؛ Hu, Wu, Su & Roberts, 2017)

ويجب أن لا يقتصر التدريب على الدورات وورش العمل والمواد المتخصصة، بل يمتد ذلك إلى التدريب الفعلي والحقيقي على تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك من أجل الموازنة بين الجانب النظري والعملي قبل الخدمة وأثناءها ( World

(of Inclusion, 2014) . ولا يمكن إغفال الدور الذي تلعبه الخبرة في تحسين الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة ودمجهم كما أشارت إلى ذلك دراسات: (جميل، 2013؛ الهابط، 2014) ودراسات كل من:

(Gu, 2009)؛ (Leatherman & Niemeier, 2005; Stoiber, et al., 1998).

لكن الوضع محبط؛ فحسب التقرير الصادر عن اليونسكو والذي هو بعنوان "المعلمون للجميع"، هناك نقص على مستوى العالم في عدد المعلمين، الذين تلقوا تدريباً كافياً، وتشجيعاً على تقبل فكرة دمج الأشخاص ذوي الإعاقة المهمشين في المدارس العادية (World of Inclusion, 2014). ويعد تدريب المعلمين عنصراً حاسماً في دمج الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس العادية، ولكن هذا العنصر مهم، ولا يتم التركيز عليه. وقد أكدت اليونسكو في عام (2009) على أهمية كفاءة المعلمين في تحقيق ونجاح الدمج الشامل للأطفال والطلبة ذوي الإعاقة، وتحقيق كفاءة المعلمين بتوفير التدريب المناسب لهم، والذي يتضمن تزويدهم بالمعرفة والمهارات والخبرات التي تمكنهم من تعليم جميع الطلبة الذين قدراتهم متفاوتة ومتنوعة. كذلك إعدادهم لقبول التنوع والاختلاف في المدارس العادية. وتعد اتجاهات المعلمين نحو الأشخاص ذوي الإعاقة ومعرفتهم بهم عنصراً أساسياً لخلق بيئة تعليمية إيجابية، يشعر فيها كل طفل بقيمته وأنه قادر على التعلم (Rieser, 2013). ويستطيع المعلمون الذين خضعوا للتدريب على كيفية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة تحسين الكفاية الاجتماعية والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة (Appl & Spenciner, 2008).

لقد أكدت العديد من الدراسات والمؤتمرات على أهمية تدريب المعلم، الذي يعد جزءاً أساسياً في الدمج الشامل، وعلى عاتقه يقع القسم الأكبر من مسؤولية تنفيذه ونجاحه. وهذا ما أكدت عليه سلسلة من الدراسات، التي قامت بها اليونيسف والتي لخصتها السباعي(2014) في دراستها. ونجاح المعلم بشكل عام مع الأطفال ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس العادية يتوقف بالدرجة الأولى، وبشكل كبير، وقبل عملية تأهيله أو تدريبه على اتجاهاته نحو الأطفال ذوي الإعاقة من جهة، واتجاهاته نحو دمجهم من جهة أخرى (السباعي، 2014). وهناك دراسة أكدت على ضرورة دراسة اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، ومن ثم إلحاقهم في التدريس، أي الاتجاهات الإيجابية قبل التدريس (Lambe & Bones, 2006). ويمكن تحسين وتعديل اتجاهات معلمات رياض الأطفال من خلال الإعداد والتأهيل والتدريب، الذي تخضع له المعلمة، سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثناء الخدمة. إن إعداد وتدريب معلمة رياض الأطفال لا يتطلب إعداداً علمياً وأكاديمياً فحسب، وإنما يمتد إلى الإعداد المهني والنفسي، وتنمية الميول والاتجاهات لديها، مع التركيز على الجانب العملي، الذي يكفل سلامة تجريب الجانب النظري على أرض الواقع. وبالتالي العمل مع الأطفال ومساعدتهم على النمو والتطور. ولا يجب أن يتوقف إعداد معلمة الروضة على الإعداد الجامعي فحسب، بل يستمر تدريبها طيلة مدة وجودها في الخدمة، من أجل الوقوف على كل ما هو جديد، وتبادل الخبرات مع نظيراتها من معلمات رياض الأطفال (أبو العلاء، 2008). وحتى يتسنى لمعلمة رياض الأطفال تدريس الأطفال ذوي الإعاقة، يجب التركيز على ذلك من خلال تدريبها قبل الخدمة أو أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة، وهناك إشارة إلى أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة في تحسين وتعزيز الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم، الذين لا توجد لديهم إعاقة (الفايز، 1996؛ منصور وعواد، 2012) والدراسات الأجنبية التالية:

(Nois, et al., 2016; Stoiber, et al., 1998; Gemmell- Grosby & Hanzlik, 1994; Appl & Spenciner, 2008; Gu, 2009; Rieser, 2013; Leatherman & Niemeyer, 2005; Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015).

