تصور مقترح لتعزيز الإتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم

د . مكي محمد مغربي
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية–جامعة العريش

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ، ووضع تصور مقترح لتعزيز تلك الاتجاهات الإيجابية، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أدوات البحث الحالي على ١٠٣ معلماً من المعلمين العاملون بمدارس الدمج حيث طبق عليهم استبانة تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج بمنطقة القصيم (إعداد الباحث)، وتوصل البحث للعديد من النتائج أهمها :

اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية عالية، وجاء في الترتيب الأول اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بينما جاء في الترتيب الثاني اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ترجع لاختلاف سنوات الخبرة، توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ترجع لاختلاف التخصص، والفروق لصالح معلمي التربية الخاصة مسار إعاقة فكرية.

كلمات مفتاحية: الإتجاهات الإيجابية، ذوى الإعاقة الفكرية، مدارس الدمج

A Suggested Proposal to enhance the Positive Directions of Teachers towards simple intellectual disabilities in Qassim merged Schools

Dr. Makky Mohammed Maghriby
Associate Professor in Special Education Department
Education College – Alarrish University

Abstract

This study aims to enhance the Positive Directions of Teachers towards simple intellectual disabilities, "Teachable", in Qassim merged Schools, and to conceptualize a suggested proposal to those positive directions. To achieve this aim, the current research tools had been applied on 103 teachers who work at the merged schools where a questionnaire of enhancing the Positive Directions of Teachers towards intellectual disabilities, "Teachable", in Qassim merged Schools, was applied by the researcher. The research has found many results, most important of which are: The directions of the teachers towards the students with intellectual disabilities are supreme, the directions of the teachers were ranked first towards the services offered to the students with intellectual disabilities, while the directions of the teachers were ranked second towards the teaching the students with intellectual disabilities. There are no statistical differences in the directors of the teachers towards intellectual disabilities, "Teachable", in Qassim merged schools and that due to the different educational qualifications. There are no statistical differences in the directors of the teachers towards intellectual disabilities, "Teachable", in Qassim merged schools and that due to the different years of experience. There are statistical differences at the level of 0.01, in the directions of the teachers towards the simple intellectual disabilities, " teachable", in Qassim merged schools that due to the different educational specialization and the differences are for the special education teachers in the field of intellectual disabilities

Keywords: Positive directions, intellectual disabilities, merged schools.

مقدمة البحث :

إن الاهتمام والعناية بذوى الإعاقة من القضايا المهمة التى تشغل الكثير من الدول ومن أهم المعايير التى يقاس بها تقدم الأمم، وإن الاهتمام بالأطفال ومساعدتهم على رفع مستوى قدراتهم وفق أسس علمية أصبح هدفاً رئيساً من أهداف التربية الخاصة.

وأشار أبو غنيمة (٢٠١١) أن المعاقين فكرياً لديهم طاقة ينبغى الاستفادة منها، وهم جزء لا يتجزأ من الموارد البشرية فى أى دولة لذا يجب الأخذ بها فى الاعتبار عند تخطيط الموارد الانمائية، فالمعاقين بشكل عام والمعاقين فكرياً بشكل خاص لديهم قدرات ودوافع واستعدادات تساعدهم على أن يندمجوا فى المجتمع، لذلك لابد من الاهتمام بهم و مشاركتهم داخل المجتمع .

حيث أصدرت المملكة العربية السعودية قوانين خاصة لذوي الإعاقة وذلك توافقا مع الالتزام التشريعي المصاحب للاتفاقية الدولية لذوي الإعاقة التي دخلت حيز التنفيذ في ٣ مايو ٢٠٠٨ حيث أكدت المساواة لجميع مواطنيها من حيث الرعاية الصّحية والحق في التعليم والمعاملة المجتمعية وكفالة الحقوق السياسية وضمان المشاركات في جميع الأنشطة الرياضية والثقافية والترفيهية،(الشيخاوى،٢٠١٧،٥٢)

وكان الأطفال المعاقين يتعلمون فى مدارس منفصلة، ونادراً ما يختلطون مع أقرانهم العاديين الذين هم فى نفس عمرهم. وفى عام ١٩٨٠ تم السماح لذوى الإعاقة خاصة المعاقين فكرياً فئة القابلون للتعلم بالمشاركة فى بعض الأنشطة سواء الفنية أو الرياضية بما يتناسب مع خصائص تلك الفئات. وفى عام١٩٩٠ تم التوسع فى فلسفة الدمج حيث يتم تعليم المعاقين فكرياً القابلون للتعلم مع العاديين فى نفس الفصول العامة(Gliona,2005، Gonzales، & Jacobson).

فمنذ أوائل التسعينيات كان هناك اتجاه عالمي نحو دمج المعاقين في المدارس العادية. على سبيل المثال، بيان سالامانكا وإطار العمل بشأن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (اليونسكو ، ١٩٩٤) حث الحكومات على تصميم أنظمة تعليمية يمكنها الاستجابة لتنوع احتياجات الأطفال غير العاديين لتمكين جميع الأطفال من الحضور فصول عادية. علاوة على ذلك فإن حركة التعليم للجميع (اليونسكو ،٢٠٠٠) تهدف إلى التغلب على عدم المساواة في النظم التعليمية بحلول

عام ٢٠١٥، في حين أقرت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٦) حقوق جميع الأطفال ودعمهم.

حيث أشار كلا من Kauffman, & Pullen Hallahan (2009) ، أن على مسؤولى التعليم التخطيط لتلبية احتياجات المعاقين، ومراعاة الفروق الفردية، ويجب توفير كل التسهيلات للازمة لمساعدة المعاقين إعاقة بسيطة.

كما حدد كلا من Friend & Bursuck(2009) ثلاث أبعاد لدمج المعاقين فى الفصول العامة، أولاً يجب وضع التلاميذ ذوى الإعاقة فى الفصول الدراسية مع أقرانهم العاديين، ثانياً مراعاة علاقة ذوى الإعاقة مع أقرانهم العاديين وعلاقة المعلم معهم، ثالثاً يجب تعليم ذوى الإعاقة باستخدام نفس المناهج المقررة للعاديين مع إمكانية تعديلها لتتناسب مع احتياجات ذوى الإعاقة.

حيث انتشرت المدارس التى تتضمن برامج دمج للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث أصبحت مطلوبة بشكل متزايد على مدى السنوات القليلة الماضية، وبالرغم عن ذلك يوجد عدد من المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية الذين يعملون فى فصول التعليم العام لديهم وجهات نظر متضاربة بشأن فعالية الدمج الشامل للأطفال ذوى الإعاقة البسيطة ومع ذلك، فإن الإتجاهات التعليمية الحالية تدعم مفهوم الدمج للمعاقين بالولايات المتحدة الأمريكية (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008).

