اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين

المرشد التربوي

م . م أحمد كامل إسماعيل ، متوسطة الجاحظ المختلطة

.....

المستخلص

هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات واراء معلمي المرحلة الابتدائية حول دمج الأطفال ذوي الأحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية في مديرية تربية بغداد . الكرخ / 2 حيث تكونت عينة الدراسة من (100) معلما ومعلمة ، وقد استخدمت الدراسة اداة الاستبانة والتي شملت (30) فقرة ، و كانت تدرس الهدف الأول هو اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاعتيادية وقد توصلت الدراسة الى ان المعلمين كانت لديهم إتجاهات نحو الدمج ، كما أظهرت دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو الدمج على وفق متغيري الجنس (ذكور ، إناث) و سنوات الخدمة (15 سنة فأقل) و (16 سنة فأكثر) الى وجود فروق تعزى لجنس الأناث في الأتجاه نحو الدمج، كذلك اشارت النتائج الى وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة حيث تبين انه كلما ازدادت سنوات الخبرة زادت عملية التقبل.

Abstract

The study aims at identifying the (Views and Opinions of elementary schools Teachers in Education Towards Enrolling of the Abnormal Children in the Ordinary Primary School in the Education Directorate of Baghdad karkh /2. The sample consists of (100) teachers and administrators. The study has employed the tool of

questionnaire which involves (30) items ، The study indicates that the most acceptable

The first aim was Teachers' Attitudes Toward Integration of People with Special Needs into Normal Schools disability in the public schools is the light and that the opinions of teachers towards enrolling are positive، There is variance among teachers ،The significance of differences in teachers' attitudes towards integration according to sex variables (males, females), years of service (15 years and less) and (16 years and aboveThere is variations attributed to the gender or experience of the teacher or the administrator concerning mixing

مشكلة البحث

إن عدم توفر معلومات كافية حول برامج الدمج في العراق تمثل مشكلة الدراسة الحالية بما لا يتيح فرص كافية للمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص للتعرف على إبعاد تلك البرامج ومدى نجاحها او فشلها والعمل على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي قد تعوق سياسة الدمج توجد فقط صفوف تربية خاصة ضمن المدارس الابتدائية الحكومية وكانت برامجها بعيده كل البعد بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وذلك من خلال اختلاف في أوقات الدرس وكذلك اختلاف في الفرص لذلك ليس هناك تفاعل إجتماعي بين الطلبة المعاقين والعاديين وعدم توفر حمامات خاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك تعدد الإعاقة وفي بحثي هذا سأركز على ذوي الأعاقة الحركية وإن نجاح عملية الدمج من قبل اتجاهات المعلمين له الدور الهام حيث يعتبرون العنصر الرئيسي في هذه العملية ، فقد كانت هناك اتجاهات ايجابية واتجاهات سلبية من قبل المعلمين في عملية الدمج ، وقد بين (Meleher , 1971) ان المعلمين الذين لم يتلقوا اي تدريب او ليس لديهم

خبرات في التعامل مع المعاقين قد شعروا أنهم غير مؤهلين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي كانت لديهم نظرة سلبية اتجاه عملية الدمج . وبالتالي فأن التعرف على اتجاهات المعلمين مجتمع الدراسة يعتبر امرأ هاما لوضع الحلول المناسبة للنجاح في العملية التعليمية اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وقد أشار كوفمان ورفاقه (Kaufman & Athars) بأن العديد من المشاكل ظهرت في المناهج للصفوف العادية عندما تم دمج الطلبة المعاقين في الصفوف العادية ولكن العديد من المعلمين بينوا المشكلة على أنها سلوكية وليست في المناهج ، والمشكلة الآن وحسب قانون المعاقين في الولايات المتحدة الأميركية هي ليست في قبولهم من عدم قبولهم بل المشكلة كيف سيفعلون بفاعلية تجاه قبولهم وبين (ستين باك وآخرون 1985) ان فشل فكرة الدمج تكمن في عدم قدرة المعلمين عل تعديل أساليب تدريبهم (الصمادي ،2015 ،ص: 786) .

وتشير الدراسات التي أجريت حول اتجاهات الناس والمعلمين نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Fishbein , 1967) إلى ميل هذه الاتجاهات نحو السلبية . نتيجة للمفاهيم الخاطئة التي يحملها الآخرون عن الإعاقة (ملحم ، 2010 ،ص: 53).

وأوضحت الدراسات المستفيضة في هذا المجال (Ringness, 1961) إن اتجاهات الوالدين ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وطبيعة إعاقة الطفل تلعب دورا بارزا في تقرير إرسال الطفل إلى مؤسسة خاصة ، كما و أوضحت الدراسات كذلك إن أكثر ما يميز ردود أفعال الوالدين نحو الطفل المعاق هي مشاعر القلق والشعور بالذنب والغضب والرفض والخجل والانسحاب(Waechter , 1970 , 9) .

وبناءا على ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الأجابة عن الأسئلة الآتية :

ما إتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين ؟ وهل تختلف إتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين على وفق متغيرالجنس وسنوات الخدمة

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى أهمية تجربة سياسة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية في تقبل المجتمع المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة ، وزيادة درجة توافق ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين ، وتكمن عملية الدمج في أنها توفر للأطفال من ذوي الإعاقة الخدمة التعليمية في اقرب مدرسة عامة ، ويوفر هذا الأسلوب لهؤلاء التلاميذ بيئة اجتماعية وأكاديمية تعد من أفضل البيئات التعليمية كما يلبي هذا الأسلوب احتياجاتهم الأساسية و ان الهدف من الدمج هو الإسهام في تحسين أدائهم الأكاديمي الذي يؤدي إلى زيادة قدراتهم على التكيف الاجتماعي وتعزيز مفهوم الذات (عبد الرحمن وآخرون ،2014 ، ص:2).

أن سياسة الدمج من السياسات الحديثة في ميدان التربية الخاصة التي تبنتها كثير من دول العالم المتقدمة ، لما لها من أهمية في المساواة في الفرص التعليمية وزيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (بطانية وآخرون ،2014، ص: 153) .

إن الاتجاهات التي يحملها المعلمون نحو المعاقين لها أهمية كبرى في نجاح هذه العملية او فشلها ، فالمعلمون يتحملون مسؤولية تحقيق حاجات جميع الأطفال في صفوفهم، وبذلك فأن معتقداتهم واتجاهاتهم بشأن قبول ممارسات الدمج قد تكون ذات تأثير في درجة تحقيق الواجب (حبايب ،وآخرون ، 2005 ،ص: 5) .

إن وجود الطفل المعاق مع الأطفال العاديين في المدارس العادية يكون له اثر اكبر على النمو الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك من خلال ما تؤديه طبيعة المتطلبات الدراسية الاجتماعية التي في حال نجاح الطفل المعاق في مواجهتها تزيد من ثقته بنفسه وثقة الآخرين به وبالتالي تعمل على تنمية دافعيه وتوقعاته عن نفسه وتوقعات الآخرين عنه ، إن وجود الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية يسهم في رفع معنويات أولياء الأمور وبالتالي يزيد من اتجاهاتهم وتوقعاتهم الايجابية نحو أطفالهم ولا شك في ان وجود كلمة مدارس للمعوقين أثرا كبيرا

على نفسية الآباء واتجاهاتهم وتوقعاتهم وغالبا ما تتسم هذه السلبية بأن شعور الإباء يكون إيجابيا فيما لو أن طفلهم المعاق يدرس في مدرسة عادية يختلف بشكل كبير عن الحالة الأولى (حبايب وآخرون ،2005 ،ص: 6).

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

1. اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاعتيادية .
2. دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو الدمج على وفق متغيري الجنس (ذكور ، إناث) و سنوات الخدمة (15 سنة فأقل) و (16 سنة فأكثر).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمعلمي المرحلة الابتدائية ومن كلا الجنسين (ذكور – إناث) في مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية لعام 2016 .

تحديد المصطلحات

أولا :- الإتجاه

1. تعريف البورت (Allport 1995) :انه استعداد عقلي يرتبط بالخبرات الشخصية بصورة ديناميكية توجه استجابة الفرد نحو الموضوعات والمواقف المرتبطة بتلك الاستجابة (Allport 1995, 180،).
2. تعريف إبراهيم :انه مزيج من الأفكار والمعتقدات والمعارف (العنصر الإدراكي) ويتضمن تقييما ايجابيا او سلبيا للمشاعر او الانفعالات (العنصر الوجداني) وتتكون بذلك من الاستعداد الى العمل (إبراهيم ،2006 ،ص: 261) .