إن تأييد معلمات رياض الأطفال لدمج الأطفال ذوي الإعاقة يعود إلى معرفتهن بالفوائد، التي يحققها الدمج للأطفال ذوي الإعاقة (الفايز، 1996)، وإن معارضتهن للدمج تستند إلى عدد من المخاوف والمعوقات لفكرة الدمج، والتي يمكن إجمالها كما وردت عن إبراهيم (2002) على النحو التالي:

- قد يؤدي التفاعل بين الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال الذين لا توجد لديهم إعاقة إلى نتائج سلبية أكثر منها إيجابية، سببها المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها الأطفال ذوو الإعاقة.
- رفض بعض آباء الأطفال الذين لا توجد لديهم إعاقة وجود أبنائهم مع الأطفال الذين توجد لديهم إعاقة لأنهم من وجهة نظرهم عدوانيون.
- صعوبة إعداد المناهج التي تلبي حاجات الأطفال ذوي الإعاقة.
- صعوبة التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة وخصوصاً الصم منهم.
- صعوبة توفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الدمج.
- الاهتمام بكم التحصيل عند الطلبة وعدم التركيز على نوعية التعليم، وقد لا يراعي النظام التربوي الفروق الفردية بين الأطفال.
- قلة أعداد المتخصصين من المعلمين المؤهلين والمدربين على أداء الخدمة التربوية والنفسية والتوجيهية للأطفال ذوي الإعاقة.
- صعوبة التعرف على الأطفال ذوي الإعاقة وتشخيصهم.
- صعوبة التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة بسبب احتياجاتهم المختلفة.

#### الدراسات السابقة

أجرى ستويبير وزملاؤه (Stoiber et al., 1998) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، كان أهم أهدافها: معرفة اتجاهات المربين في مرحلة الطفولة المبكرة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (128) من المربين في مرحلة الطفولة المبكرة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المربين كانت إيجابية، وأن هناك علاقة ارتباطية بين المستوى التعليمي للمربين واتجاهاتهم نحو الدمج، وأن اتجاهات المربين الذين خبرتهم ( $\geq 15$ ) سنة كانت أكثر إيجابية من المربين الذين خبرتهم تتراوح بين (1-4) سنوات.

قامت الفايز (1996) بعمل دراسة في السعودية بهدف التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المؤسسات العادية. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (706) معلمات. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة كانت محايدة مع ميل طفيف نحو الإيجابية. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير التخصص لصالح



المعلمات اللواتي تخصصهن رياض أطفال أو تربية خاصة مقارنة بالمعلمات من تخصصات أخرى. وأن المعلمات اللواتي شاركن في عدد كبير من الدورات كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة باللواتي شاركن في دورة واحدة. وكذلك كانت الاتجاهات إيجابية لصالح المعلمات اللواتي سبق وأن طبقن فكرة الدمج.

هدفت دراسة الغزو وزملاؤه (AlGhazo, Dodeen & AlQaryouti, 2003) التي أجريت في الأردن والإمارات العربية المتحدة إلى التعرف على اتجاهات المعلمات قبل الخدمة في كليات العلوم التربوية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (517) طالب وطالبة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة كانت سلبية. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس.

قامت أبو العلا (2008) بإجراء دراسة في السعودية بهدف الكشف عن معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (26) سيدة، منهن ثلاث مشرفات و(6) مديرات و (17) معلمة. ووفقاً لنتائج هذه الدراسة كانت أهم معوقات الدمج هي كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، الامكانيات المادية والبشرية المتاحة للدمج، معوقات التدريس للطلبة ذوي الإعاقة.

قام غو (Gu, 2009) بعمل دراسة في الصين بهدف معرفة اتجاهات معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة والعوامل المرتبطة بها. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة قوامها (240) معلمة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات معلمات رياض الأطفال كانت إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وأن أكثر العوامل ارتباطاً بالاتجاهات هي: عمر المعلمة، خبرة المعلمة، مجموع الأطفال في الصف، والتدريب أثناء الخدمة عن طريق ورشات العمل.