مشكلة البحث :

إن مصطلح الإعاقة الفكرية كان الأكثر انتشارا خلال الخمسين سنة الماضية، وكانت شروط الإعاقة الفكرية المعروفة « تدنى فى قدرات الذكاء، وتدنى فى السلوك التكيفي، حدوثه فى سن مبكرة، حيث قام كلا من (Shogren, 2007&Brown, 2007; Schalock, Luckasson) ببعض التغييرات الطفيفة فى صياغة التعريف والتى نشرته الجمعية الأمريكية والذى يوضح أن المعاق فكرياً لديه قصور واضح فى الأداء الفكرى، والسلوك التكيفى كما تم التعبير عنه فى المفاهيم الاجتماعية والتى تظهر قبل سن ال١٨ عاما، إن دليل التشخيص والإحصاء لتعريف الإعاقة الفكرية بالطبعة ٥ DSM-5 الإعاقة الذهنية والتى عرفته "وجود اضطراب خلال فترة النمو يشمل الاضطراب

الناحية الفكرية، وعجز فى السلوك التكيفى، وقصور فى السلوكيات الاجتماعية (Association,2013,33).

ويشير فيبز(2005) Phipps أن نسبة ١٣٪ من مجموع ذوى الإعاقة الفكرية يمكن اكتشافهم فى السنوات الأولى من العمر، فى حين أن ما نسبته ٨٧٪ لا يتم اكتشافهم إلا متأخراً أثناء دراستهم بالمدرسة أو المعهد. وتُعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التى طبقت استراتيجية الدمج وكان ذلك عام ١٩٩٠ م(١٤١١هـ) حيث طبق بطريقة جزئية (دمج جزئى) فى البداية، ثم تطور بعد ذلك من قبل وزارة التعليم لتكون المدارس العادية لها دور كبير فى تعليم ذوى الإعاقة (مسعود،٢٠٠٩).

حيث أشار تقرير الهيئة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية فى تطبيق استراتيجية دمج ذوى الإعاقة فى مدارس التعليم العام (٢٠٠٨م) إلى حصول تطور كمى ونوعى فى أعداد البرامج ونوعية الخدمات المقدمة منذ بداية تطبيق استراتيجية الدمج بمدارس المملكة العربية السعودية.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى التطور الذى قامت به المملكة العربية السعودية فى مجال دمج ذوى الإعاقة بالمدارس العادية مثل دراسة: الخشرمى(٢٠٠٤) والتى أعدت دراسة مسحية لدمج ذوى الإعاقة فى المدارس العادية، ودراسة الحسين(٢٠٠٤) والتى هدفت إلى التعرف على مشكلات دمج ذوى الإعاقة الفكرية فى المدارس الإبتدائية؛ ودراسة العبد الجبار ومسعود(٢٠٠٤م) والتى هدفت إلى معرفة اتجاهات وأراء المدراء فى المدارس العادية حول برامج الدمج؛ ودراسة القحطانى(٢٠٠٥م) والتى هدفت إلى معرفة دور مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعاقين فى تحقيق أهداف التربية الخاصة.

لكن فى السنوات الأخيرة أصبح هناك اهتمام متزايد من قبل المؤسسات الرسمية والجمعيات حيث تطورت وجهات نظرهم وأهدافهم من الإيواء والتعليم إلى الاهتمام بإعدادهم مهنياً، واجتماعيا. وتُعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التى اهتمت بدمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية كما هو واضح برؤية ٢٠٣٠ حيث جاءت مناصرة ومؤيدة لتمكين الأفراد ذوى الإعاقة من الحصول على فرص تعليمية، وفرص عمل مناسبة لقدراتهم وميولهم بما يضمن اندماجهم داخل المجتمع، كما

تضمنت رؤية ٢٠٣٠ مساعدة ذوى الإعاقة ومنحهم المساعدة لتحقيق رغباتهم ونجاحهم داخل المجتمع، أى تحويلهم منتجين (شبكة أصحاب الأعمال والإعاقة، ٢٠١٧).

كما أعدت جهات تعليمية بالولايات المتحدة استبيان لمعرفة المعوقات التى تحول دون دمج الأطفال المعاقين فى فصول التعليم العام، وتوصلت إلى عدم وجود معلمين متدربين تدريباً كافياً للتعامل مع تلك الفئة، عدم قدرة بعض المعلمين على التكيف مع تلك الفئة، عدم الرغبة فى إنشاء فصول دمج لتلك الفئة، وكان من المعوقات الرئيسية هى عدم وجود اتجاه إيجابي نحو إدراج تلك الفئة مع العاديين (Leatherman,2007).

وقد تؤثر العديد من العوامل على ممارسة استراتيجية الدمج بنجاح؛ لذا فإن الوكالة الأوروبية لتطوير التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة صرحت بأن المعلمين بحاجة للحصول على المهارات المناسبة والمعرفة وفهم خصائص المعاقون(DAlessio, 2011& Borg, Hunter, Sigurjonsdottir).

ويرتبط تخصص المعلمين بمدى مواقفهم وإتجاهاتهم نحو المعاقين، وجود مجموعات غير متجانسة بفصل واحد يطرح تحديات كبيرة أمام المعلمين ويجعلهم أقل رغبة فى تقبل هؤلاء التلاميذ المعاقين، ومع ذلك فإن البديل لاستبعاد هؤلاء التلاميذ المعاقين قد لا يؤدى فقط إلى تقليل فرص التعليم ولكن أيضاً سوف يعرضهم للاستبعاد الاجتماعى(Gabel, Curcic, Powell, Khader, & Albee, 2009).

إن اختصاص المعلم لايشمل فقط الجوانب المعرفية، والمهارية، ولكن أيضاً المعتقدات المتعلقة بالتعليم، والتحفيز والتنظيم الذاتى. وهذا يعنى أن الكفاءة المهنية للمعلمين تنطوى على المهارات المعرفية، والمعتقدات والدوافع، ولقد ارتبطت تلك المعتقدات بقدرتهم على التأثير بشكل إيجابي على تعليم التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة (Kunter et al, 2013).

كما توصلت نتائج بعض الأبحاث فوائد الدمج الشامل لذوى الإعاقة البسيطة، حيث حققت تقدماً أكاديمياً أفضل من تدريس تلك الفئة منفصلة، وأيضاً أفضل فيما يتعلق بالتقبل الإجتماعى والعلاقات بين الأقران، لذلك من المهم فهم العوامل المرتبطة باتجاهات المعلمين نحو المعاقين فكرياً ، واستعدادهم لاستيعاب تلك الفئة فى غرف الصف لتسهيل عملية الدمج، وقد أظهرت تلك

الدراسات أن كفاءة المعلمين ومواقفهم واتجاهاتهم لها تأثير على عملية دمج ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، أيضاً النظر فى التغيرات والتطورات التى يمكن إجراؤها لرفع كفاءة المعلم، وتعزيز الاتجاهات الإنجابية نحو المعاقين قد تؤثر هذه التغيرات أو التطورات على رغبة المعلمين فى دمج ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة فى فصول العاديين (Mariya, Markova , 2018).