ثانيا:- الدمج

1. تعريف فيجوتسكي 1962: هي أدوات وسيطة للرؤية والعمل والتحدث والتفكير من وجهة نظر المتعلم لتمده بطرق المعرفة في ظروف مختلفة بحيث يقوم بالمهمات التي يمكن حلها بفضل علاقاته مع اقرانه و كذلك يتمثل في جعل

التلميذ يفكر في طريقة مميزة ويستمر في عملية التحسين المعرفي (Bonjour ,2000, p:22)

2. تعريف برادلي: الدمج الشامل (Inclusion) يشير إلى مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة ، وعلى إشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي (برادلي وآخرون ، 2000 ،ص: 19) .
3. تعريف كوفمان (Kauffman) :إن الدمج احد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة ويتضمن وضع الأطفال المعاقين بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدرسة (الصباح ، وآخرون ، 2008 ،ص: 8).
4. تعريف القريوتي : عملية تؤكد على ضرورة ان تشمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعا بغض النظر عن الذكاء او الموهبة او الإعاقة او المستوى الاقتصادي والاجتماعي والخلفية الثقافية للطالب (القريوتي ، 2008 ،ص: 32) .

ثالثا:- ذوي الاحتياجات الخاصة

1. تعريف القريضي: أولئك الإفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي او المتوسط في خاصية ما من الخصائص الى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم الى خدمات خاصة تختلف عما يقدم الى أقرانهم العاديين ، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق (القريضي ، 2005 ،ص: 25).
2. تعريف إدريس: افراد غير عاديين ليست لديهم قدرة على تنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف (ادريس ،2009 ،ص: 5).

تعريف الباحث : هو التخلص من عمليات العزل للتلاميذ المعاقين وتوليد الشعور المتكافيء لدى التلاميذ والأرتقاء بهم إلى عدم الشعور بالنقص بالنسبة لزملاءهم .

التعريف الأجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد عينة البحث على المقياس المتبنى في البحث الحالي .

الأطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

إن التطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي شهدها العالم انعكست إيجابا على الاهتمام الإنسان باعتباره رأس المال البشري الأهم ، مما حدا بدول العالم إلى جانب المنظمات الدولية المعنية للعمل على تطبيق مبدأ العدالة والمساواة وتكافئ الفرص لأبناء المجتمعات في جميع نواحي الحياة عامة وفي مجال التعليم خاصة .من اجل الكشف من اجل الكشف عن الإبداع وعلى اعتبار إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يمثلون شريحة من شرائح المجتمع (منصور ،2012،ص: 302) .

شهد مجال التربية الخاصة (Special Education) خلال القرن الماضي تطورا ملحوظا في تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة . فقد تم التدرج في العمل مع هؤلاء التلاميذ العزل إلى مراكز العناية الدائمة ومن ثم إلى المراكز الداخلية وصولا إلى الفصول مع التلاميذ العاديين (العتيبي،2002 ، ص:3) .

موضوع دمج المعاقين في المدارس العادية يعتبر من الموضوعات المهمة والقضايا التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين في كافة إنحاء العالم وعلى مستويات مختلفة وذلك انطلاقا من القاعدة الأساسية التي تنادي بها الديمقراطية تفترض إن جميع الإفراد داخل إي مجتمع من المجتمعات هم متساوين بالحقوق والواجبات (النجار واخرون ،2014،ص: 3) .

لقد شمل الدمج كثير من المختصين في تربية المعاقين في أميركا عندما سن قانون الأميركي رقم (94 /142) لسنة 1957. وتم تطويره في عام 1981والذي نص عل ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعاقين مع اقرأنهم العاديين ، وأقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1981 ميثاق الحقوق الإنسانية لمن يعانون من إعاقات والذي يقضي بان لهم الحق في المشاركة والمساواة في المعاملة ويعتبر هذا

الميثاق اعترافا عالميا بحق المعاقين في المشاركة الكاملة في كافة أنشطة المجتمع الذي ينتمون إليه . مع اعتبار الفترة من عام 1981 إلى 1992 هو عقد الأمم المتحدة لذوي الاحتياجات الخاصة (الصباح واخرون ،2008 ،ص: 1) .

فمع بداية الثمانينات كان التوجه السائد هو إدماج التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول العادية حيث يتلقون تعليمهم جنبا إلى جنب مع اقرأنهم الأطفال العاديين (العتيبي ،2002 ، ص:3) .

أنواع الدمج

1. الدمج المكاني :- ويقصد به اشتراك مؤسسة او مدرسة بالبناء مع بناء لمدرسة تربية خاصة مع فقط بينما تكون للمؤسسة او مدرسة التربية الخاصة خططها الدراسية الخاصة وأساليب تدريب وهيئة تدريس خاصة بها تختلف عن المدرسة العادية ويجوز ان تكون الادارة لكليهما واحدة ويسمى أحيانا الصفوف الخاصة الملحقة في المدارس العادية ويعني بذلك تعليم الاطفال المعاقين في المدارس العادية ضمن صفوف ووحدات صفية خاصة بحيث تشترك المدرسة الخاصة مع المدرسة العامة في البناء المدرسي (الصمادي ،2010 ،ص: 787) .
2. الدمج الأكاديمي : ويقصد به التحاق الطلبة المعاقين في الصفوف العادية طول الوقت ويتلقى هؤلاء الطلبة برامج تعليمية مشتركة ويشترط في هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج منها تقبل الطلبة المعاقين في الصف العادي وتوفير مدرس التربية الخاصة الذي يعمل جنبا الى جنب مع المدرس العادي ، وذلك لتوفير الإجراءات التي تعمل على إنجاح هذا الاتجاه والمتمثلة في الاتجاهات الاجتماعية وإجراءات الامتحانات وتصميمها .
3. الدمج الاجتماعي : يقصد به التحاق الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مجال السكن والعمل ويسمى أيضا الدمج الوظيفي ، ويهدف هذا النوع الى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الإفراد العاديين والمعاقين (الصمادي ،2010 ،ص: 787) .

الاتجاهات نحو الدمج

وهناك ثلاثة اتجاهات رئيسة نحو سياسة الدمج يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

1. الاتجاه الأول: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج لما لذلك من اثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال الذي يسبب عادة إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته وطموحه ودافعتيه او على الأسرة او المدرسة او المجتمع بشكل عام .
2. الاتجاه الثاني : يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج ، ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنا وراحة لهم وهو يحقق اكبر فائدة فيما يتعلق بالبرامج التدريسية .
3. الاتجاه الثالث : يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة (الاعتدال) وينادي بضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر ، بل يرون ان هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بها ، ومن خلال مؤسسات خاصة وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة او المتوسطة في المدارس العادية ويعارض دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدا (الاعتمادية) او متعددي الإعاقات (بطانية ، 2015 ،ص: 150) .

مبررات الدمج

تتجه وجهات النظر الحديثة في تربية المعاقين نحو توجيه المزيد من التأيد لدمج الأطفال المعاقين داخل التيار التربوي العام وإتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع الأطفال ونبذ صيغ التعليم الخاص المبني على إتباع سياسة عزل المعاقين وتصنيفهم بصورة تقليدية سلبية وتتجه هذه النظرية الحديثة إلى التأكيد على الممكنات وليس المحددات او أوجه القصور وتذهب التصنيفات الحديثة الأخرى الى ابعد من ذلك لتنادي بضرورة تبني ما يسمى بالتدريب المتكامل في الصفوف الموحدة ويعني هذا التصور دمج

المعاقين منذ البداية بصفوف المدارس العادية ونبذ صيغ التعليم الخاص المبني على التصنيفات التقليدية للمعاقين .

يرى أصحاب الاتجاه انه اذا تتخذ من الطفل السوي مقياسا لإقرار مدى اقتراب او ابتعاد الطفل المعاق عن تلك السمات وإذا كان هدفنا النهائي من إعادة تأهيل ودمج المعاقين هو الوصول الى حالة الأطفال الأسوياء فلابد عندئذ من ان نتيح للأطفال المعاقين فرصة التفاعل الوثيق مع الأطفال الأسوياء لتعلم طرق السلوك والاستجابات المطلوبة والمرغوب فيها .