أجرى الزيودي وزملاؤه (AlZyoudi, et al., 2011) دراسة في الأردن والإمارات العربية المتحدة بهدف التعرف على اتجاهات معلمي قبل الخدمة من تخصصات مختلفة من كليات العلوم التربوية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (300) طالب وطالبة من كليتي العلوم التربوية في جامعتي الإمارات العربية المتحدة، وجامعة مؤتة في الأردن. وأشارت نتائج هذه الدراسة، إلى أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الأردنيين نحو دمج الأشخاص والأطفال ذوي الإعاقة كانت أكثر إيجابية مقارنة بالإماراتيين. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغير التدريب قبل الخدمة والذي شمل مواد ذات علاقة بالتربية الخاصة.

هدفت دراسة سوبنبت وزملاؤه (Sukbunpant, et al., 2012)، التي أجريت في تايلند إلى التعرف على أهمية اتجاهات معلمي رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وكذلك أهمية تدريب المعلمين في تحسين هذه الاتجاهات. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم إجراء مقابلات مع (20) معلماً ومعلمة لمرحلة رياض الأطفال. أكدت نتائج هذه

الدراسة على أهمية الاتجاهات، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وخبرتهم، في إنجاح الدمج الشامل.

هدفت دراسة جميل (2013) إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال، الذين لا توجد لديهم إعاقة. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (60) معلمة من معلمات رياض الأطفال، التي تطبق الدمج في الأسكندرية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة، وبتغير الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة، وكذلك المؤهل لصالح المعلمات ذوات المؤهل التربوي، وأخيراً الحالة الاجتماعية لصالح المعلمات المتزوجات.

قامت السباعي (2014) بعمل دراسة في سوريا بهدف التعرف على اتجاهات أولياء أمور ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمة رياض أطفال، (30) من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة و(30) من أولياء أمور الأطفال الذين لا توجد لديهم إعاقة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو الدمج بين المعلمات وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، لصالح أولياء الأمور. ولا توجد فروق في اتجاهات المعلمات وأولياء أمور الأطفال الذين لا توجد لديهم إعاقة.

هدفت دراسة الهابط (2014) التي أجريت في السعودية إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (37) معلمة في الخدمة من معلمات الروضة في منطقة القصيم. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمات يتقبلن دمج بعض فئات ذوي الإعاقة، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو الدمج تعزى لمتغير العمر، لصالح اللواتي تتراوح أعمارهن بين (20-30) سنة، وكذلك هنالك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة حيث إن الأقل خبرة من المعلمات أكثر تقبلاً للدمج.

أجرى لي وزملاؤه (Lee, et al., 2015) دراسة في هونغ كونغ، بهدف التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الروضة، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (410) معلمة رياض أطفال. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمات نحو الدمج كانت سلبية، وأن المعلمات اللواتي تلقين تدريباً في التربية الخاصة أكثر إيجابية مقارنة بغيرهن.

قام نوايس وآخرون (Nois, et al., 2016) بعمل دراسة في سينغافورة بهدف التعرف على تصورات معلمي رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات النمائية وصعوبات التعلم. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (50) معلمة رياض أطفال. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاتجاهات كانت إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الروضة. وأن الدمج الشامل يتطلب اتجاهات إيجابية من قبل المعلمين والإداريين في المدرسة. وأكدت هذه الدراسة على أن تدريب المعلمين يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الروضة.

هدفت دراسة هو وزملاؤه (Hu, et al., 2017) التي أجريت في الصين لمعرفة تصورات معلمي الطفولة المبكرة قبل الخدمة وأثناء الخدمة حول أهمية وإمكانية الدمج الفعال وخصائصه. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم اختيار عينة

مكوّنة من (234) معلماً ومعلمة في مرحلة قبل الخدمة و(307) معلماً ومعلمة في مرحلة أثناء الخدمة. أشارت نتائج الدراسة، إلى أن من أهم الأمور التي تساعد على نجاح الدمج، هي تصورات واتجاهات المعلمين والمعلمات. وكان من أهم العوامل التي تؤثر على تصورات المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحو الدمج هي عدد سنوات الدراسة للمعلم، والموضوعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة التي درسها.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

