اتجاهات المعلمين كمؤشر لنجاح الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة: التحديات والحلول

محمد ازماون
طالب باحث بسلك الدكتوراه- تخصص علم النفس –
كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية – جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء
خلود السباعي
أستاذة التعليم العالي – كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية
جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء
المغرب

الملخص بالعربية

يتناول هذا المقال التحديات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية. يشير المقال إلى أن الاتجاهات النفسية للمعلمين تلعب دورا حاسما في نجاح عملية الدمج، حيث تؤثر هذه الاتجاهات بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة. وتشمل العوامل المؤثرة على هذه الاتجاهات التكوين المتخصص، سنوات الخبرة، الدعم الإداري والاجتماعي، والظروف البيئية داخل المدارس. يسلط المقال الضوء على التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلمون، مثل نقص الموارد والضغوط المهنية، ويقدم توصيات لتحسين الاتجاهات نحو الدمج من خلال توفير التدريب المستمر، الموارد الكافية، والدعم الإداري والاجتماعي. يهدف المقال إلى توفير بيئة تعليمية شاملة تساهم في تحقيق إمكانات جميع التلاميذ الأكاديمية والاجتماعية.

Abstract:

This article addresses the challenges related to teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the school environment. The article indicates that teachers' psychological attitudes play a critical role in the success of the inclusion process, significantly impacting the academic and social performance of students with disabilities. Factors influencing these attitudes include specialized training, years of experience, administrative and social support, and environmental conditions within schools. The article highlights the main challenges faced by teachers, such as resource shortages and professional pressures, and provides recommendations for improving attitudes towards inclusion through continuous training, adequate resources, and administrative and social support. The aim of the article is to foster an inclusive educational environment that helps all students achieve their academic and social potential.

مقدمة

يشكل الدمج المدرسي للتلاميذ في وضعية إعاقة تحديا رئيسيا يواجه الأنظمة التعليمية الحديثة، حيث يُعتبر توفير بيئة تعليمية دامجة تلبي احتياجات جميع التلاميذ أحد الأهداف الرئيسية للقائمين على السياسات التربوية. ويعتمد نجاح عملية الدمج بشكل كبير على اتجاهات المعلمين نحو هذه الفئة، حيث يمكن أن تؤثر هذه الاتجاهات إما إيجابيا أو سلبيا على نتائج التلاميذ الأكاديمية والاجتماعية[1] .

تشير الأبحاث إلى أن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو دمج التلاميذ في وضعية إعاقة تساهم بشكل كبير في تحسين ثقتهم بأنفسهم وتفاعلهم الاجتماعي وتحصيلهم الأكاديمي. ففي دراسة أجراها "Sharma" و أخرون (2008). [2] وجد أن المعلمين الذين يتبنون اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقات يظهرون نتائج تعليمية أفضل في فصولهم. هذا يعكس أهمية التوجيه والتكوين المناسبين للمعلمين لتمكينهم من تبني اتجاهات إيجابية وداعمة.

تتأثر اتجاهات المعلمين بعوامل عدة تشمل التكوين والمعرفة والخبرة والدعم الإداري والاجتماعي. وفي نفس السياق أظهرت دراسة قام بها "Forlin" وأخرون (2009)،[3] أن المعلمين الذين يتلقون تكوينا متخصصا حول الإعاقات يكونون أكثر استعدادا لتبني اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ في وضعية إعاقة. كما أن الدعم من الإدارة المدرسية والزملاء يلعب دوراً مهما في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج المدرسي [4].

على الرغم من الفوائد المحتملة للدمج المدرسي، تواجه العملية تحديات متعددة قد تؤثر على مواقف المعلمين، منها نقص الموارد والضغوط المهنية. ففي بحث لـ"Humphrey " و"Symes " [5] ، تم التأكيد على أن ضعف الموارد والدعم يمكن أن يؤدي إلى تبني اتجاهات سلبية نحو الدمج. لذا، من الضروري توفير الدعم اللازم والمعرفة الكافية للمعلمين لضمان بيئة تعليمية دامجة وشاملة وفعالة.