ويؤكد أصحاب هذا التوجهات ان قبول مبدأ الدمج يمكن ان يؤدي الى إعادة تقييم الأهداف الشاملة للنظام التربوي بصفة عامة وللطريقة التي يعمل بها فتصبح المسلمات التقليدية موضوعا للبحث والتساؤل كما انه يؤدي الى نهج أسلوب تربوي يستهدف تحسين نوعية الحياة لجميع أبناء المجتمع .

لذلك ظهرت فكرة الدمج لعدة مبررات أهمها .

1. التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من السلبية الى الايجابية .
2. ظهور القوانين والتشريعات التي تنص على حق الطفل المعاق في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بزملائه من الأطفال العاديين في اقل البيئات التربوية تقييدا .
3. تزايد عدد الأطفال المعاقين في بعض المجتمعات وخاصة الدول النامية بالرغم من وجود برامج الوقاية وبرامج التدخل المبكر وقلة عدد مراكز ومؤسسات التربية الخاصة.
4. ظهور بعض الفلسفات التربوية تؤيد دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية وذلك لعدة مبررات من اهمها توفير الفرصة الطبيعية للأطفال المعاقين للنمو الاجتماعي والتربوي مع اقرانهم العاديين والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدارس العادية (بدر ، 2007 ، ص:29-30) .

جوانب الدمج

حدد (الروسان ، 1989) ثلاثة جوانب رئيسية لمفهوم الدمج :-

1. التجانس التربوي الاجتماعي .
2. التخطيط التربوي للبرامج التعليمية ، وطرق تدريسها للطلبة العاديين والمعاقين .
3. توضيح المسؤوليات الملقاة على عاتق المسؤولين من إدارة ومعلمين (حبايب ،2005، ص: 9).

ايجابيات الدمج

يوجد العديد من الايجابيات للدمج منها :-

1. إعطاء الطفل العديد من الفرص للنمو نفسيا واجتماعيا وأكاديميا .
2. تحقيق الذات عند الطفل وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.
3. تعديل اتجاهات الأسرة والمعلمين نحو المعاقين من السلبية الى الايجابية .
4. التقليل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال .
5. التخلص من الوصمة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرته (الصمادي ، 2010 ، 788) .

سلبيات الدمج

يوجد العديد من التأثيرات السلبية المحتملة منها :-

1. المذكرات اليومية بوجود خلل حول تطور طفلهم قياسا بالأطفال الآخرين .
2. مسؤوليات إضافية فيما يتعلق بتكيف طفلهم اجتماعيا وتعليميا .
3. فقدان الاهتمامات المشتركة مع ذوي الأطفال غير المعاقين في البرامج (الصمادي ، 2010 ،ص: 788)

اهم المتغيرات التي ساعدت على تطوير نظام الدمج

1. جهود المنظمات الدولية والإقليمية والجمعيات والمؤسسات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وحركة الآباء والأمهات ومطالب ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم .

2. جهود علمية اعتمدت عل اكتشاف مسببات حدوث الإعاقة وكيفية الوقاية منها والتدخل المبكر والإرشاد النفسي والأسري .
3. جهود تخصصية اعتمدت على تنوع البرامج التعليمية على التعليم الفردي .
4. ارتفاع تكاليف نظام العزل بما يتطلب من إنشاءات وتجهيزات وإقامة .(منصور وآخرون ،2012 ،ص: 312) .

النظريات

إن تعليم الأطفال في المدارس التي تطبق مبدأ الدمج يجب أن ينظم بطريقة تحقق أهداف كل من الطلبة غير العاديين و العاديين في نفس الوقت و تتيح لكل منهم الفرص لعيش تجربة مدرسية متكيفة مع حاجاته دون تجريد المدرسة من معناها التربوي الجاد، بل يضعها ذلك أمام تعديلات وتحديات تخص كل من المناهج و طرق التدريس و العمليات التقييمية، و كل ما يتصل بالتربية كمنظومة متكاملة أو باختصار تكييف العملية التربوية بطريقة تستجيب للاختلاف و التنوع من أجل أن يجد كل متعلم سواء كان عادي أو معاق مكانه في هذه العملية ،و تستند هذه العمليات التي تقوم على الدمج على بعض النظريات الحديثة التي تنطلق من إمكانية تحسين الذكاء و العمليات المعرفية و الحركية و التعلم عن طريق الاتصال، و التي تزعمها عدد من الباحثين الذين كرسوا عدد كبير من أعمالهم للنمو .

نظرية فيجوتسكي D.Vygotsky 1962

و تدور نظريته حول ما أطلق عليه "منطقة النمو المقبل أو الوشيك لذوي الإعاقة ، فيرى أنه أثناء قيام التلميذ بالقيام بمهمة ما لعمل معين يجد نفسه إزاء ثلاث مستويات للتعلم: المستوى الأعلى الذي يكون بوسعه القيام بالمهمة بنجاح و سهولة و سرعة، و المستوى الأدنى الذي يصعب عليه القيام بالمهمة، أما المستوى المتوسط فيضطلع فيه المعلم بدوره في مساعدة التلميذ على القيام بالمهمة، فيقترب من المستوى الأول و بذلك لا يمكن طرح مستوى النمو كحد لا يمكن تجاوزه، بل إن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذى يقتصر على المراحل التي اكتسبها أو المواقف التي مر بها، و يعرف

حلولها غير فعال، و التعليم الجيد الوحيد هو الذي يسبق النمو إذن يمكن للطفل المعاق تحقيق النمو الفعال إذا وضع أمام مهمات لم يصل إليها مستوى نموه، و التي لا يمكن أداءها إلا بمساعدة الراشد الذي يبني عملية اتصال و تفاعل معه تضعه بين ما يمكنه أن يقوم به بمفرده، و ما يقدمه من مساعدة و انطلاقا من ذلك يمكن تحسين الأداء المعرفي للأطفال الذين عانوا من الفشل المدرسي و لكن بطرق مختلفة، رأينا أن اعتبار المتخلفين يقترح ما يسمى بالمحيط و اقتراح الاتصال و التفاعل اللغوي، بينما رأى فيجوتسكي أنه يتمثل في مجموعة من المهمات و المواقف و المعدل والنشاطات المقترحة للفرد في ظروف مختلفة بحيث يقترح عليه المهمات الصعبة التي يمكن حلها بفضل علاقاته مع الجماعة، و كذلك يتمثل في جعل الفرد يفكر في طريقة مميزة و تحليل لنجاحاته و أخطاءه .

وهذه النظرية تقوم أساسا على إمكانية التحسين المعرفي و هذا يتوقف على توقعاتنا من إمكانيات الطفل، فالتوقع بأن الفرد قادر على التعلم يجعله يعمل على طاقاته و بالتالي يكون له مستوى أعلى من المتطلبات أما العكس فهو تجاهل لطاقاته و التأكد بأن مستواه لا يسمح له بالذهاب بعيدا، فنجاح التلميذ إذن يتوقف على توقعات المعلم ، إذن كان لهذه النظريات عموما تأثيرا كبيرا على التطبيقات التربوية في مجال تعليم الأطفال المعاقين، و حتى العاديين في القسم الذي يعتبر بنية اجتماعية مكونة من أشخاص مختلفين في شخصيتهم و قدرتهم على الاتصال، فإعاقة الطفل ليست عامل انجذاب أو نفور الأطفال، و لا يرتبط قبوله في الوسط المدرسي بطبيعة أو خطورة الإعاقة، بل بقدرته على الاتصال و انطلاقا من هذه الأفكار الجديدة، أصبح تعليم الأطفال ذووا الأحتياجات الخاصة ممكن ، و لكن ليس بعزلهم في بنايات أو مؤسسات خاصة، بل في نفس المكان مع الأطفال العاديين، و ذلك ليس لمعالجتهم فحسب بل لكي يعيش فيه دون مخاوف و هذا يفرض ما يقوم على الاعتراف بالحاجات التربوية الخاصة دون تجاهل التلميذ، باقتراح مشكلات تثير صراع معرفي، و ترافق الاستراتيجيات المعرفية التي تساهم في التعلم و على المعلم أيضا أن يعمل على تفريد التعليم الذي يعتمد على المشروع