كما أشارت دراسة كلا من (Nosek, Greenwald, & Banaji, 2007; Oswald, Mitchell, Blanton, Jaccard, & Tetlock, 2013; Greber, Sahli Lozano, & Steiner,2017) حتى لو كان الأفراد صادقين بالفعل فى اتجاهاتهم الإيجابية نحو المعاقين، فلاتزال لديهم استجابات ضمنية غير مدركة سلبية غير مقصودة نحو المعاقين.لذلك قد تلعب المعتقدات الضمنية للمعلمين دوراً مهما تجاه المعاقين. كما توصلت العديد من الدراسات مثل (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Beacham & Rouse, 2012; Alsheikh, Elhoweris & 2006; Gebhardt et al., 2011; Shade & Stewart, 2001) التى أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا وأستراليا مواقف المعلمين الواضحة تجاه دمج ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والتى أبرزت اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة حيث ارتبطت مواقف المعلمين تجاه الدمج بالتوقعات السلوكية الإيجابية والسلبية، وجدت بعض الأدلة على المواقف الإيجابية لبعض المعلمين نحو المعاقين، والبعض الأخر رفض تام لفكرة دمج تلك الفئة بفصول العاديين، خلصت تلك الدراسات إلى أن غالبية المعلمين لديهم اتجاهات حيادية أو سلبية نحو دمج هؤلاء المعاقين. ومن هنا تبلورت مشكلة البحث من اجل تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم

وبناءا على ما سبق فإن البحث الحالي يحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم؟

٢- هل تختلف الاتجاهات نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف الوظيفة، التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة؟

٣- ما التصور المقترح لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ؟

ـ أهدف البحث :

يهدف البحث إلى :

١. التعرف على اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم.
٢. التعرف على اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم حسب التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة .
٣. إعداد تصور مقترح يمكن أن يفيد فى تعزيز اتجاهات المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم.

ـ الأهمية النظرية :

١. يأتى هذا البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التى تنادى بها رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية التركيز على دمج ذوى الإعاقة.
٢. يستمد هذا البحث أهميته من خلال تناوله موضوع تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين بمدارس الدمج نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة .
٣. يستمد هذا البحث قيمته من أهمية الإتجاهات الإيجابية نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.
٤. ندرة الدراسات التي تناولت تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج في المملكة العربية السعودية.
٥. إسهام البحث في بعض الاقتراحات التي يمكن أن تفيد في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج.

ـ الأهمية التطبيقية :

١. تصميم استبانة للتعرف على الاتجاهات الإيجابية نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج.
٢. إمكانية الاستفادة من بعض المقترحات في البحث لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ المعاقين على أرض الواقع.
٣. تصميم مقترح لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج.

ـ مصطلحات البحث:

- **الاتجاهات** Attitudes : عرف زيتون الإتجاه بأنه "شعور الفرد الذى يحدد استجابته نحو موضوع معين أو قضية معينة بالقبول أو الرفض" (٢٨،٢٠٠٤)
- - التعريف الإجرائي: هى تلك الاستجابات التى يعبر عنها المعلمين داخل مدارس الدمج حسب الاستبيان المستخدم فى هذا البحث والتى تعبر عن اتجاهاتهم وأفكارهم نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.
- **الإعاقة الفكرية**: الذين يعانون من حالة توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله مع وجود اختلال في المهارات والقدرات العقلية والمعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية، وقد تحدث الإعاقة الفكرية مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي مع حدوث خلل في السلوك التكيفي" (Rzhetsky et al, 2014, 675).
- التعريف الإجرائي: الأطفال المعاقين فكرياً "القابلون للتعلم": هم جميع الأطفال المقيدين بمدارس الدمج على ألا يكون لديهم إعاقات أخرى، تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة على اختبارات الذكاء التي حددتها وزارة التربية والتعليم.
- مدارس الدمج: "هو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليم مع التلاميذ العاديين مع توفير مساعدة مناسبة، إذا كان ذلك ضروريا ويتطلب تلقي نفس البرامج المتبعة في هذه المدارس، مع تقديم خدمات خاصة حسب الحاجة، سواء كانت طبية أو تربوية أو اجتماعية ويتم ذلك في أشكال مختلفة، أما جزئي أو كلي، جماعي أو فردي" (Anderson, 2012, 1132).

ـ محددات البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالتالي:

منهج البحث:

استخدم الباحث فى البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب للاستخدام في هذا البحث.

ـ حدود بشرية ومكانية : اقتصر البحث الحالى على المعلمين العاملين بمدارس الدمج بمنطقة القصيم".

ـ حدود زمنية : تم تطبيق البحث في الفصل الثانى من العام الجامعى ٢٠٢٠م

ـ الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الاتجاهات:

يعد التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الفئة التى يدرسُونها أمراً بالغ الأهمية بالنسبة للمسؤولين والمختصين في تخطيط برامج تساعد على تأكيد تلك الاتجاهات الإيجابية، ومن ثم تنشأ الحاجة إلى التعرف على طبيعة الاتجاهات وعلى التغيرات التي يمكن أن تساهم في تدعيمها أو تعديلها لتحقيق عائد أفضل على المجتمع ككل.

وتعد مواقف واتجاهات المعلمين عاملاً هاماً تتوقف عليه استراتيجية دمج ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع الأطفال العاديين فى مدارس التعليم العام؛ إن كفاءة المعلمين واتجاهاتهم لها تأثير على تدريس ذوى الإعاقة، حيث أن مواقفهم تتنبأ بتوجيه سلوكهم، يعتقدون أن ذوى الإعاقة يمكنهم التعلم داخل فصول العاديين، و أنهم يمتلكون المهارات اللازمة لتلبية احتياجات ذوى الإعاقة، ولديهم الرغبة فى التعاون مع الزملاء كشركاء لخدمة ذوى الإعاقة حيث أن معلمو التعليم العام والخاص لديهم اتجاهات إيجابية نحو فكرة الدمج (Berry, 2010; Cullen & Noto, 2007; Lambert, Curran, Prigge, & Shorr, 2005; Cook & Cameron, 2010; McHatton & McCray 2007; Silverman, 2007; Sze, 2009;Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007; Ryan,2010; Worrell, 2008).

إن عملية دمج ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع العاديين بفصل واحد أصبحت مفهوم محير فهناك من يري أنه يجب تعليمهم جنباً إلى جنب مع العاديين دون استثناءات، وهناك من يرى يجب وضع نحو ذوى الإعاقة الفكرية بفصول خاصة بهم والاهتمام بهم وتدريسهم بشكل منفصل مثل Kauffman, Bantz, & McCullough(2002)، واضح وجود جدل بين وجهات نظر الباحثين، لذا يرى كلا من(2013)Specht & Bennett أن نجاح عملية الدمج تتطلب شعور التلاميذ بالانتماء فى صفوفهم، كما أشار مركز الأبحاث الكندى بوزارة التعليم الكندية (2017) Ontario Ministry of Education (OME) إلى أن الدمج الناجح يتطلب بيئات داعمة، اتجاهات إيجابية، فرص للمشاركة، علاقات اجتماعية جيدة داخل فصول الدمج، كل ذلك يحتاج إلى فريق متكامل ذو تخصصات متنوعة مثلا الآباء، والمعلمين، والمساعدين التربويين، والمديرين، وأخصائى تخاطب، أطباء متخصصين.