أهمية اتجاهات المعلمين في الدمج المدرسي

تلعب اتجاهات المعلمين دورا حيويا في عملية الدمج المدرسي للتلاميذ في وضعية إعاقة، فالمدرسون الذين يتبنون اتجاهات إيجابية نحو دمج هؤلاء التلاميذ يمكنهم أن يساهموا بشكل كبير في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتحقيق تحصيل أكاديمي أفضل. وتشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين يظهرون دعما وتقديرا للتلاميذ في وضعية إعاقة يساهمون في خلق بيئة تعليمية دامجة ومحفزة، مما ينعكس إيجابيا على الأداء الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ.[6]

دور الاتجاهات الإيجابية في تعزيز ثقة المتمدرسين في وضعية إعاقة بأنفسهم وتحصيلهم الأكاديمي

تلعب الاتجاهات الإيجابية للمعلمين دورا أساسيا في تحسين تجربة التعليم للتلاميذ في وضعية إعاقة. فعندما يتعامل المعلمون بإيجابية ودعم مع هؤلاء التلاميذ، يشعر التلاميذ بالمزيد من الثقة بالنفس والتقدير الذاتي. هذه الثقة تعزز من مشاركتهم في الأنشطة المدرسية وتزيد من رغبتهم في التعلم، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي. على سبيل المثال، يمكن للتشجيع المستمر والتفاعل الإيجابي أن يساعد التلاميذ على تجاوز التحديات التعليمية والشعور بأنهم جزء من المجتمع المدرسي [7].

تأثير الاتجاهات السلبية في إقصاء التلميذ في وضعية إعاقة وفشل الدمج المدرسي

يمكن للاتجاهات السلبية للمعلمين أن تؤدي إلى نتائج عكسية. فالمعلمون الذين يحملون اتجاهات سلبية أو يتعاملون بتهميش مع التلاميذ في وضعية إعاقة قد يساهمون في خلق بيئة تعليمية غير داعمة. هذا التهميش يمكن أن يؤدي إلى شعور التلاميذ بالإقصاء

وعدم الانتماء، مما يؤثر سلبا على ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الأكاديمي وفشل عملية الدمج المدرسي بشكل عام.[8]

العوامل المؤثرة على اتجاهات المعلمين نحو الدمج المدرسي للتلاميذ في وضعية إعاقة

السن:

تشير الدراسات إلى أن المعلمين الأصغر سنا يميلون إلى تبني اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بزملائهم الأكبر سنا.[9] يمكن تفسير هذا الأمر بأن المعلمين الشباب قد تلقوا تدريبا حديثا يتضمن مفاهيم الدمج والتعليم الشامل، مما يعزز من توجهاتهم الإيجابية. التكوين الحديث يركز على أهمية الدمج وفوائده للتلاميذ ذوي الإعاقة وللصفوف الدراسية ككل. بالإضافة إلى ذلك، يعكس هذا الاتجاه التغيرات الاجتماعية والثقافية الأوسع نحو قبول التنوع والاختلاف في المجتمع.

في المقابل، المعلمون الأكبر سنا قد يكونون أكثر مقاومة للتغيرات الحديثة في طرق التعليم. هذه المقاومة قد تكون ناتجة عن اعتيادهم على أساليب التعليم التقليدية والتي ربما لم تركز كثيرا على مبادئ الدمج. مع تقدم في السن، قد يصبح بعض المعلمين أقل انفتاحا على التغيرات، ويواجهون صعوبة في تعديل ممارساتهم التعليمية لتناسب احتياجات التلاميذ في وضعية إعاقة. علاوة على ذلك، يمكن أن يكون لديهم تحيزات راسخة قد تعيق قبولهم لأساليب الدمج.

سنوات الخبرة:

تلعب سنوات الخبرة دورا مهما في تشكيل اتجاهات المعلمين تجاه الدمج. فالمعلمون ذوو الخبرة الطويلة قد يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات المرتبطة بدمج التلاميذ في وضعية إعاقة بسبب تجربتهم العملية. هذه التجربة يمكن أن تزودهم بالمهارات اللازمة للتعامل مع مجموعة متنوعة من التلاميذ، بما في ذلك التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. ان المعلمون ذوو الخبرة غالبا ما يكونون قد واجهوا مواقف تعليمية متنوعة، مما يعزز قدرتهم على تقديم الدعم المناسب للتلاميذ في وضعية إعاقة.