الفردي آخذا بعين الاعتبار شخصية الطفل، مع عدم التخلي عن الجانب الاجتماعي و العلاقات العامة و أخيرا يجب التقييم المتواصل للمكتسبات المدرسية لاننا نلتقى دائما بحقيقة واقعية لصعوبات التعلم التي لا يمكن لنظريات التعلم التكوينية أو الوراثية المتمركزة حول الذكاء و العاطفة أن تأخذها بعين الاعتبار، لذلك كان يجب إعادة تقديم الذكاء نفسه في حقل التطبيقات التربوية، لكي توضح كيف أن تنوع الأداء، الادراك، الذاكرة، التفكير، الاتصال، يمكّن كل طفل من اختيار مسار متكيف مع نفسه، لذا يجب تنويع الطرق التربوية حسب مشروعه الفردي الخاص فالدمج يعطي للطفل دور أساسي في القسم دون تمييزه كفرد و دون أن يعيق تعلم الآخرين ، إذن تعليم الأطفال المعاقين لا يختلف كثيرا في النظام المرتبط بالعزل عنه بالذي يتبع سياسة الدمج، من حيث المبادئ و الأهداف، فكلاهما يسعى إلى مساعدته على النمو، إلا أن الطرق و الأساليب المتبعة في كلا النظامين تختلف تماما، فبينما يرى أصحاب المبدأ الأول أن (العزل أي ضرورة عزل الطفل المعاق)، و توفير التربية اللازمة والتي تتكون من مجموعة من الأنشطة التي تتلاءم مع قدراته و إمكانياته الشخصية من أجل مساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته، دون أن تذهب بعيدا في المهن البسيطة المخصصة لهم، و التي يمكن أن تكسبهم بعض الاستقلالية ، في أغلب الأحيان يكون ذلك في محيط منعزل، فيعيش كذلك طوال عمره، أما النظام القائم على الدمج فيسعى كذلك إلى تحقيق النمو و لكن في نفس المكان الذي هو مخصص للأطفال العاديين، و توفير نفس المحتوى التعليمي لهؤلاء، و مع تقديم بعض خدمات الدعم و المساعدة، و هذا يتطلب نوع آخر من الطرق و الأساليب المتبعة في تعليمهم كما ذكرنا آنفا، و ذلك من أجل تحقيق أقصى حد ممكن من الاندماج في جميع مجالات الحياة، يبدأ في الروضة و ينتهي في الاندماج الاجتماعي و المهني، الذي يتمكن فيه المعاق من العيش في الوسط الاجتماعي دون أن يشعر أنه مختلف عن الآخرين، الذين يتقبلون هذا الاختلاف، و يسمحون له بالمشاركة في جميع نواحي الحياة الاجتماعية (Bonjour، 2000،p:23)

نظرية التعليم الجامع (تيور جونسون Ture Johnson 1994)

يرتكز تطوير تعليم ذوي الإعاقة خلال العقدين الأخيرين على نظرية الدمج في التعليم، وهي النظرية التي بدأ تطبيقها بالولايات المتحدة الأمريكية بعهد(جون كينيدي 1975) وبسرعة كبيرة تبنى المدافعون عن حقوق ذوي الإعاقة تلك النظرية بشكل كامل حتى أصبح الحديث عن تعليم ذوي الإعاقة يعني دمجهم بالنظام التعليمي، وببساطة يعني التعليم الجامع أن يلتحق كل طفل بالنظام التعليمي الرسمي دون أي تفرقة من أي نوع وخاصة الإعاقة، وبمعنى أكثر دقة هو التعليم للجميع والهدف العام للتعليم الجامع هو دعم التعليم للجميع مع التركيز الخاص على إزالة الحواجز التي تعوق المشاركة والتعليم بالنسبة للمرأة والجماعات المحرومة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال خارج المدرسة ومن الجانب الحقوقي يفهم الدمج بمقابل العزل ، والاستبعاد بسبب الإعاقة وعلى ذلك يمكن تعريف حق ذوي الإعاقة في التعليم بأنه الحق في فرص متساوية مع الجميع في الاستفادة من النظام التعليمي الرسمي وبنفس المنشآت التعليمية وبما يتناسب مع الاختلافات بينهم وبين غيرهم، وإزالة الحواجز المادية والإدارية والثقافية التي تحول بينهم وبين ممارسة الحق ، حق ذوي الإعاقة في التعليم بالقوانين و توفيرالكوادر التربوية والتعليمية المؤهلة لتربية وتعليم الأطفال المعاقين ضمن سياسة الدمج و توفير الوسائل والمعينات التي تسهل العملية التربوية والتعليمية لتوعية الأسرة والمجتمع بأهمية دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية وتأهيل الأطفال والمدرسين لاستقبال الأطفال المعاقين و إعادة النظر في البناء المنهجي للبرامج التعليمية لتتلاءم مع السمات الإنمائية والنفسية للأشخاص المعاقين وروح العصر والتطور التكنولوجي وفي الواقع تتباين القوانين العربية الخاصة بالإعاقة بخصوص حق التعليم، ويمكن تقسيم تلك القوانين لقسمين أساسيين:

الأول ويكتفي بالتأكيد على حق ذوي الإعاقة في الدمج في التعليم بشكل أساسي،وإحالة التفاصيل الخاصة بممارسة الحق إلي جهة رسمية تتولى وضع السياسات ومتابعة التنفيذ .

أما الثاني فيضم القوانين الأكثر تقدما، حيث يتناول النص على الحق بالتفصيل والتأكيد على مناهضة التمييز.

وتنص نظرية الدمج في التعليم على وجود إدارة تعليمية مركزية خاصة هي إدارة التربية الخاصة و تتفرع لثلاث إدارات فرعية هي (إدارة التربية البصرية – إدارة التربية السمعية – إدارة التربية الفكرية) وتختص كل إدارة فرعية بنوع محدد من المدارس ومن المنطقي أن تتشمل على تمييز واضح بسبب الإعاقة، مثل شروط القبول التي تستبعد متعددي الإعاقة لتحرمهم جميعا من ممارسة حق التعليم، والحقيقة أن المسافة الشاسعة بين القانون وبين السياسة الرسمية المعلنة لوزارة التربية والتعليم الخطة الإستراتيجية للدمج تعني أن التطوير المعلن عنه يتم بمعزل عن القانون، وهو وضع عبثي بالنسبة لأي مجتمع يدّعي التحديث، فخطة الدمج تسير جنبا إلي جنب مع كيانات إدارية وفنية تقوم على التصنيف والعزل(حنافي ، 2000، ص:25)

الدراسات السابقة

1. دراسة (ستيفنز وبراون ، 1981)

هدفت الى قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الصفوف العادية و قد شملت العينة (1430) معلم ومعلمة ، وأشارت النتائج الى ان 61% من المعلمين كانت إتجاهاتهم إيجابية لدمج الطلبة المعاقين في الصفوف العادية اي ان المعلمين لديهم رغبة حول سياسة الدمج (الصمادي ،2010 ،ص:791) .

2- دراسة (جعارة ، 1988)

وكانت تدرس اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية نحو المعاقين حركيا ، والتي هدفت الى التعرف على اثر الجنس والمستوى التعليمي على اتجاهات المعلمين على اتجاهات المعلمين نحو المعاقين حركيا ، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا تعزى لمتغير الجنس نحو الطلبة المعاقين حركيا (الصمادي ، 2015 ،ص: 791) .

3- دراسة (الهنيني ،1989)

هدفت الى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في الصفوف العادية ، والتعرف على تأثير كل من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على الاتجاهات ، وقد شملت عينة البحث (234) معلم ومعلمة و(66) مدير ومديرة في محافظة الزرقاء في الأردن ، وتوصلت الدراسة الى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية في الاتجاهات المعلمين والمديرين يعزى للجنس لصالح الذكور كما هناك فرق يعزى للوظيفة لصالح المديرين ولم يكن هناك فرقا ذي دلالة احصائية في اتجاهات العينة يعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة (بطانية وآخرون،2015،ص:150)

4- دراسة (وليم بيرنر وآخرون ، 1995)

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة ، وتكونت عينة الدراسة من (127) معلم ومعلمة من مدارس المرحلة الابتدائية والإعدادية في مدينة جورجيا بالولايات المتحدة الأميركية وتم تقسيم العينة الى مجموعتين الأولى تكونت من (78) معلم كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاعتيادية ، في حين كانت اتجاهات المجموعة الثانية والتي بلغت (49) معلما سلبية نحو دمج المعاقين في المدارس العامة (النجار واخرون ، 2014 ،ص:7).