كما أشارت وزارة التعليم الكندية (٢٠١٧) OME يتم تعليم أغلب التلاميذ المعاقين جنباً إلى جنب مع أقرانهم بالمدارس العادية، بدون أى استثناءات، يصل عدد الطلاب المدمجين بالمدارس العادية بالمرحلة الثانوية ٨٦٪ ويتلقون خدمات تتناسب مع خصائصهم وقدراتهم من أجل تعزيز نجاح الطلاب ودمجهم بطريقة سليمة بولاية أونتاريو بكندا.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى رغبة المساعدون التربويون (EAs) مواصلة تدريبهم على كيفية التعامل مع ذوى الإعاقة وتحسين اتجاهاتهم نحو تدريسهم، وأن تدريبهم أدى إلى ثقتهم فى الذات مثل دراسة كلاً من : (Abbott, McConkey, & Dobbins, 2011; Giangreco, Doyle, Suter, 2012; Glazzard,2011; Moran & Abbott, 2002).

وفى نفس السياق أشارت العديد من الدراسات أن استراتيجية دمج ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لها آثار إيجابية على اتجاهات الطلاب والمعلمين داخل القطاع التعليمى وعلى المجتمع، كانت الاتجاهات الإيجابية لعملية الدمج ترتبط ارتباطاً مباشراً بمستويات خبرة المعلمين، وتدريبهم أثناء الخدمة، وفرص التعاون والدعم بين الأباء والأمهات وكذلك العاملين داخل القطاع التعليمي؛ علاوة على ذلك لاحظ المعلمون أنه عندما أتيحت لهم الفرصة للتطوع والمشاركة فى عملية الدمج داخل المدارس كان امتثالهم واتجاهاتهم إيجابية أكثر مما لو فرضت عليهم هذه القرارات Lawson et al., 2006, 57. ، ويرى Rambaran et al (2017) ان شعور المعاقين داخل فصول الدمج بالطمأنينة، واتجاه المعلم نحوهم بإيجابية سيساعد التلاميذ العاديين أن ينظروا إليهم نظرة إيجابية .

ـ العوامل المؤثرة فى اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين فكرياً:

إن اتجاهات المعلمين يمكن أن تتأثر بالعديد من العوامل ويجب أن تدرس بشكل دقيق منها:

ـ المسؤولية: يشير إلى تحديد من هو المسؤول عن وضع وتنفيذ ومتابعة المناهج التعليمية من وجهة نظر المعلمين. حيث تعد مسؤولية مشتركة بين الجهات التعليمية المختلفة، إن تصميم مناهج مناسبة يجب أن تنفذها المؤسسات التعليمية من خلال المعلمين. ومع ذلك هناك بعض المعلمين مازالوا متمسكين بدورهم التقليدى وهو

دوره كمرسل للمعلومات فقط لأنهم اعتادوا على العمل مع فئة التلاميذ العاديين وهم فئة تعترض على استراتيجية الدمج مما يؤثر على اتجاهاتهم نحو ذوى الإعاقة(Medina,2015).

ـ **التدريب والموارد**: يشير إلى مواقف المعلمين حيث يمكن أن تتأثر اتجاهاتهم ومواقفهم بموارد وخصائص المؤسسة التعليمية، كذلك تدريبهم يؤثر فى اتجاهاتهم نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة؛ فى هذا الصدد يشير Lopez(2014,100) أن عملية تدريب المعلمين لها تأثير كبير على التعامل مع ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يفيدهم خبرة فى فهم خصائصهم المتعددة ولكن بشرط أن يكون هذا التدريب طبقاً لرغبتهم. ويشير Carvajal (10,2009) إلى أنه من خلال الممارسة العملية للمعلمين وتوظيف المعرفة المكتسبة خلال تدريبهم وممارساتهم المهنية يمكنهم من تحديد ما يحتاجه المعاقين فكرياً وبذلك ينتقل دور المعلم من ملقن أو مرسل إلى موجه ومساعد للتلاميذ فى بيئة تعليمية نشطة مع الأخذ فى الاعتبار أن التوجيه والمساعدة من قبل المعلم تتوائم مع النموذج التربوى المؤسسى.

حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تدريب المعلمين كعامل هام لعملية الدمج وتأثر تأثيراً واضحاً فى اتجاهاتهم نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مثل دراسة كلاً من Granada et al. (2013); Alegre, Arnaiz, 2003; Castillo, A. (2007).;Duk,c.y Loren(2013) .

كما أكدت دراسة Betancur (2015) أن المعلمين يشعرون أنهم غير مستعدين للتدريس داخل فصول الدمج ويريدون الحصول على فرص للتطوير المهنى المستمر من أجل الاستجابة بفاعلية للعدد المتزايد لذوى الإعاقة داخل الفصل ، لذلك قد يؤثر هذا على اتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ .

كما توصلت دراسة كلاً من Horne ; Timmons (2009) أنه يجب تقديم دعماً إدارياً كبيراً للتدريب على الاستراتيجيات التربوية التى تتناسب مع ذوى الإعاقة ، مما يساهم فى تحسين أو تعزيز الاتجاهات نحو المعاقين.

ـ **المناخ الدراسي**: يشير Moreno et al (72,2011). إن المناخ المدرسى يرتبط بعملية التدريس والتى من خلالها يصمم المعلمين استراتيجيات للحفاظ على النظام الانضباط؛ ويؤثر على التطوير الأكاديمى داخل الفصل. كلما أتيح مناخ

دراسى إيجابي داخل الصف سيعطى مزيداً من الفرص للاندماج والتعايش المتناغم مع الأخرين.

وكان يُنظر إلى الانضباط داخل المؤسسات التعليمية قديماً ناتج عن الخوف لتلافى العقوبة التى أصبحت مادية، ولكن مع مرور الوقت تم تلاشى هذا الأسلوب وتم إستبداله بتعزيز السلوك المناسب (Marquez, Díaz y Cazzato,,2007 127)

حيث تتبع وزارة التعليم والثقافة والرياضة بدولة إسبانيا الأسلوب الآمن جسدياً وسلوكياً داخل الفصول الدمج، من خلال إتباع قواعد للصف الدراسى، خلق بيئة أمنة للتدريس، واستخدم استراتيجيات التعزيز المختلفة بجانب استراتيجيات العقاب كقوة إيجابية وليس كوسيلة قمع والتى يمكن أن تعزز احترام الذات والانضباط الذاتى وعلى التلاميذ تنفيذ تلك التعليمات داخل الصف وهذا يؤثر على اتجاهات المعلمين نحو تلاميذهم(Ministry of Education,Culture and sports of Spain,2012,127).

ولتحقيق مناخ دراسى جيد داخل الصف يجب إعطاء أولوية للانضباط الإيجابي، وذلك من خلال مشاركة التلاميذ العاديين أقرانهم ذوى الإعاقة جميع الأنشطة الصفية والتى ينتج عنها تنمية النضج الإجتماعى ومهارات العمل الاستقلالى. الاتجاه الإيجابى للمعلمين نحو الدمج يعد عامل أساسى لتحقيق مناخ دراسى ناجح، والمعلم هو الذى يوجه ويدير المناخ المناسب، وكيفية التعبير عنه داخل صفوف الدمج مما يساهم فى تشكيل العلاقات الإجتماعية بين الأقران (Betancur y Gomez ,2015).