ومع ذلك، قد تكون الخبرة الطويلة مرتبطة باتجاهات أكثر تحفظا نحو الدمج، خاصة إذا لم يتلقوا تكوينا حديثا في هذا المجال[10]. المعلمون الذين قضوا سنوات طويلة في التعليم دون تحديث مهاراتهم ومعرفتهم قد يكونون أقل انفتاحا على تطبيق استراتيجيات الدمج. وبالتالي فان التكوين المستمر يلعب دورا حاسما في تحديث المعرفة والممارسات التعليمية، ولذا فإن نقص التكوين يمكن أن يؤدي إلى تبني اتجاهات سلبية أو متحفظة نحو دمج التلاميذ في وضعية إعاقة. هذا يشير إلى الحاجة الملحة لتوفير برامج تدريبية مستمرة تدعم المعلمين في تبني ممارسات تعليمية شاملة وحديثة.

التكوين في مجال الإعاقة:

يعد التكوين المتخصص في مجال الإعاقة من أهم العوامل المؤثرة على اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ في وضعية إعاقة. إذ أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يتلقون تدريبا متخصصاً يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية ودعما لعملية الدمج [11].كما ان التدريب المتخصص يوفر للمعلمين الأدوات والمهارات اللازمة لفهم احتياجات التلاميذ في وضعية إعاقة، بما في ذلك استراتيجيات التدريس التفاعلي، والتكيف مع أنماط التعلم المختلفة، واستخدام الموارد التعليمية المساعدة. هذا الإعداد يعزز من ثقة المعلمين في قدرتهم على دعم هؤلاء التلاميذ بشكل فعال ويزيد من استعدادهم لتبني ممارسات دامجة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للتدريب المتخصص أن يلعب دورا مهما في تغيير الاتجاهات السلبية التي قد يحملها بعض المعلمين تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة، مما يساعد في بناء بيئة تعليمية إيجابية تحتفي بالتنوع وتقدره [12]. كما تشمل البرامج التكوينية الفعالة

وراشات العمل، الممارسات الميدانية، والدورات المتقدمة التي توفر للمعلمين الخبرات العملية والتطبيقية اللازمة. كما يعزز التكوين المستمر والتطوير المهني من قدرة المعلمين على البقاء على اطلاع دائم بأحدث الأبحاث والممارسات الفعالة، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم والتعلم لجميع التلاميذ[13]. وبالتالي فان التكوين المتخصص يسهم في تحسين التعاون بين المعلمين، ويخلق بيئة تعليمية دامجة وداعمة تساعد التلاميذ ذوي الإعاقة على تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية والاجتماعية.

وجود فرد في وضعية إعاقة داخل الأسرة:

يمكن أن يؤثر وجود فرد في وضعية إعاقة في أسرة المعلم بشكل كبير على اتجاهاته تجاه الدمج. حيث تشير الأبحاث إلى أن المعلمين الذين لديهم تجارب شخصية مع الإعاقة في أسرهم يظهرون تعاطفا وفهما أكبر للتحديات التي يواجهها التلاميذ في وضعية إعاقة، مما قد ينعكس إيجابا على اتجاهاتهم[14]. هذا التعاطف والفهم يمكن أن يساهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة.

تمنح التجارب الشخصية مع أفراد الأسرة ذوي الإعاقة للمعلمين فهماً أعمق للتحديات اليومية التي تواجه هؤلاء التلاميذ وأسرهم، مما يزيد من تعاطفهم واستعدادهم لتقديم الدعم اللازم. هذه التجارب تعزز من قدرة المعلمين على بناء علاقات إنسانية قوية مع التلاميذ وأسرهم، مما يساهم في تحسين بيئة التعلم وجعلها أكثر شمولية وداعمة ودامجة. كما أن المعلمين الذين لديهم أفراد من أسرهم في وضعية إعاقة يكونون غالبا أكثر حساسية واستجابة لاحتياجات التلاميذ، ويسعون إلى تهيئة بيئة مدرسية داعمة ودامجة تلبي احتياجات الجميع.