من مجمل ما سبق من مراجعة الدراسات السابقة، يمكن التوصل إلى النقاط التالية:

- هناك دراسات أشارت إلى أهمية اتجاهات المعلمين والمعلمات في نجاح الدمج، مثل دراسات: (Leatherman & Niemeyer, 2005; Gu, 2009; Nois, et al., 2016; Sukbunpant, et al., 2012; Rieser, 2013).
- هناك دراسات أشارت إلى أهمية تدريب المعلمين والمعلمات سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة في تحسين الاتجاهات نحو دمج الأشخاص والأطفال ذوي الإعاقة، وتقبل هذه الفكرة مثل دراسات: (الفايز، 1996؛ منصور وعود، 2012) والدراسات الأجنبية التالية:  
(Nois, et al., 2016; Stoiber, et al., 1998; Gemmell- Grosby & Hanzlik, 1994; Appl & Spenciner, 2008; Gu, 2009; Rieser, 2013; Leatherman & Niemeyer, 2005; Lee, et al., 2015).
- هناك دراسات أشارت إلى أن هناك مخاوف من فكرة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة، وأن اتجاهات المعلمين والمعلمات سلبية نحوه. مثل دراسات: (الهابط، 2014؛ السباعي، 2014، إبراهيم، 2010؛ Razail, et al., 2013؛ Lee, et al., 2015؛ AlGhazo, et al., 2003).
- هناك دراسات أشارت إلى أن الاتجاهات إيجابية نحو دمج الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة مثل دراسات: (Stoiber, et al., 1998; Nois, et al., 2016; Gu, 2009; AlZyoudi, et al., 2011).
- هناك دراسة أشارت إلى أن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الروضة محايدة، وهي دراسة الفايز (1996).
- هناك دراسات أشارت إلى ارتباط أو تأثير اتجاهات المعلمين والمعلمات بشكل عام نحو دمج الأطفال أو الأشخاص ذوي الإعاقة بمتغير العمر. مثل دراسات: (الهابط، 2014؛ Gu, 2009).
- هناك دراسات أشارت إلى ارتباط أو تأثير اتجاهات المعلمين والمعلمات بشكل عام نحو دمج الأطفال أو الأشخاص ذوي الإعاقة بمتغير عدد سنوات الخبرة. مثل دراسات: (جميل، 2013، الهابط، 2014؛ Gu, 2009؛ Leatherman & Niemeyer, 2005؛ Stoiber, et al., 1998).

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات تخصص رياض الأطفال في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة خلال العام الدراسي (2017 / 2018). وتم اختيار عينة عشوائية منهن بلغت (76) طالبة. والجدول (1) يوضح تفاصيل العينة، وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول 1: تفاصيل العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (ن = 76)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمر	19 - 21	47	61.8 %
	22 ≤	29	38.2 %
	المجموع	76	100 %
السنة الدراسية	أولى - ثانية	40	52.6 %
	ثالثة - رابعة	36	47.4 %
	المجموع	76	100 %
المعدل التراكمي	60 - 75	29	38.2 %
	76 ≤	47	61.8 %
	المجموع	76	100 %

أداة الدراسة: استبانة الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى كل ما كتب عن موضوع الدمج الشامل بشكل عام، ومن ثم قامت بإعداد استبانة الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. وتكوّنت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (34) فقرة، تكون الإجابة عليها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين والأخذ بأرائهم، تكوّنت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (33) فقرة.

### دلالات صدق أداة الدراسة

تم التوصل إلى دلالات الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وذلك بعد عرضها على (8) محكمين من أصحاب الاختصاص في التربية الخاصة، واللغة العربية، والتربية، ورياض الأطفال للحكم على مدى ملاءمة ووضوح الفقرات من حيث صياغتها اللغوية، ومدى مناسبة الفقرات لعنوان الدراسة والبيئة الأردنية. وبعد الأخذ بأراء المحكمين، تم اعتماد نسبة (87.5 %) لإبقاء الفقرة في الاستبانة. وتكوّنت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (33) فقرة.

## ثبات أداة الدراسة

تم حساب الثبات بدلالة الأداء على الفقرة بوساطة معادلة كرونباخ ألفا، وكان ثبات الأداة وفقاً لذلك (0.820)، وهذه القيمة مرتفعة ومقبولة لغايات هذه الدراسة.