5- دراسة (العبد ، 1996)

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات كل من المعلمين والإداريين في مدارس منطقة الرياض نحو التعليم الشامل ، وأجريت الدراسة على عينه مكونة من (221) فردا بين معلمين ومعلمات وإداريين ، وأظهرت النتائج ان هناك اتجاهات المديرات والمعلمات أكثر ايجابية من اتجاهات المديرين والمعلمين ، وأبدى معظم إفراد العينة اتجاهات ايجابية نحو الدمج العام. (بطانية وآخرون ،2015 ،ص: 150-151) .

6- دراسة (سيندي ، 2003)

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات المعلمين نحو تزايد دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة . وتكونت عينة البحث من (408) معلم ومعلمة في المرحلة الابتدائية ، وأشارت النتائج الى ان حوالي كل (1) من كل (5) كانت اتجاهاتهم ايجابية بينما كان معظمهم غير محددي الاتجاه ، كما ان عوامل الخبرة السابقة والتدريب على التربية الخاصة كان من اهم العوامل التي أدت الى اتجاهات ايجابية نحو الدمج (بطانية وآخرون ،2015 ،ص: 151) .

7- دراسة (دوبكس وآخرون ، 2005)

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية وشملت عينة الدراسة على (216) معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية واسفرت النتائج على ان اكثر من (80%) من عينة البحث كانت اتجاهاتهم سلبية نحو دمج المعاقين في المدارس العادية (Dupoux & etal , 2005 ,p: 43) .

8- دراسة (الظاهر،2009)

هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج المتعلمين المعاقين عقليا من ذوي الإعاقة البسيطة ، تكونت عينة الدراسة من (125) معلما للتربية الخاصة والعامة في سلطنة عمان ، وأظهرت النتائج ان هناك اتجاه ايجابي لكلا من المعلمين التربية الخاصة والعامة (النجار وآخرون ، 2014 ، ص :6).

9- دراسة (الصمادي ،2010)

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الاولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مدينة عرعر و تكونت عينة الدراسة من (710) معلم ، وتوصلت الدراسة الى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو الدمج (الصمادي ، 2010 ،ص: 785) .

10- دراسة (النجار وآخرون ، 2014)

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم في مدينة الخليل . وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة وقد أظهرت النتائج ان اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية كانت بشكل عام محايدة (النجار وآخرون ، 2014 ،ص: 2).

11- دراسة بطانية وآخرون (2015)

هدفت الدراسة الى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية و تكونت عينة الدراسة من (768) معلم ومعلمة وقد أظهرت النتائج ان اتجاهات عينة الدراسة نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس الحكومية كانت ايجابية (بطانية وآخرون ، 2015 ،ص :145) .

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضا للمنهجية التي اعتمدها البحث من حيث تحديد مجتمع البحث وكيفية أختيار العينة ووصف أداة البحث والتطبيق النهائي للمقياس فضلا عن تحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة .

- منهجية البحث : إن الوصف الكمي لمتغيرات البحث الحالي لدى العينة يستوجب إتباع منهج وصفي من مناهج البحث و يسعى إلى التوصل الى أوصاف الظاهرة للتوصل إلى مقدار العلاقات بين البيانات ، وبعبارة أخرى إلى أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر (الربيعي ،2001، ص50) .
- مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحالي عينة من معلمي مديرية تربية بغداد الكرخ (ذكوراً و أناثاً) البالغ عددهم (4245) معلما ومعلمة من (342) مدرسة .

- عينة البحث: تألفت عينة البحث الحالي من (100) معلم اختيروا بطريقة طبقية عشوائية من (11) مدرسة ومن كلا الجنسين ذكور وإناث بواقع (50) معلم و (50) معلمة والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1) المدارس المشمولة بالبحث وفق متغير الجنس *

ت	المدرسة	الذكور	الاناث	المجموع
1	أغصان الزيتون	5	5	10
2	البهيانية	5	5	10
3	ن والقلم	5	-	5
4	الفتوح	5	5	10
5	النجدين	5	5	10
6	الوسام	5	5	10
7	المصطفى	---	5	5
8	موطني	5	5	10
9	البتول	5	5	10
10	البلاسم	5	5	10
11	السويدية	5	5	10
	المجموع	50	50	100

*أخذت بيانات هذا الجدول من شعبة الإحصاء / مديرية الإعداد والتدريب

إن عينة البحث هذه يجري تطبيق أدوات البحث عليها بصورتها النهائية لإستخراج النتائج لأهداف البحث ويتطلب تقديم وصف لحجمها و نوعها و يتم تحديد حجم العينة بإتباع أحد الأسلوبين الآتيين:-

الأسلوب الأول: و يعتمد رأي المختصين و خبرتهم.

الأسلوب الثاني: و يقوم فيه الباحث بتحديد حجم العينة بأتباع بعض القواعد الإحصائية (عودة و الخليلي، **1988، ص177**).

ـ أدوات البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث وهو قياس الأتجاه لدى المعلمين نحو دمج ذوي الأحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين تم بناء المقياس من النظرية المتبناة(نظرية فيجوتسكي) و التي تكون المقياس فيها من (30) فقرة ولغرض ملائمة المقياس لعينة البحث الحالي قام الباحث بالآتي :-

ـ صلاحية الفقرات:

للتحقق من مدى صلاحية الفقرات المقترحة لبناء مقياس الإتجاه الحالي و البالغ عددها (30) فقرة، قام الباحث بعرضها على (5) محكمين من المختصين ، كانت بصورتها النهائية في ملحق رقم (1) و بعد أن أسترجعت إستمارات الإستبيان من السادة المحكمون، تم تحليل آراؤهم بشأن صلاحية فقرات المقياس، و تم أستبقاء الفقرات التي نالت نسبة أتفاق (80%) فما فوق و الجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2) آراء الأساتذة المحكمون في مدى صلاحية فقرات مقياس الأتجاه

الفقـــــرات								عدد الفقرات	عدد المحكمون الموافقون	نسبة الموافقة	النسبة المئوية للموافقة	مدى صلاحية الفقرة
1	2	3	4	5	6	7	8	27	5	5/5	%100	صالحة
9	10	11	12	13	14	15	16					
17	18	20	21	22	23	25	26					
28	29	30										
	19		24		27			3	4	5/4	%80 فما فوق	صالحة
								–	–	–	–	غير صالحة
	–											
المجموع الكلي								30				
مجموع الفقرات الصالحة								30				

وبهذا الأجراء أستبقيت الفقرات جميعها أما عن بدائل الأستجابة على المقياس، فقد أبدى المحكمين جميعهم موافقتهم على عددها و مضمونها و أوزانها كما أخذ الباحث بكافة التعديلات اللغوية التي أقترحها بعض المحكمون(*) فأعاد صياغة بعض الفقرات طبقاً لهذه المقترحات، و بذلك أصبحت جميع فقرات المقياس البالغة (30) فقرة مستوفية لمتطلبات الصدق الظاهري و الناتج من هذا الأجراء أما عن بدائل الأستجابة على المقياس، فقد أبدى جميع المحكمون(*) موافقتهم على عددها و مضمونها و أوزانها وكما موضح في الجدول رقم (2)

ـ تصحيح المقياس:-

تم تحديد أوزان البدائل التي سبق أن وافق عليها المحكمون بالإجماع وهي : ((أوافق بشدة – أوافق نوعا ما – أوافق – أرفض – أرفض بشدة)) و تحقق هذه البدائل الخمسة أحد شروط بناء المقياس بطريقة (Albrecht & etal, 1980, p.200). و أخذت ترتيب أوزان البدائل من (5-1)، إذ أعطيت (5) درجات للبديل ((أوافق بشدة)) و (4) درجات للبديل (أوافق نوعا ما)) و (3) درجات للبديل ((أوافق)) و (2) درجات للبديل ((لا أوافق)) و (1) درجة للبديل ((أرفض بشدة)). أما الفقرات الدالة على عدم الموافقة فقد أخذت الترتيب العكسي لهذه الأوزان، و يستنتج من توزيع الأوزان هذه أن ازدياد درجة المفحوص على المقياس تعني أزدياد مستوى الأتجاه.