الظروف البيئية داخل الوسط المدرسي:

تلعب البيئة المدرسية دورا حاسما في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ في وضعية إعاقة. و يمكن لوجود دعم إداري قوي وموارد كافية وبرامج دعم فعالة أن يعزز من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج.[15] إن الدعم الإداري القوي يمكن أن يوفر الإرشادات اللازمة للمعلمين، ويساعد في خلق بيئة تعليمية تحتفي بالتنوع والشمولية. عندما يشعر المعلمون بأن هناك هيكل دعم قوي يمكنهم الاعتماد عليه، يكونون أكثر استعداداً لتبني ممارسات دمج شاملة وفعالة.

على النقيض، يمكن أن تؤدي البيئة المدرسية التي تفتقر إلى الدعم والموارد إلى تبني المعلمين اتجاهات سلبية تجاه الدمج. نقص الموارد يجعل من الصعب على المعلمين تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعال، مما يزيد من الضغوط عليهم ويؤدي إلى الإحباط. البيئة غير الداعمة قد تساهم في شعور المعلمين بالعزلة وعدم القدرة على تحقيق النجاح في دمج التلاميذ، مما يعزز الاتجاهات السلبية نحو هذه العملية[16].

تساهم البيئة الداعمة في تقليل الضغوط على المعلمين وتزويدهم بالأدوات اللازمة لدعم التلاميذ في وضعية إعاقة. تشمل هذه الأدوات توفير تدريب مستمر، وتوفير مواد تعليمية متخصصة، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين. وبالتالي فإن البيئة المدرسية الداعمة تساعد على بناء ثقافة مدرسية إيجابية تشجع على التعاون والتفاعل بين المعلمين، وتعزز من قدرتهم على تقديم تعليم دامج يساهم في نجاح جميع التلاميذ.

التحديات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو الدمج المدرسي

تواجه عملية الدمج المدرسي تحديات عدة يمكن أن تؤثر على اتجاهات المعلمين نحوها، مما يعيق تحقيق أهدافها. وتشير الدراسات إلى أن المعلمين يلعبون دورا محوريا في نجاح عملية الدمج، وأن مواقفهم واتجاهاتهم يمكن أن تتأثر بعدة عوامل وتحديات.[17] وتتضمن هذه التحديات نقص الموارد التعليمية، الضغوط المهنية العالية، والتحديات الثقافية والاجتماعية المتعلقة بقبول التنوع.[18]

نقص الموارد

يعد نقص الموارد من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في عملية الدمج المدرسي. فعندما تفتقر المدارس إلى الأدوات والمواد التعليمية المتخصصة، يصبح من الصعب على المعلمين تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعال. هذا النقص يمكن أن يؤدي إلى زيادة الضغوط على المعلمين والشعور بالإحباط، مما يعزز الاتجاهات السلبية نحو الدمج.[19] بدون الموارد الكافية، يشعر المعلمون بعدم القدرة على تقديم الدعم اللازم، مما ينعكس سلبا على جودة التعليم المقدم للتلاميذ في وضعية إعاقة.

الضغوط المهنية

تشكل الضغوط المهنية العالية والإكتضاد تحديا كبيرا يؤثر على اتجاهات المعلمين نحو الدمج. فإرتفاع عدد التلاميذ في الفصل الدراسي، والمهام الإدارية المتزايدة، ونقص الدعم الإداري يمكن أن تجعل المعلمين يشعرون بالإرهاق وعدم القدرة على تقديم الدعم الكافي للتلاميذ ذوي الإعاقة[20]. هذه الضغوط قد تدفع المعلمين إلى تبني مواقف سلبية تجاه الدمج نتيجة للشعور بالعجز وعدم القدرة على التكيف مع المتطلبات المتزايدة.

التحديات المرتبطة بالأبعاد الثقافية والاجتماعية

تلعب التحديات الثقافية والاجتماعية دورا هاما في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة. في بعض المجتمعات، قد تكون هناك تحيزات اجتماعية ضد التلاميذ ذوي الإعاقة، مما يؤثر على مدى قبولهم في الفصول الدراسية العادية.[21] هذه التحيزات يمكن أن تعزز المواقف السلبية للمعلمين وتؤدي إلى مقاومة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة.

التحديات التربوية

تشمل التحديات التربوية نقص التكوين والتأهيل المناسب للمعلمين للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة. بدون التكوين المتخصص الكافي، قد يُشعر المعلمون بعدم الكفاءة في تقديم الدعم اللازم، مما قد يعزز الاتجاهات السلبية نحو عملية الدمج. ويعد التدريب المستمر والمتخصص ضروريا لتمكين المعلمين من تقديم التعليم الدامج بشكل فعال[22].