## تعليمات تطبيق أداة الدراسة

تعطى الاستبانة لطلبة من تخصص رياض الأطفال في جامعة مؤتة، وكان يطلب منها كتابة المعلومات الشخصية في المكان المخصص، ومن ثم الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بوضع إشارة (X) تحت التدرج المناسب - وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي- بجانب كل فقرة، مع التوضيح لها بأن المعلومات في الاستبانة ستعامل بسرية تامة، وأنها لغايات البحث العلمي فقط.

## حساب الدرجات على الاستبانة:

تم حساب الدرجات على فقرات الاستبانة على هذا النحو:

- تكون الاستبانة في صورته النهائية من عددٍ من الفقرات الإيجابية، وهي الفقرات: (1، 12، 15، 18، 21، 24). وتعطى هذه الفقرات إذا كانت الإجابة عليها موافق بشدة (5) درجات، و(4) درجات إذا كانت الإجابة عليها موافق، و(3) درجات لمحايد، و(2) درجة لغير موافق، والدرجة (1) لغير موافق بشدة.
- تكون الاستبانة في صورته النهائية من عددٍ من الفقرات السلبية وهي: (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 19، 20، 22، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33). وتعطى هذه الفقرات إذا كانت الإجابة عليها موافق بشدة درجة (1)، ودرجة (2) إذا كانت الإجابة عليها موافق، ودرجة (3) لمحايد، ودرجة (4) لغير موافق، وأخيراً، درجة (5) لغير موافق بشدة.
- تجمع الدرجات على جميع الفقرات لحساب الدرجة الكلية على الاستبانة. وتكون أعلى درجة عليه (165)، وأدنى درجة (33). وتفسر الدرجة الكلية وفقاً لمعادلة إحصائية تتضمن (عدد فقرات الاستبانة مضروبة بتدرجات الاستبانة، وذلك لحساب مدى الدرجات)، وبناءً على ذلك، فإن الدرجة الكلية تفسر على النحو التالي:
  - الدرجة التي تتراوح بين (133- 165) تعني أن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة إيجابية بشكل كبير.
  - الدرجة التي تتراوح بين (100- 132) تعني أن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة إيجابية.
  - الدرجة التي تتراوح بين (67 - 99) تعني أن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة محايدة.
  - الدرجة التي تتراوح بين (34- 66) تعني أن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة سلبية.
  - الدرجة التي أقل من (34) تعني أن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة سلبية بشكل كبير.

## متغيرات الدراسة

- المتغيرات المستقلة: متغير العمر، وله مستويان هما (19-21،  $22 \leq$ )، متغير السنة الدراسية، وله مستويان هما (السنة الأولى والثانية، السنة الثالثة والرابعة). متغير المعدل التراكمي، وله مستويان هما (60-75،  $76 \leq$ ).
- المتغير التابع: الدرجة الكلية على استبانة الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة.

## النتائج والمناقشة

إجابة السؤال الأول "ما اتجاهات معلمات رياض الأطفال في مرحلة قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الكلية على استبانة الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة (ن = 76)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
13.139	85.22

يتضح من جدول (2) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجات الكلية هو (85.22)، وتعني هذه القيمة وفقاً لتفسير الدرجة الكلية على الاستبانة، أن اتجاهات معلمات رياض الأطفال في مرحلة قبل الخدمة في الأردن نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة محايدة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفايز (1996) والتي أجريت على عينة من معلمات رياض الأطفال. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Gu, 2009; Nois, et al., 2016; Stoiber, et al., 2011; AlZyouidi, et al., 1998) والتي أشارت إلى أن الاتجاهات إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، وربما يعود الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية والدراسات السابقة التالية (Gu, 2009; Nois, et al., 2016; Stoiber, et al., 1998) إلى اختلاف الأماكن التي أجريت فيها الدراسات وكذلك التشريعات السائدة في كل دولة، وأيضاً اختلاف ومدى جاهزية رياض الأطفال لدمج أطفال من ذوي الإعاقة من مكان إلى آخر. أما بالنسبة لاختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزيودي وآخرون (AlZyouidi, et al., 2011)، فإن هذه الدراسة، قد أجريت على عينة من الطلبة ذكوراً وإناثاً من جامعتي مؤتة والإمارات العربية المتحدة في كليات العلوم التربوية، لمعرفة اتجاهاتهم نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام وليس دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة تحديداً، كما في الدراسة الحالية. وأيضاً فإن الدراسة الحالية، أجريت على عينة من طالبات تخصص رياض الأطفال فقط، ولم تشمل على جميع تخصصات كلية العلوم التربوية كما هو الحال في دراسة الزيودي وآخرون (AlZyouidi, et al., 2011). بالإضافة إلى أنه لم يدرس أثر متغير التخصص على الاتجاهات في دراسة الزيودي (AlZyouidi, et al., 2011) والذي من الممكن أن يكون له أثر على الاتجاهات نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة الفايز (1996). أيضاً اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات: (الهابط،