ـ تعليمات المقياس

وكان المقياس بصورته النهائية كما هو موضح في الملحق رقم (1) فضلاً عن توجيه المفحوص الى ضرورة قراءة الفقرات والأجابة عليها بصدق و أمانة وعدم ترك أي فقرة دون الأجابة، و أنه لا توجد أجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و أن وقت الأجابة مفتوح، و أنه لا داعي لذكر الأسم .

---

*أسماء الأساتذة المحكمون:-

أ.د.	سناء عيسى محمد	جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس
م.د	خديجة حيدر نوري	الجامعة المستنصرية . كلية الآداب قسم علم النفس
أ.م.د	سهام كاظم نمر	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات– قسم العلوم النفسية
أ.م د.	زهراء عبد المهدي	الجامعة المستنصرية . كلية الآداب قسم علم النفس
أ.م د.	أحمد لطيف جاسم	جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس

التحليل الأحصائي لفقرات المقياس :

ـ تحليل الفقرات (Items analysis):

تعتمد جودة الأختبار الى أقصى حد الفقرات التي يتألف منها فمن الضروري في أحسن التطبيقات ان تحلل كل فقرة كي تستبقى تلك الفقرات التي تلائم الغايات و الأسس المنطقية التي بُنيت من أجلها الأداة لذلك يعد تحليل الفقرات جزءاً مكملاً لكل من ثبات الأختبار و صدقه (Freeman, 1962, pp.112-113).

يقتصر تحليل الفقرات في هذا البحث على حساب القوة التمييزية لكل فقرة و أرتباط درجتها بالدرجة الكلية للأختبار وعلى النحو الآتي:-

ـ أسلوب حساب القوة التمييزية لكل فقرة (Discrimination power)

هي قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في الأختبار و بين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه (Stang & Wrigh, 1981, p.51). و يتم ذلك بمقارنة الأفراد في درجاتهم العالية في الأختبار بأولئك الذين كانت درجاتهم واطئة فيه بحيث تتم المقارنة في كل فقرة من فقرات الأختبار و يدعى ذلك بأسلوب المجموعتين المتطرفتين (Extrem group method) (Kaplan & Saccuzzo, 1982, p.146). و طبقاً لما أشار إليه كيلي (Kelly, 1939) في دراسته الرائدة حول هذا الموضوع فإن أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا (Upper) و الدنيا (Lower) في حالة العينات ذات التوزيع الطبيعي هي نسبة (27%) من حجم العينة (Kelly, 1939)، و يشرح أيبل (Ebel, 1972) الأساس السيكومتري لتفضيل هذه النسبة حسب منظوره (Kelly) بالآتي: أن نسبة (27%) تحقق أفضل حل وسط بين هدفين متعارضين و مرغوبين في آن معاً هما:

1. الحصول على أكبر حجم ممكن للمجموعتين المتطرفتين على أن يقترب توزيعهما من الطبيعي.
2. الحصول على أقصى تباين ممكن للمجموعتين المتطرفتين. (Ebel, 1972, p.385).

و قد أستعمل معامل أرتباط بيرسون "لأستخراج العلاقة الأرتباطية بين كل فقرة و الدرجة الكلية للمقياس، بأستخدام العينة و البالغة (100) فرداً، فتبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس أرتباطاً ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) و درجة حرية (98) ماعدا تسع فقرات وهي (19,21,23,24,26,27,28,29,30) (Nunnally, 1978, p.261).

أمّا خطوات حساب القوة التمييزية لكل فقرة فهي تتوضح بالآتي:-

- أختيرت العينة من مجتمع البحث، مؤلفة من (100) فرداً نصفهم ذكور و نصفهم أناث، بالأسلوب الطبقي العشوائي المتساوي من أحدى عشرة مدرسة و يلبي حجم العينة هذا الشرط الذي وضعته نانللي (Nunnally, 1967) لتحديد حجم عينة التحليل **(Nunnally, 1967, p.256)**.
- ترتيب الأستمارات تنازلياً حسب الدرجة الكلية لكل مقياس، من أعلى درجة الى أوطأ درجة، ثم تعيين (27%) من الأستمارات الحاصلة على الدرجات العليا و (27%) من الأستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا وكان عدد الأستمارات في كل مجموعة (27) أستمارة .
- إستخراج الوسط الحسابي و الأنحراف المعياري لدرجات المفحوصين في كل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس ثم التعرف على القوة التمييزية لكل فقرة بأستخدام "الأختبار التائي لعينيتن مستقلتين" لمقارنة الأوساط الحسابية للمجموعتين المتطرفتين عن كل فقرة.

وقد أستخرجت القوة التمييزية للفقرات وكما مبين في الجدول (3)

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس الأتجاهات

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	
1	3.2963	1.23459	2.0370	1.05544	4.029
2	3.4815	1.34079	2.1481	0.90739	4.279
3	3.7404	1.02254	2.4074	0.93064	5.011
4	4.5185	0.89315	2.4074	0.79707	9.164
5	3.3704	1.44510	2.2593	0.81300	3.482
6	3.9630	1.19233	2.4074	0.79707	5.636
7	4.0000	1.33012	2.2963	0.99285	5.334
8	4.0000	1.00000	2.1852	0.96225	6.795
9	3.9259	1.07152	2.1111	0.80064	7.050
10	4.0741	0.95780	2.7407	1.16330	4.598
11	4.1852	1.30198	2.4444	0.97402	5.563
12	4.2222	1.12090	2.2222	1.05003	6.766
13	3.5556	0.84732	2.3333	0.87706	5.208
14	4.0000	1.24035	2.2222	0.84732	6.150
15	3.5926	1.33760	2.5185	0.97548	3.371
16	4.1111	0.97402	2.1481	1.06351	7.073
17	4.2593	0.94438	2.4815	1.05139	6.537
18	3.7407	1.43024	2.3333	1.00000	4.191
19	2.5926	1.71552	3.4074	1.27880	-1.979
20	4.2593	1.09519	2.3704	1.36292	5.614
21	2.7037	1.51441	3.4074	1.24836	-1.863
22	4.0741	0.99715	2.7407	1.45688	3.924
23	2.7778	1.52753	2.8889	1.33973	-0.284
24	2.1852	1.03912	2.8519	1.53682	-1.867

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	
25	3.7037	1.35348	2.7407	1.37540	2.593
26	3.2963	1.46274	2.7037	1.38160	1.530
27	2.9259	1.29870	2.9630	1.28547	-0.105
28	2.4074	1.30853	3.1111	1.39596	-1.911
29	2.7037	1.20304	2.8889	1.45002	-0.511
30	3.1111	1.36814	3.0741	1.32798	-0.101

- **أسلوب حساب أرتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس:**

يقصد به إيجاد معامل الأرتباط بين الأداء على كل فقرة و الأداء على الأختبار بأكمله **(Kaplan & Saccuzzo, 1982, p.147)**.

فالفقرات الأكثر جودة هي تلك التي ترتبط بدرجة أعلى مع الدرجة الكلية للمقياس **(Nunnally, 1978, p.261)**.

و من قيمة معامل الأرتباط في الجدول أدناه يتبين أن جميع الفقرات دالة ما عدا (9) فقرات عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (1.96) والجدول (4) يوضح قيم معامل الأرتباط

جدول (4) معاملات إرتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأتجاه

ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي		ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	
1	0.400	دالة	16	0.725	دالة
2	0.460	دالة	17	0.631	دالة
3	0.410	دالة	18	0.484	دالة
4	0.641	دالة	20	0.634	دالة
5	0.404	دالة	22	0.473	دالة

ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي		ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	
6	0.538	دالة	25	0.469	دالة
7	0.558	دالة	30	0.480	دالة
8	0.667	دالة			
9	0.579	دالة			
10	0.602	دالة			
11	0.512	دالة			
12	0.660	دالة			
13	0.551	دالة			
14	0.606	دالة			
15	0.455	دالة			

– مؤشرات صدق المقياس: ترى آنستازي (Anstasi, 1988, p.139) أن المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الغاية التي أعد من أجلها، و يحدد ننللي (Nunnally, 1970) أن المقياس يعد صادقاً أذا كان يقيس ما أعدّ لقياسه (Nunnally, 1970, p.133).