ـ **العلاقات الاجتماعية**: تعد العلاقات الاجتماعية داخل فصول العاديين هو وسيلة للتحرك نحو مجتمعات أكثر عدلاً وديمقراطية، نظراً للتفاعل اليومى بين المعلمين والتلاميذ داخل الفصل الدراسى يقع على كاهل المعلمين غرس العلاقات الإجتماعية ومهارات السلوك التكيفية بين التلاميذ العاديين والمعاقين فى فصول الدمج؛ أشارت منظمة Unesco (10,2008) أن الدمج أداة فعالة للتماسك الإجتماعى مما يؤدى إلى ضمان جودة التعليم، يعتمد الدمج على سلسلة من المفاهيم والقيم المتعلقة بالمجتمع، والعلاقات الإجتماعية تساهم فى بناء شخصيات التلاميذ سواء المعاقين فكرياً أو العاديين، حيث يكون لها مردود إيجابى على نفوس التلاميذ داخل

الفصل الدراسى؛ أيضاً العلاقات الإجتماعية بين التلاميذ بفصول الدمج يمكن أن تطور سلوكيات اجتماعية عديدة منها التعاطف، والتسامح، واحترام رأى الأخر، بالإضافة إلى تعديل سلوكيات مثل السلوك العدوانى.

ـ **المعتقدات**: يشير هذا العامل إلى الاستيعاب أن المعلمين قد حققوا مزايا دمج ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع العاديين داخل الفصل الدراسى من خلال إعطاء الفرص لجميع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والعاديين مع مراعاة خصائص فئة المعاقين(Perez, 2011, 8).

ويرى Perez إن استراتيجية الدمج قيمة وموقف شخصى يحترم الفروق بين الأشخاص وأن الدمج يتطلب معلم ملتزم يقوم بعملية التطوير والتخطيط والتقييم بشكل دورى، وإدخال طرق تدريس ووسائل تكنولوجية حديثة تتناسب مع عملية الدمج والتى بدورها تقلل الحواجز التى قد تكون موجودة لدى التلاميذ داخل الفصل الدراسى (Perez, 2011,2).

حيث كشفت العديد من الدراسات فى بعض دول أمريكا الجنوبية مثل دراسة: Velez (2013), Gallego and Gonzalez (2014) and Palacio y Lopez (2016) أن معتقدات المعلمين فيما يتعلق بعملية دمج المعاقين معتقدات إيجابية، وأن المعاقين لهم حق فى الحياة، ويجب تدريبهم وتعديل سلوكياتهم بما يتناسب مع خصائصهم المتعددة. إلى معرفة معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالأداء الأكاديمى لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والتى تستند إلى خصائص تلك الفئة، والتى تؤثر بدورها على اتجاهات المعلمين. لايبنون تلك المعتقدات أو الاتجاهات بطريقة متعمدة ولكن تفسرها تفسير ذاتى أو شخصى.إن معتقدات المعلمين حول تلاميذهم ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يمكن أن تصبح عقبة عندما يتعلق الأمر باتخاذ إجراءات تخص هؤلاء التلاميذ.(Yineida, Dairo,2018) .لذلك تعد المعتقدات جزء لا يتجزأ من كفاءة المعلمين، حيث ترتبط فعالية المعلمين وتحفيزهم بالسلوك التدريسى الإيجابى .

ـ **اتجاهات المساعدون التربويون**(EAs) نحو دمج المعاقين:

يوجد ندرة فى الأبحاث التى أشارت إلى مواقف (EAs) نحو الدمج أشارت كلا من (Mackenzie, (2011); Sikes, Lawson, & Parker, (2007); Sikes et al,(2008)

وجود تناقضات فى ردود المساعدون التربويون منهم من يوافق على دمج المعاقين بشدة والبعض الأخر رافض لتلك الفكرة، والبعض موافق ولكن بوجود شروط محددة لتنفيذ تلك الفكرة داخل الفصول الدراسية، لذلك طلب منهم رأيهم فى إدراج ذوى الإعاقة قبل أخذ أراءهم فى فكرة الدمج أو الشمول.

من الواضح أن تجارب المساعدون التربويون لها تأثير كبير على اتجاهاتهم نحو الدمج، عموما كان العمل فى وضع الشمول أو الدمج يشمل مواقف أكثر إيجابية تجاه الدمج.

إن مواقفهم تجاه الشمول يمكن أن تؤثر بشكل كبير على مدى الممارسات الشمولية كما تشير الأبحاث الحالية إلى أن الممارسات الشاملة تتأثر بمواقف المعلمين خلال التدريب قبل الخدمة. المواقف التي يحتفظ بها المدرسون قبل الخدمة قد ثبت أنها تؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج والقدرة على تطبيق نهج شامل للتعليم. تعتبر هذه المرحلة (التدريب) أنسب مرحلة لمعالجة مخاوف المعلمين وتغيير أى اتجاه سلبي نحو الدمج (Ajuwon et al., 2012,101)

ـ ثانياً: مفهوم الدمج:

في بداية النصف الثاني من هذا القرن ومع تطور الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، بدأت هذه الفئة تحقق المزيد من المكاسب الإنسانية بما في ذلك الحقوق التربوية والتي من أبرزها فك العزلة التربوية المتمثلة في المدارس الخاصة والتي غالبا ما يترتب عليها وجود حواجز نفسية بين المعاقين وأقرانهم العاديين مما يؤدي الى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضهما البعض وخاصة بعد تخرجهم من المدرسة ودخولهم المجتمع.

إن نجاح عملية الإدماج مرهون بتقبل واقتناع بالفكرة أولا ومن ثم السعى للوصول الى كل ما يعين على تحقيق هذه الفكرة. وأبرز ما يعين على تحقيقها هو تقبل المعلمين لفكرة إدماج الأطفال غير العاديين بشكل عام (،وذلك باعتبار ان المعلم العادي هو المنفذ المباشر لعملية الإدماج ، ومن ثم فهو مفتاح النجاح لهذه العملية.

ويشير مفهوم الدمج (mainstreaming) إلى تعليم المعاقين فى المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، وقد شغل هذا المفهوم الكثير من المهتمين والمتخصصين فى تربية وتأهيل المعاقين فى أمريكا، وظهر بظهور القانون الأمريكى

رقم (١٤٢/٩٤) لسنة ١٩٧٥م الذى نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعاقين مع أقرانهم العاديين

حيث أشار كلا من (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; Odom, 2000; Sharma, & Nuttal, 2016) إلى أهمية دمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة فى التعليم، وضرورة أن يتعلموا مع أقرانهم العاديين جنباً إلى جنب.

كما أكد Booth (2005) أن يتم إدراج المعاقين فكرياً بغض النظر عن العنصر أو العرق أو أو الجنس أو اللغة أو الوضع الإجتماعى والإقتصادى. يرى Akda & Haser (٢٠٠٧) أن الدمج يؤدى إلى الرضا الوظيفى لدى المعلمين، ويرون أن دمج الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعليم مع أقرانهم العاديين يؤدى إلى زيادة دوافعهم نحو المشاركة والتفاعل

ومما لا شك فيه تتوقف درجة قبول المعاقين ودمجهم فى الفصول العادية على نوع ودرجة احتياجات هؤلاء الأطفال، وقدرة المعلمين على القيام بتدريس تلك الفئة، ومدى رضا المعلمين وقبولهم على دمج المعاقين مع العاديين، والقدرة على تعديل فى ترتيب الصف الدراسى(Batu، 2010)

كما أكدت دراسة كلا من (Batu, 2010; Metin, 2013, Parlak-Rakap,2016) إلى أن الأطفال المعاقين لديهم ثقة بالنفس متدنية، أما لو تم دمجهم وتدريسهم مع الأطفال العاديين سوف تزيد من ثقتهم بنفسهم، وهذا لا يتم إلا من خلال معلم قادر على التخطيط والتنظيم داخل الفصل الدراسى، مع تبنى موقف إيجابي عن فكرة الدمج، إنها نقطة مهمة يجب وضعها فى الاعتبار عند التدريس داخل فصول الدمج .