2014، السباعي، 2014، Razail, et al., 2013؛ Lee, et al., 2015؛ AIGhazo, et al., 2003) والتي أشارت إلى أن الاتجاهات سلبية نحو دمج الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة. وقد يكون السبب في اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة عدا دراسة الغزو وآخرون (AIGhazo, et al., 2003) هو اختلاف الأماكن التي أجريت فيها الدراسات. أما اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغزو وآخرون (AIGhazo, et al., 2003) والتي شملت عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الأردن، فربما يعود إلى أن عينة الدراسة الحالية اقتصرت على طالبات تخصص رياض الأطفال في جامعة مؤتة ولم تشمل على جميع تخصصات كلية العلوم التربوية، والتي لم يكن تخصص رياض الأطفال موجوداً فيها في تلك الفترة كما في دراسة الغزو (AIGhazo, et al., 2003). بالإضافة إلى أن هذه الدراسة السابقة أجريت في العام (2003)، أي قبل توقيع ومصادقة الأردن على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

إجابة السؤال الثاني " ما هي معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مرحلة قبل الخدمة؟" تم حساب عدد المعلمات والنسب المئوية لهن وللواتي أجبن (موافق، موافق بشدة) قبل ترميز الفقرات (إجابتهن على الفقرات كما هي في أداة الدراسة). ويوضح الجدول (3) المعوقات والمخاوف من دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة في الأردن مرتبة حسب أهميتها.

الجدول 3: المعوقات والمخاوف من دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة في الأردن مرتبة حسب أهميتها (ن = 76)

#	المخاوف والمعوقات من دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة	العدد	النسبة المئوية
1	قد يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة إلى وسائل خاصة بهم غير موجودة في الروضة.	68	89.5 %
1	قد يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة إلى خدمات أخرى (مساندة) قد لا تكون موجودة في الروضة.	68	89.5 %
2	حاجة الطفل ذي الإعاقة إلى المتابعة المستمرة من قبل معلمة الروضة.	66	86.8 %
3	حاجة الطفل ذي الإعاقة إلى أساليب تدريس إضافية خاصة.	65	85.5 %
4	قد يحتاج الطفل ذو الإعاقة إلى مساعدة مستمرة من أقرانه، الذين لا توجد لديهم إعاقة.	62	81.6 %
5	يتطلب دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة التواصل المستمر والمتابعة المستمرة مع ذويهم.	56	73.7 %
6	منهاج الروضة غير مناسب لجميع الأطفال ذوي الإعاقة.	50	65.8 %
6	قد يعاني الأطفال ذوو الإعاقة من مشكلات صحية تمنعهم من الالتزام في الروضة.	50	65.8 %
7	المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الإعاقة.	48	63.2 %
7	عدم جاهزية الغرف الصفية للروضة لاستقبال الأطفال ذوي الإعاقة.	48	63.2 %
8	يفرض وجود طفل لديه إعاقة في صف الروضة أعباءً إضافية على المعلم.	42	55.3 %
8	قد لا تفهم الإدارة المدرسية قدرات وحاجات الطفل ذي الإعاقة في الروضة.	42	55.3 %

9	33	43.4 %	قد يرفض الأطفال ذوو الإعاقة في الروضة من قبل أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة.
10	32	42.1 %	قد يسبب الطالب ذو الإعاقة إزعاجاً لمعلمة الروضة.
11	29	38.2 %	قد يتأثر الأطفال الذين لا توجد لديهم إعاقة سلباً بوجود طفل لديه إعاقة في صف الروضة.
12	26	34.2 %	قد لا يسمح عدد الأطفال في صف الروضة بقبول طفل لديه إعاقة.
13	23	30.3 %	تمنع تعليمات الروضة قبول الأطفال ذوي الإعاقة فيها.