يتضح أن التحديات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة تشمل نقص الموارد والضغوط المهنية العالية والتحديات الثقافية والاجتماعية، مما يعيق تحقيق بيئة تعليمية دامجة. فنقص الموارد والضغوط المهنية يعزز الاتجاهات السلبية نحو الدمج، في حين تسهم التحديات الثقافية في تعزيز النفور. لذا، من الضروري توفير الدعم الإداري والموارد الكافية، التكوين المستمر للمعلمين، وتعزيز الوعي المجتمعي حول أهمية الدمج، مما يساهم في تحسين الاتجاهات وتحقيق بيئة تعليمية داعمة وشاملة لجميع التلاميذ.

خاتمة

يتضح أن اتجاهات المعلمين النفسية تلعب دورا حاسما في نجاح عملية الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة. تتأثر هذه الاتجاهات بعوامل متعددة تشمل التدريب المتخصص، الخبرة، الدعم الإداري والاجتماعي، والظروف البيئية داخل المدارس. تعد الاتجاهات الإيجابية للمعلمين عاملا مهما في تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتحسين تحصيلهم الأكاديمي، بينما يمكن أن تؤدي الاتجاهات السلبية إلى تهميش التلاميذ وإعاقة نجاح عملية الدمج. لذلك، من الضروري توفير الموارد الكافية للمعلمين من أدوات لوجيستيكية ومواد تعليمية متخصصة تساعدهم في تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعال، بالإضافة إلى تقليل الضغوط المهنية من خلال توفير بيئة عمل مريحة وداعمة.

ينبغي توفير برامج تكوينية مستمرة ومتخصصة تشمل ورش العمل، الدورات التكوينية المتقدمة، والممارسات الميدانية لتزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة، كما يجب أن يكون هناك دعم إداري قوي يساهم في توفير بيئة تعليمية داعمة للمعلمين، تشمل تقديم الإرشادات اللازمة وتشجيع التعاون بين المعلمين وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، فإن تعزيز الوعي بأهمية الدمج وفوائده من خلال حملات التوعية وورش العمل التثقيفية، إلى جانب إجراء المزيد من البحوث والدراسات لفهم ما اذا كانت هناك عوامل أخرى تؤثر على اتجاهات المعلمين، هذه البحوث ستساهم في تطوير استراتيجيات فعالة تعزز اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة. بتبني هذه الاستراتيجيات، يمكن تحقيق بيئة تعليمية دامجة وشاملة وداعمة تساعد جميع التلاميذ على تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية والاجتماعية.

الهوامش:

[1] Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
[2] Sharma, & al. (2008). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education, 23*(1), 80-87.
[3] Forlin, & al. (2009). Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. *Routledge*.
[4] Swain, & al. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 56*(2), 75-81.
[5] Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32-46.
[6] Al-Hadithi, T. S. (2010). Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in mainstream classrooms in the UAE. *International Journal of Special Education, 25*(3), 45-50.
[7] Baker, E. T., & Donelly, M. (2001). The inclusion of students with disabilities in general education classrooms: A critical review of the literature. *Exceptional Children, 67*(4), 491-509.
[8] Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education, 21*(2), 55-62.
[9] Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal, 37*(4), 515-522.
[10] Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
[11] Forlin, C.,& al. (2009). Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. *Routledge*.
[12] Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87-94
[13] Barnes, M. A., & Gaines, T. (2015). Teacher attitudes and perceptions towards inclusion in a midwestern rural community. *Educational Research and Reviews, 10*(19), 2719-2733.

[14] Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87-94.

[15] MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29*, 46-52.

[16] Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*(4), 203-213.

[17] Sharma, U., & al. (2008). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education, 23*(1), 80-87.

[18] Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2014). Special education in Jordan. European Journal of Special Needs Education, 29(1), 105-115.

[19] Al-Qaryouti, I. (2010). Inclusion of children with special needs in the Arab countries: A review of the literature from 1990 to 2009. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 701-708.

[20] Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education, 21*(2), 55-62.

[21] Alghazo, E. M., & Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education, 31*(2), 94-99

[22] Al-Hmouz, H. (2014). Special education teacher preparation in Jordan. *International Journal of Disability, Development and Education, 61*(3), 309-321.