حيث يرى "كوفمان" Kaufman أن الدمج أحد الاتجاهات الحديث فى التربية الخاصة، ويتضمن وضع الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة فى المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التى تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة فى هذه المدارس، ويرى "مادن" Madden و "سلانن" Slanen أن الدمج يعنى ضرورة أن يقضى المعاقين أطول وقت ممكن فى الفصول العادية مع أقرانهم وإمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر.(كوافحة،عبد العزيز،٢٠٠٤).

كما توصلت دراسة Zeynep Temiz (٢٠١٨) إلى أن المعلمين كلما تدربوا على كيفية التدريس داخل فصول الدمج كلما ازداد موقفهم الإيجابي تجاه دمج الأطفال المعاقين فى الفصول العادية، أيضاً أشارت تلك الدراسة إلى ضرورة أن يلم المعلمين بخصائص الفئة التى تم دمجها فى الفصول العادية .

وأشار كلاً من (Sharma, Forlin and Loreman, 2008; Taylor and Ringlaben, 2012) إلى أن على الدول الصناعية الكبرى والدول النامية وضع سياسات وتشريعات وقوانين ولوائح لتشجيع دمج المعاقينداخل الفصول التعليمية العادية، وإلزام أن يكون طاقم التدريس مستعداً لتدريس تلك الفئات .

وقد اقترح العديد من الباحثين مثل: (Avramidis and Norwich, 2002; deBoer, Pijl and Minnaert, 2011; McHatton and Parker, 2013; Rakap and Kaczmarek, 2010; Sharma et al., 2008) أن التنفيذ الناجح لعملية الدمج تعتمد بدرجة كبيرة على تبنى المعلمين مواقف إيجابية نحو عملية الدمج، علاوة على ذلك أن المعلمون الذين يحملون مواقف إيجابية تجاه الأطفال المعاقين يؤثر تأثير إيجابى على مواقف الأفراد الأخرين وأولياء امور هؤلاء الأطفال؛ من ناحية أخرى مواقف المعلمين السلبية نحو الأطفال المعاقين يؤدى إلى تقليل فرص التعلم لهؤلاء الأطفال المعوقين داخل فصول الدمج.

أثبتت دراسة Salih Rakap, Oguzcan Cig and Asiye Bright-Rak (2017) إلى نجاح عملية دمج المعاقين لها شروط منها يجب أن يكون موقف المعلمين إيجابياً نحو دمج المعاقين، منح المعلمين دورات متخصصة فى عملية الدمج، بجانب معرفة خصائص المعاقين.

ـ للدمج أنواع وأشكال مختلفة منها:

أ. الدمج المكانى: ويقصد به اشتراك مؤسسة أو مدرسة تربية خاصة مع مدرسة عادية بالبناء المدرسى فقط بينما تكون للمؤسسة أو للمدرسة خططها الدراسية الخاصة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصة بها تختلف عن المدرسة العادية، ويجوز أن تكون الإدارة لكليهما واحدة.

ب. الدمج التربوى أو الأكاديمى: ويقصد به اشتراك الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين فى مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية وضمن نفس

برامج الدراسة، وقد تقتضى الحالة وجود اختلاف فى مناهج الدراسة المعتمدة، والأساليب والوسائل المستخدمة، وهذا النوع من الدمج يتضمن الأشكال الآتية:

ج. الصفوف الخاصة : ويتم فيها إلحاق التلميذ بصف خاص بالمعاقين داخل المدرسة العادية فى بادئ الأمر مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين فى المدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسى (يحيى،٢٠٠٦)

د. غرف المصادر: يتم تحويل التلميذ إليها وهى غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها عُدلت بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف كأحد البدائل التربوية الخاصة فى المدرسة العادية، يقضى التلميذ جزء من اليوم الدراسى فيها، وبقية اليوم يكون مع أقرانه العاديين فى الصف العادى.

هـ. الخدمات الخاصة: حيث يلحق التلميذ بالصف العادى مع تلقيه مساعدة خاصة من وقت لأخر بصورة غير منتظمة فى مجالات معينة مثل (القراءة،الكتابة،الحساب) وغالبا يقدم هذه ا لمساعدة للتلميذ معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً .

و. المساعدة داخل الصف: حيث يلتحق التلميذ المعاق بالصف الدراسى العادى، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الصف حتى يمكن للتلميذ أن ينجح فى هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية، أو الدروس الخصوصية (صادق،٢٠٠٦)

ـ فوائد الدمج:

إن تعديل اتجاهات المجتمع بشكل عام واتجاهات الأسرة والمعلمين والتلاميذ فى المدرسة العادية بشكل خاص وتوقعاتهم نحو التلاميذ المعاقون، والتعرف إلى فئات التلاميذ المعاقين والمعلمين فى المدارس العادية عن قرب، والاحتكاك المباشر بهم، أمر الذى يؤدى إلى تقدير أفضل وأكثر موضوعية وواقعية لطبيعة مشكلاتهم ومواجهتها، وتفهم احتياجاتهم الخاصة وكيفية تلبيتها، تخفيض الكلفة الاقتصادية المترتبة على خدمات التربية الخاصة فى المؤسسات، توسيع قاعدة الخدمات التربوية للتلاميذ المعاقين، الأمر الذى يترتب عليه التوسع فى قاعدة قبول التلاميذ خصوصاً الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمراكز المتخصصة لأسباب مختلفة منها بُعد المراكز عن مناطقهم السكنية، وعدم توفر وسائل النقل، والاتجاهات التى تلعب دور بارزا فى إحجام أسر المعاقين عن تسجيل أطفالهم فى مراكز التربية الخاصة. (الإدارة العامة للإرشاد والتوجيه،٢٠٠٨)

ثالثاً: الإعاقة الفكرية:

يعرف سيموس ومثيو ألر(Seamus&Alur,Mithu (2002الإعاقة الفكرية على أنها قدرات فكرية وظيفية أقل من المتوسط عن طريق اختبار نسبة الذكاء، ونقص وظيفة التكليف فى المنزل أو بيئة العمل، بالاضافه إلى أنه يعتبر معاقا فكرياً من يحصل على نسبة ذكاء أقل من (٧٠-٧٥) إذا حدثت الإعاقة فى الوقت الحاضر أو الحالى من الطفولة.

كما عرف ميشل فريل (Farrel,Michal(2004 المعاق فكرياً إعاقة بسيطة أنه فرد قادر على تعلم موضوعات أساسية أكاديمية (تحصيل مهارات القراءة والكتابة الوظيفية)، ويكون الكثير من الأشخاص ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة قادرين على الحياة والعمل على نحو مستقل.