بشكل عام تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (إبراهيم، 2002؛ أبو العلا، 2008). فيما يتعلق بمعوقات الدمج، وتتفق مع الكثير من الدراسات التي تحدثت عن المخاوف من الدمج، مثل دراسات:

(GU, 2009; Shanker, 1995). وبشكل عام، الدمج قضية عالمية ومن التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، ومعوقات الدمج - إلى حد ما - واحدة في العديد من دول العالم.

إجابة السؤال الثالث " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة، تعزى لمتغيرات (العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)؟ " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لأداء معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على استبانة الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة حسب متغيرات الدراسة. ويوضح الجدول (4) ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمعلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على استبانة الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة حسب متغيرات الدراسة (ن = 76)

المتغير	مستويات المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	19 - 21	47	86.6	14.3
	$22 \leq$	29	83	10.8
السنة الدراسية	أولى - ثانية	40	84.1	13.1
	ثالثة - رابعة	36	86.47	13.2
المعدل التراكمي	60 - 75	29	86.5	16.4
	$76 \leq$	47	84.5	10.8

يتبين من الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، أجرت الباحثة اختبار 3 Way- ANOVA والجدول (5) يوضح ذلك.



جدول 5: نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لمعرفة الفروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة (ن = 76)

المتغير	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العمر	1	427.6	2.5	0.119
السنة الدراسية	1	159.8	0.929	0.338
المعدل التراكمي	1	102.9	0.599	0.442

يتضح من الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة، تعزى لمتغيرات (العمر، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي). وبشكل عام تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهابط (2014) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغير العمر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Gu, 2009). وعموماً كانت أعمار أفراد العينة في الدراسة الحالية متقاربة - إلى حد ما - والعينة قليلة، الأمر الذي ربما أدى إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر. أما بالنسبة لمتغيري السنة الدراسية، والمعدل التراكمي، فهذه هي المرة الأولى التي تتم دراستها - حسب معلومات الباحثة -.

#### التوصيات والمقترحات

تضمنت الدراسة الحالية الحديث عن أهمية التدريب لمعلمات رياض الأطفال قبل الخدمة في تحسين الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة، والتي تعدّ متطلباً سابقاً لنجاح الدمج الشامل، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة كانت محايدة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر فيما يقدم لمعلمات رياض الأطفال من معلومات ومعارف خلال سنوات الدراسة (التدريب قبل الخدمة). ومن مجمل ما سبق توصي الباحثة بما يلي:

- 1- أن لا يقتصر إعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة على كيفية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة على مواد نظرية فقط، بل يمتد هذا التدريب إلى الممارسة الفعلية والحقيقية والتدريب الحقيقي في صفوف الدمج.
- 2- دراسة اتجاهات المعلمين والمعلمات قبل الخدمة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة ودمجهم، ومن ثم إلحاقهم في مهنة التدريس في صفوف الدمج.
- 3- دراسة أثر المتغيرات المشمولة في الدراسة الحالية على عينة أكبر من معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة ومن جميع الجامعات الأردنية.
- 4- إعادة النظر في برامج رياض الأطفال في الجامعات الأردنية، بما يضمن تزويد الطلبة فيها بمعارف تتعلق بالتربية الخاصة بشكل عام، والأشخاص ذوي الإعاقة بشكل خاص، أهمية التدخل المبكر فيما يتعلق بتقديم الخدمات التربوية، أهمية دمج الأشخاص والأطفال مع أقرانهم الذين لا توجد لديهم إعاقة في المدارس العادية.
- 5- إدراج مادة خاصة بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس العادية، كمتطلب إجباري لتخصص رياض الأطفال في جامعة مؤتة وبقية الجامعات الأردنية.

## المراجع

إبراهيم، إنتصار. (12- 14 أيار 2002). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسي في مصر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمي السنوي الثالث في قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي، القاهرة مصر.

أبو العلا، أماني. (2008). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

الخطيب، جمال. (2008). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الروسان، فاروق. (2009). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة (الطبعة الثانية). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السباعي، ملك. (2014). اتجاهات أولياء أمور ومعلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال. مجلة جامعة البعث، 36(4)، 195-224.