و يعد الصدق الخاصية الأكثر أهمية لأي أختبار فهو يبين فيما اذا كان يقيس حقاً ما يراد قياسه، و يجب الأنتباه الى أن كل مقياس صادق هو ثابت والعكس غير صحيح، فالمقاييس قد تكون ثابتة ولكن غير صادقة (Goodwin, 1995, p.100). و سيتم التحقق من مؤشرات صدق المقياس بالآتي:.

. **الصدق الظاهري** (Face validity):– يشير مصطلح "الصدق الظاهري" الى موقف بسيط يكون فيه صدق المقياس واضحاً بحد ذاته بواسطة التعريف (Definition) (Lewin, 1979, p.78) . و هذا يعني أن الأختبار يحتوي على فقرات تبدو أنها على صلة بالمتغير المقاس و أن محتوى الأختبار يتصل بالغاية التي وضع من أجلها فهو

تصور إجرائي للصدق يستند الى حكم ذاتي (Freeman, 1962, p.90). و يتحقق هذا النوع من الصدق عندما يقوم الخبراء أو الباحثون أنفسهم بتفحص الأختبار ثم يستنتج أن فقراته على ما يبدو تقيس ظاهرياً ما يدعي الأختبار قياسه (Weiner & Stewart, 1984, p.79).

. **مؤشرات ثبات المقياس:-**

يقصد بالثبات (Reliability) مدى الأتساق (Consistency)، و التكرارية (Repeatability) في الظاهره ذاتها، و القياسات العالية للثبات تتضمن مقداراً أقل من خطأ القياس (Goodmin, 1995, p.4).اما ثبات الأختبار بمفهومه الواسع فيبين المدى الذي تعزى فيه الفروق الى الأخطاء (Chance errors) (Anasatasi, 1988,p.109).

. **طريقة الأتساق الداخلي**(Internal consistency method):-

تتوخى طرائق الأتساق الداخلي جميعها التعرف على المدى الذي تقيس فيه فقرات الأختبار الخاصية ذاتها فعندما لا تقيس هذه الفقرات الخاصية ذاتها، لا يكون الأختبار متسقاً داخلياً (Kaplan & Saccuzo, 1982, pp.82-103). و يقاس الأتساق الداخلي بطرائق عدّه منها معامل ألفا . كرونباخ (Cronbachs-Alfa)(stang & Wllightsman, 1981, p.78) و كان معامل الثبات بهذه الطريقة (0.88).

وتعد درجة معامل الثبات هذه عالية (Graham&Lilly, 1984, p.34).

الوسائل الإحصائية (Statisical devises)

تألف مقياس أتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الأحتياجات الخاصة من (21) فقرة موزعة على فقرات إيجابية وسلبية إذ تسلسلت الفقرات الأيجابية بالأرقام (1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.15.16.17.18.20.22.25..) وهي ذات إتجاه إيجابي.

كما وتسلسلت الفقرات السلبية بالأرقام (30.)

1- الأختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. test): أستخدمت هذه الوسيلة الأحصائية لأستخراج تمييز الفقرات للمقياس . (Ebel, 1972, p.152).

2- معامل الأرتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient): أستخدمت هذه الوسيلة لإستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

3- معادلة ألفا كرونباخ لأستخراج الثبات بطريقة الأتساق الداخلي لمقياسي البحث (الانصاري، 2000، ص128،).

4- الأختبار التائي لعينة واحدة: أستعمل في تعرف دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابي والفرضي لمقياس الأتجاه **(البياتي و أثناسيوس، 1977، ص270)**.

5- تحليل التباين الثنائي لتعرف دلالة الفروق في الأتجاه نحو دمج ذوي الأحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين تبعا لمتغيري الجنس و سنوات الخدمة

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض النتائج على وفق الأهداف البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً : للتحقق من الهدف الأول وهو قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاعتيادية ، فقد أجرى الباحث الأختبار التائي لعينة واحدة وبعد تحليل البيانات تبين أن الوسط الحسابي للعينة قد بلغ (65.5700) بانحراف معياري (14.6572) وبعد مقارنته بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (63) بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.753)عند درجة حرية (99) و مستوى دلالة (0.05)وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (1.96) ومن هذه المقارنة تبين أنه ليس هناك فرق و أن العينة لديهم أتجاهات ايجابية فنحو الدمج وكما موضح في جدول رقم (5)

جدول (5) الأختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو الدمج

العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
100	65.5700	14.65720	63	99	1.753	1.96	0.05

وهذا يتفق مع دراسة ستيفنز وبراون (1981) و دراسة العبد (1996) ودراسة الظاهر (2009) ودراسة الصمادي (2010) و دراسة بطانية وآخرون (2015) والتي كانت نتائج تلك الدراسات إيجابية ومع اتجاهات المعلمين للصفوف العادية نحو دمج الطلبة المعاقين وأشارت النتائج بأنهم يؤيدون دمج الطلبة المعاقين في الصفوف العادية اي ان المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية حول سياسة الدمج .

ثانيا : للتعرف على دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو الدمج على وفق متغيري الجنس (ذكور ، إناث) و سنوات الخدمة (15 سنة فأقل) و (16 سنة فأكثر) ، فقد تم تحليل التباين الثنائي وقد أشارت البيانات

إلى أن القيمة الفائية المحسوبة بين المجموعات بشكل عام (16.9) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.68) بدرجة حرية (3.97) مما يشير إلى أن الفروق دالة إحصائيا .

وفيما يخص متغير الجنس أن القيمة الفائية المحسوبة(5.834) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.84) وبدرجة حرية(1.99) وهذا يشير إلى أن الفروق دالة إحصائيا وكما موضح في جدول رقم (6)

جدول رقم (6) جدول تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	1004.890	1	1004.890	5.834	.018
العمر	3422.250	1	3422.250	19.869	.000
الجنس، العمر	306.250	1	306.250	1.778	.186

وبعد العودة إلى المتوسطات الحسابية وجد أن المتوسط الحسابي للأناث هو (68.7400) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي كان (62.4000) مما يشير

إلى أن أتجاهات الأناث نحو الدمج أكبر من أتجاهات الذكور وهذا يتفق مع دراسة (العبد ، 1996) التي أظهرت أن أتجاهات المديرات والمعلمات أعلى من المديرين والمعلمين.

أما فيما يخص سنوات الخدمة فقد أشارت النتائج إلى أن القيمة الفائية المحسوبة (19.869) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.84) وبدرجة حرية (1.99) وهذا يشير إلى أن الفروق دالة إحصائيا وبعد العودة إلى المتوسطات الحسابية وجد أن المتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخدمة (16) سنة فأكثر (71,4200) هو أكثر من المتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخدمة (15) سنة فأقل (59.7200) مما يشير إلى أن أتجاهات المعلمين نحو الدمج من ذوي الخدمة (16) سنة فأكثر أكبر من أتجاهات المعلمين نحو الدمج من ذوي الخدمة (15) سنة فأقل وهذا يتفق مع دراسة سيندي(2003) و على عكس دراسة الهنيني (1989) التي لم تخرج بنتائج لصالح ذوي سنوات الخبرة (16) سنة فأكثر

أما فيما يخص التفاعل بين الجنس وسنوات الخدمة فقد أشارت النتائج إلى أن القيمة الفائية المحسوبة (1.778) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (3.84) بدرجة حرية (1.99) مما يشير إلى أن الفروق غير دالة إحصائيا .

التوصيات والمقترحات

أولا : التوصيات

1. إجراء دورات تدريبية للمعلمين في المدارس الابتدائية للتعرف على الطلبة المعاقين في كافة الجوانب
2. إقامة ورش عمل للمعلمين حول سياسة الدمج وتعريفهم بها و بفوائدها للمعاقين.

المقترحات

1. إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم المعاقين في المدارس المتوسطة .

2. إصدار قانون في وزارة التربية لتوفير أفضل الظروف لتنفيذ برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة
3. إجراء دراسة ارتباطيه بين سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاعتيادية وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي .

المصادر

أولا :- المصادر العربية

1. إبراهيم ، سيد سلامة (2006) : فاعلية برنامج مقترح من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو اقرانهم المعاقين ذهنيا بمدارس الدمج ، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، أسوان .
2. إدريس ، هند (2009) : الفرق بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة في التفاعل الاجتماعي ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
3. الانصاري، بدر (2000): قياس الشخصية ، القاهرة ، دار الكتب الحديث
4. بدر ، عادل (2007) : دمج الأطفال المعاقين بالتعليم الأساسي في مصر جمعية المرأة والمجتمع .
5. برادلي ، ديان ، وآخرون (2000) : الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية ، ترجمة زيدان احمد السرطاوي وآخرون ، العين ، دار الكتاب الجامعي.
6. بطانية ، أسامة ، والرويلي ، مد الله (2015) : اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية ، المجلة الأردنية للعلوم التربوية ، مجلد (11) ، عدد (2) ، ص 145 – 168

7. البياتي، عبدالجبار توفيق و أثناسيوس، زكريا زكي (1977): مدخل الى التحليل العاملي، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.
8. حبايب ، علي حسين ، وعبد الله عثمان (2005) اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
9. حنافي ، جواد (2000) ، نظريات التعلم .
10. الربيعي ، سهلية عبد الرضا عسكر (2001): التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي ، كلية الآداب – جامعة بغداد ، رسالة ماجستير .
11. الصباح ، سهير ، وآخرون (2008) : الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين .
12. الصمادي ، علي محمد علي (2010) : اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الأولى مع الطلبة الغاديين ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر ، العدد الثاني ص 785- 804 .
13. عبد الرحمن ، إبراهيم ، والجابر ، عبد الله محمد (2014) : أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس التعليم العام في دولة قطر .
14. العتيبي ، بندر ناصر (2002) : الدمج الشامل لتلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة ماهية ، مناهجه ، فعاليته ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ، دراسة قدمت للمؤتمر القومي الثامن لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية .
15. العساف ، صالح بن حمد (1995): المدخل الى العلوم السلوكية ، ط (2) ، الرياض ، السعودية ، مكتبة العبيكان .
16. عودة ، أحمد سليمان ،وملكاوي ، فتحي حسن (1992): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية .أربد : مكتبة الكناني .

17. عودة ،أحمد سليمان والخليلي ،خليل يوسف (1988)الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ،دار الفكر العربي،ط1 .
18. القريطي ، عبد المطلب ، (2005) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط4 ، دار الفكر .
19. الكبيسي ، وهيب مجيد (2010): الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ، العالمية المتحدة بيروت – لبنان ،ط 1 .
20. ملحم ، سامي محمد (2010) : صعوبات التعلم ، عمان ، الأردن ، ط 3 .
21. منصور ، سمية ،و عواد رجاء (2012) : تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة) ، بحث منشور ، مجلة جامعة دمشق ، العدد الاول ، المجلد (28) ، جامعة دمشق ، سوريا .
22. النجار ، عبد الله حسين (2013) : اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الاساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم ، جامعة القدس المفتوحة .

ثانيا : المصادر الأجنبية

23. Allport G.w. (1995) :Attitudes, in Murchison , handbook of social psychology , clark university press, p.180.
24. Anastasi, A) (1988): Psychological testing, new York: mumillan puplishing, company.
25. Bonjour .p.Lapayer. M (2000) lintegration scolaire des enfants a besoins spécifiques , des intentions aux actes . Paris. Eres
26. Dupoux .E.Wolman C , Estrada E(2002) : Attitudes of school teachers toward the in clusion of students with disabilities international journal of disability.

27. Fremework 1962for Analysis And Measurement, Executive Information
28. Goodwin. C (1995): Research in psychology: method & design new York: John Wiley & sons, Inc .
29. Ebel, R. L(1972): Essentials of Educational measurement, Englewood cliffs , N.J. prentice- hall.
30. Kaplan. R. M. & Saccuzzo, D. P. (1982): Psychological Testing Principles, Application & Iccues, California: Books Cole pupliching company
31. Lewin, M. (1979): Understanding Psychological, Research New York: John wiley & sons, Inc.
32. Nunnally. J. C) (1967): Introduction to psychological Measurement, new York, Ma graw Hill book company.
33. Nunnally. J. C) (1978): psychometric theory, New York: McGraw. Hill.
34. Stang, D. J. & Wright sman, L .S. (1981): Dictionary of Social Behavior & Social Research Methods. California Books/ Cole publiching company.
35. Wagner & Sternberg, R. J. (1984) Measures of leadership Street smarts. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), (pp. 493-504). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
36. Waechter E.H; The birth an exceptional child .j.of Mental health digest. Vol: 2.No: 12, pp:9 -12 .Dec. 1970.

ملحق(1) مقياس أتجاهات المعلمين نحو الدمج بصيغته النهائية

الأستاذ المحترم

الأستاذة المحترمة

تحية طيب

بين يديك مجموعة من الفقرات أرجو الإجابة عنها بدقة وموضوعية علماً أن اجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث مع فائق الاحترام والتقدير سلفا .

الباحث

أحمد كامل إسماعيل

الجنس: ذكر انثى

سنوات الخدمة: (1-15) سنة (16سنة فما فوق)

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق نوعا ما	أرفض	أرفض بشدة
1	يعمل برنامج الدمج على مقارنة الفروق الفردية بين الطلبة					
2	يزيد برنامج دمج المعاقين التفاعل الاجتماعي مع الطلبة العاديين					
3	يكتسب المعاقين مهارات جديدة عند دمجهم					
4	يغير برنامج دمج المعاقين اتجاهات المعلمين الأيجابية نحوهم					
5	إن برنامج دمج المعاقين يعمل على زيادة فاعليتهم في الحياة اليومية					
6	يساعد وضع المعاقين في الصفوف العادية على رضاهم عن أنفسهم					
7	يشبع برنامج دمج المعاقين رغباتهم وميولهم					

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق نوعا ما	أرفض	أرفض بشدة
8	يزيد برنامج دمج المعاقين من شعورهم بانهم قادرون على العطاء					
9	يساعد برنامج دمج المعاقين على مواجهتهم الاحباطات التي تواجههم					
10	يتكيف المعاقين بشكل افضل عندما يتم دمجهم بالصفوف العادية					
11	يزيد برنامج دمج المعاقين مع الطلبة العاديين من ثقتهم بأنفسهم					
12	ينبغي تعليم الطلبة المعاقين في المدارس العادية					
13	ينتظم الطلبة المعاقين في التعليم العام في منتصف المرحلة الأساسية					
14	المعاقين لهم حق اساسي في تلقي التعليم في صفوف العادية					
15	يؤدي دمج الطلبة المعاقين الى اعطائهم نفس فرصة أكبر للتعلم					
16	يقدم برنامج دمج الطلبة المعاقين افضل الحلول لمواجهة مشكلاتهم النفسية					
17	المعوقين يطورون مهاراتهم الاكاديمية بشكل افضل عند دمجهم					
18	ينبغي دمج الطلبة المعاقين في جزء من اليوم الدراسي					
19	ينبغي دمج المعاقين الذين يعانون من اعاقة بسيطة ومتوسطة فقط					
20	يتوقف دمج الطالب المعاق على مستوى الاعاقة					

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق نوعا ما	أرفض	أرفض بشدة
21	يفضل بقاء الطلبة المعاقين في المؤسسات الخاصة					
22	يزيد برنامج دمج المعاقين من التقارب مع الطلبة العاديين					
23	يؤدي تعليم المعاق في المدارس العادية الى عزلهم عن المجتمع					
24	لايستطيع الطلبةالمعاقين اقامة علاقات اجتماعيةمع الطلبة العاديين					
25	إن برنامج عزل المعاقين في المؤسسات الخاصة يشعرهم بالامن والاستقرار					
26	يشعر المعاقين بالخجل الشديد من اعاقتهم داخل الصف العادي					
27	يزيد برنامج دمج المعاقين من شعورهم بالحساسية من الآخرين					
28	يشعر الطلبة المعاقين عند دمجهم بالنقص والضعف					
29	يشعر الطلبة المعاقين بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم					
30	يؤثر وضع الطلبة المعاقين في الصفوف العادية على برنامج الصف ككل					