حيث أصدرت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية .A.A.M.D في دليلها السنوي، تعريفًا حاولت فيه أن يتفق عليه كافة المتخصصين في كافة المجالات، وهو " حالة تتميز بمستوى أداء وظيفي عقلي عام دون المتوسط بدلالة، أو بشكل ملحوظ، مصحوب بقصور في السلوك التكيفى للفرد، والتى تظهر دون سن ١٨ سنة (الروسان،٢٠٠١).

ـ وينطوى استخدام مصطلح الإعاقة الفكرية على عنصرين أساسين هما:

أ. أداء ذهني أقل من المتوسط.

ب. خلل ملحوظ في قدرة الشخص على التكيف مع المتطلبات اليومية للبيئة الاجتماعية، فلا يمكن اعتبار الشخص ذو الإعاقة فكرية،بناءًا على انخفاض معامل الذكاء، أو ضعف السلوك التكيفى كلا على حدة.

ـ تصنيف الإعاقة الفكرية:

يختلف ذوي الإعاقة الفكرية فيما بينهم في كثير من الجوانب بحيث يصعب وضعهم في مجموعة متجانسة، ولذلك توجد عدة طرق لتصنيفهم منها ما يلي:

١ ـ التصنيف الطبي:

التصنيفات الطبية كثيرة من أهمها تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى وتصنيف ترد جولد ونعرض فيما يلي هذه التصنيفات بشيء من الإيجاز:

(أ) تصنيف الجمعية الأمريكية (AAMR) يصنف الإعاقة الفكرية (الإعاقة الفكرية) إلى عشر فئات رئيسية هى:

- **إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض معدية: مثل الحصبة الألمانية.**
- **إعاقة فكرية مرتبط بأمراض التسمم؛ مثل: إصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص والزرنيخ وأكسيد الكربون وغيرها.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض ناتجة عن إصابات جسمية؛ مثل: إصابة الدماغ أثناء الولادة، أو بعدها لأي سبب من الأسباب.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض اضطراب التمثيل الغذائي؛ مثل: حالات الفنيل كيتون، ويوريا والجلاكتسوسميا.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بخلل الكروسومات؛ مثل: عرض داون.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض ناتجة عن أورام غريبة؛ مثل: الدرن.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض غير معروفة سببها تحدث قبل الولادة.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض باضطراب عقلي؛ مثل: اضطراب التوحد.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض غير معروفة سببها تحدث بعد الولادة.**
- **إعاقة فكرية مرتبطة بأسباب غير عضوية: مثل الإعاقة الفكرية الناتج عن عوامل أسرية وثقافية، أو ما يسمى بالحرمان الثقافي وهذه الحالات ليس لها أسباب عضوية.**

(ب) تصنيف ترد جولد:

قسم ترد جولد Tred gold **أسباب الإعاقة الفكرية بحسب مصدرها إلي أسباب وراثية وأسباب مكتسبة وصنف فئات الإعاقة الفكرية بحسب هذه الأسباب إلى الآتي:**

- **إعاقة فكرية أولية: يرجع إلى أسباب وراثية.**
- **إعاقة فكرية ثانوية: يرجع إلى أسباب بيئية مكتسبة مثل الإصابة بالمرض، أو الحوادث التى يتعرض لها الطفل قبل وأثناء وبعد الولادة.**
- **إعاقة فكرية مختلطة: يرجع إلى عوامل وراثية وبيئية معًا.**
- **إعاقة فكرية غير معروفة أسبابه (الروسان، ٢٠١٧).**

ـ التصنيف التربوي (التعليمي):

يعتمد هذا التصنيف على الاحتياجات التعليمية والقدرة على التعلم لدى الطفل ويتضمن ثلاث فئات كما يلى :

أ ـ القابلون للتعلم Educable: وهم حالات الإعاقة الفكرية البسيطة الذين كان يطلق عليهم المأفونون، أو المورون، وتتراوح معدلات ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقًا للمعدلات والمناهج العادية إلا أنهم يملكون المقدرة على التعلم بدرجة إذا ما توفرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق مع هذه المقدرة، وغالبًا لا يستطيعون البدء فى إكساب مهارات القراءة والكتابة والحساب قبل سن الثامنة وربما الحادية عشر، وهم يتعلمون ببطء شديد، ويبدى بعضهم استعدادًا للتعلم فى بعض المجالات المهنية ربما يبلغ أحيانًا حد التفوق، لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال والحرف التى يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم كليًا، أو مع المساعدة الخارجية.

ب ـ القابلون للتدريب Trainables: وهم حالات الإعاقة الفكرية المتوسط ويبلغ نسبتهم ٠,١٣٪ من إجمالي عدد السكان، وتتراوح معاملات ذكائهم بين (٢٥ – ٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وهم يعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعليم؛ إلا من قدر ضئيل جدًا من المهارات الأكاديمية والمعلومات الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب؛ إلا أنهم قابلون للتدريب وفقًا لبرامج خاصة على بعض المهارات الاجتماعية والأعمال اليدوية الخفيفة؛ مما لا يستلزم مهارات فنية عالية، وذلك تحت الإشراف الفنى والتوجيه المهنى فى بيئات وورش محمية.

جـ الاعتماديون Custodials: وهم حالات الإعاقة الفكرية الجسيم، أو المطبق وأكثر مستوياته تدنيًا وتدهورًا، ولا يكتب له البقاء طويلاً وتقل معاملات ذكائهم عن ٢٥ درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وهم يشكلون ما يقرب من ٥٪ من ذوي الإعاقة الفكرية ويقعون فى نطاق ٠,١٣ ٪ من عدد السكان عموماً، وهم عاجزون كليًا عن العناية بأنفسهم، أو حمايتها من الأخطار، لذلك يعتمدون اعتمادًا كليًا على غيرهم طوال حياتهم ويحتاجون إلى رعاية إيوائية متخصصة ومستمرة من النواحى الطبية والصحية والنفسية والاجتماعية إما داخل مؤسسات خاصة، أو مراكز علاجية، أو فى محيط أسرهم إذا ما توفرت لهم ظروف الرعاية المناسبة (الروسان، ٢٠١٧)

ومن أشهر التصنيفات التربوية، ما أشار إليه أناستازى Anastasi، حيث صنف الإعاقة الفكرية حسب القدرة على التعلم إلي ما يلي:

ـ **القابلون للتعلم**: تتراوح معاملات ذكائهم بين ٥٠-٧٥، وتتميز هذه الفئة بقدرتها على التعلم إذا تم تعليمهم في موقف تعليمي معد خصيصًا لهم (وهذه الفئة من الأطفال هي الفئة قيد البحث، والمفروض أن توجد بفصول،ومدارس التربية الفكرية).

ـ **القابلون للتدريب**: تتراوح معاملات ذكائهم بين ٢٥-٥٠، وتتميز هذه الفئة بأن تحصيلها الأكاديمي منخفض جدًا، ولا يستطيع إفرادها العمل إلا في ورش محمية،وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الآخرين.

ـ **حالات العزل**: تقل معاملات ذكائهم عن ٢٥، ويتميز أفراد هذه الفئة بأنهم يحتاجون إلى عناية كلية، وإشراف طوال حياتهم،ولذلك يتم وضعهم داخل مؤسسات.