الشخص، عبد العزيز. (1990). أثر المعلومات في تغيير الاتجاهات نحو المعوقين. مجلة جامعة الملك سعود، 2(1)، 77-99.

الفايز، حصة. (1996). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين في مؤسسات رياض الأطفال وعلاقتها بأدائهن الوظيفي (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود، الرياض، الرياض، السعودية.

الهابط، عبير. (2014). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بمرحلة الروضة. مجلة جامعة القصيم للعلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 831-866.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2007). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. عمان: منشورات المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2018). قانون رقم (20) لسنة 2017، قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. [www.hcd.gov.jo/ar/content/قانون-حقوق-الأشخاص-ذوي-الإعاقة](http://www.hcd.gov.jo/ar/content/قانون-حقوق-الأشخاص-ذوي-الإعاقة).

جامعة مؤتة. (2017). الخطة الدراسية لتخصص رياض الأطفال (2017).

[https://www.mutah.edu.jo/regpage/plan/Plan\\_2017/0820.pdf](https://www.mutah.edu.jo/regpage/plan/Plan_2017/0820.pdf)

- جميل، سمية. (2013). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة جامعة دمنهور للدراسات التربوية والإنسانية، 5(3)، 203-254.
- منصور، سمية وعواد، رجاء. (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة). مجلة جامعة دمشق، 28(1)، ص 301-356.
- AlGhazo, E., Dodeen, H., & AlQaryouti, I. (2003). Attitudes of pre- service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. A Journal Pertaining to College Students, 37(4), 515-522.
- AlTintas, S. & Sengul, S.(2014). The effects of special education courses on the attitudes of pre-service primary mathematics teachers towards mainstreaming. International Journal on New Trends in Education and their Implications, 5(2), 103- 113.
- AlZyouidi, M., AlSartawi, A., & Dodin, H. (2011). Attitudes of Pre-service Teachers towards Inclusive Education in UAE and Jordan (a comparative study). International Journal of Disability, Community & Rehabilitation, 10(1). Retrieved from [http://www.ijdc.ca/VOL10\\_01/articles/alzyouidi.shtml](http://www.ijdc.ca/VOL10_01/articles/alzyouidi.shtml).
- Appl, D., Spenciner, L. (2008). What do pre-service teachers see as their roles in promoting positive social environments? I see myself as a facilitator of acceptance. Early Childhood Education Journal, 35(5), 445-450.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20(4), 259-269.
- Garfinkle, A., & Schwartz, I. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with Autism and other developmental disabilities in inclusive preschool. Early Childhood Special Education, 22(1), 26-39.
- Gemmell-Crosby, S., & Hanzlik, J. (1994). Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 29(4), 279-290.
- Gu, D. (2009). Teachers' Attitudes Toward Kindergarten inclusion in China (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania state, USA).
- Hu, B., Wu, H., Su, X., & Roberts, S. (2017). An examination of Chinese pre-service and inservice early childhood teachers' perspectives on the importance and feasibility of the implementation of key characteristics of quality inclusion. International Journal of Inclusive Education, 21(2), 187-204.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19(4), 290-301.

- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Students teachers' attitudes to inclusion: implications for initial teachers education in northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511- 527.
- Leatherman, J. & Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- McManis, L. (2017). Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study. Retrieved from <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education/>.
- Nois, K., Chong, W., Moore, D., Tang, H., & Patricia, K. (2016). Pre-School teacher's attitudes towards inclusion of children with developmental needs in Kindergartens in Singapore. *International Journal of Special Education*, 31(3), 180-210.
- Razail, N., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N., & Yasin, M.(2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261-267.
- Rieser, R. (2013). Focus: Building teacher confidence and competence to include children with disabilities. Retrieved from [https://www.unicef.org/sowc2013/focus\\_inclusive\\_play\\_spaces.html](https://www.unicef.org/sowc2013/focus_inclusive_play_spaces.html).
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Sharpe, M., York, J. & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281-287.
- Staub, D., & Peck, C. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Stoiber, K., Gettinger, M., & Goets, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Stkbunpant, S., Arthur- Kelly, M., & Dempsey, I. (2012). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118.
- UNESCO. (2009). Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183156e.pdf>.
- Waldron, N. & Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), 395-405.

World of Inclusion. (2014). Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities.  
Retrieved from [worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/05/Article.docx](http://worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/05/Article.docx)