يتسم الأطفال القابلون للتعليم بعدد من السمات، في النواحي التعليمية والتدريبية، وينبغى أن يلم بها كل من المعلم والوالدين، لتكون مرشدًا لهم،ولتسهل تعلم هؤلاء،ولتؤخذ فى الاعتبار عند تخطيط البرامج التربوية،والأنشطة المصاحبة لها، حيث أن هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يحققوا نجاحًا في تعلم المهارات الحركية، والأعمال اليدوية بدرجة قد تعادل نجاح العاديين (الخطيب، ٢٠٠٩).

ـ الدراسات السابقة:

لقد شرعت العديد من الدول بتطبيق الإدماج في مدارسها العامة إيمانا منها بأنه حق من حقوق الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة. وأجريت على أثر هذا التطبيق العديد من الدراسات التقييمية للإدماج هدفها معرفة اتجاهات القائمين على عملية الإدماج وخاصة المعلمين منهم ، وفيما يلي عرضا لبعض الدراسات:

هدفت دراسة Glazzard (2011) التعرف على الأساليب التى يمكن أن تساعد فى نجاح فكرة دمج المعاقين فى الفصول العادية، حيث استخدمت الدراسة أداة المقابلات مع فئة المعلمين المساعدين، كما تم استخدام برنامج تدريبى مكثف لتلك الفئة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى بعض الأساليب التى يمكن أن تساهم فى نجاح فكرة الدمج منها الدعم المناسب لإدراجها، وخلق بيئة جذابة، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع فئة المعاقون، وفهم خصائص المعاقون.

كما أشارت دراسة (De Boer et al (2011 إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات المعلمين ، وتدريبهم وخبرتهم أثناء الخدمة بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين الإيجابية تجاه المعاقين وسنوات خبراتهم التدريسية وكفاءتهم.

بينما ركزت دراسة (Sarraf, Karahmadi, Marasy, &Azhar (2011 على مقارنة بين معرفة واتجاهات المعلمين الذين شاركوا بورش عمل ودورات تدريبية عن ذوى الإحتياجات الخاصة وكان عددهم (٣٣) والمعلمين الذين لم يشاركوا بتلك الدورات وكان عددهم (٣٤)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين بورش العمل والدورات التدريبية أفضل معرفة بذوى الإحتياجات الخاصة وتغيرت إتجاهاتهم نحو المعاقينبعد تلك الدورات التدريبية.

بينما حاولت دراسة (Lily Dyson (2012 التعرف على فوائد الاندماج الاجتماعي للمعاقين داخل فصول الدمج بدول كندا والصين، تناولت (١١) مدرسة بدولة كندا،(١٩) مدرسة بدولة الصين تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً من المدارس الابتدائية بدولة كندا، و(٥٢) معلماً من المدارس الابتدائية بدولة الصين ، واستخدمت استراتيجيات عدة لتشجيع المعلمين لتعزيز الدمج الاجتماعي، استخدمت الدراسة أدوات المقابلة، واستبيان أعدته الباحثه، توصلت نتائج الدراسة إلى نجاح الاستراتيجيات المستخدمة لتعزيز الدمج الاجتماعي فى كلا البلدين، حيث شملت الاستراتيجيات بيئة اجتماعية مناسبة، تعزيز المواقف الاجتماعية تجاه الأفراد ذوى الإعاقة.

كما أشارت دراسة(Reinhard,et al (2012 إلى التعرف على إمكانية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية بدولة ألمانيا، توصلت نتائج الدراسة إلى قبول من المعلمين بفكرة الدمج، وأيضاً قبول أولياء الأمور، كما أوصت الدراسة بمراعاة خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة، ومراعاة العوامل التى يمكن أن تؤثر على تطبيق برامج الدمج بالمدارس العادية.

وقامت دراسة(Odom, Buysse, & Soukakou (2012بإعداد دراسة بهدف التعرف على فوائد الدمج الشامل لذوى الإعاقة وأثره على تغير إتجاه العاملين ، استخدمت الدراسة أداة الاستبيان لقياس فوائد الدمج، وتم تطبيقة على

المعلمين وكذلك الطلاب العاديين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فوائد واضحة لكل من المعلمين الطلاب، كما حقق الدمج قبول وتفاعل اجتماعي داخل المدارس مما كان له أثر إيجابى فى نفوس العاملين.

حيث هدفت دراسة Bennett and Gallagher (2013) التعرف على أراء المعلمين المساعدين حول مسألة دمج المعاقين بالفصول الدراسية العادية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مساعد تربوى توصلت نتائج الدراسة إلى إستجابات مختلطة (إيجابية،سلبية،متناقضة)، أرجعت الباحثة ذلك لعدم وضوح معنى عملية الدمج بشكل واضح وصحيح لديهم .

وفى الإطار نفسه هدفت دراسة الجلامدة (٢٠١٤). إلى التعرف على اتجاهات مديرات ومعلمات التربية الخاصة والعاديين نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين فى المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) مديرة ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المديرات نحو برنامج الدمج.

كما كشفت دراسةTsakiridou,Polyzopoulou (2014) التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العامة، وكيفية تأثر الاتجاهات بإدراك الكفاءة الشخصية، تكونت عينة الدراسة(٤١٦) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة، وارتبط ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية فى قدرتهم على تجنب التجارب السلبية فى المدارس، وقدرتهم على تلبية حاجات ذوى الاحتياجات الخاصة.

أما دراسة Wilson and Scior (2015) أشارت إلى تقييم المواقف الصريحة والضمنية تجاه الأفراد ذوى الإعاقة الفكرية، استخدمت الدراسة أداة الاستبيان التى تم تطبيقها على عينة البحث والتى وصلت إلى (٢٣٠) فرد من المجتمع، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود مواقف واتجاهات إيجابية بشكل عام، ولكن المواقف الضمنية سلبية قليلاً وكانت مرتبطة بالاستجابات الاجتماعية.

كما تناولت دراسةZimmerma (2016) تحديد اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ المعاقين فى الفصول الدراسية للتعليم العام، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذكور أقل معرفة من الإناث فى ذوى الإعاقات، وكان المعلمين ذو الخبرة

من (٦-١٠) سنوات اعتراض على دمج ذوى الإعاقات فى مدارس التعليم العام، كما توصلت الدراسة أن المعلمين الذين تلقوا تدريب أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع ذوى الإعاقة كانوا أكثر إيجابية وتقبلاً لدمج ذوى الإعاقة.

كما هدفت دراسة Luke & Grosche (2017) التعرف على إتجاهات طلاب التدريب الميدانى (قبل الخدمة) تجاه المعاقين بفصول الدمج، استخدمت الدراسة أدوات المقابلة، والاستبيان، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قبل الخدمة كانت إتجاهاتهم محايدة تجاه المعاقين بفصول الدمج.

حاولت دراسة John R. R. Freer (2018) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين المساعدين قبل الخدمة نحو برامج الدمج استمر تطبيق برنامج تدريبى لتلك الفئة لمدة عامين، وتم تطبيق استبيان أعده الباحث، تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالب وطالبة بمدينة أونتاريو بكندا لم يلتحقوا بخدمة التدريس بعد، حيث استخدمت أداة المقابلة مع تلك الحالات، توصلت نتائج الدراسة إلى اتجاهاتهم الإيجابية نحو دمج المعاقين فى الفصول العادية كما أعربوا عن قلقهم فى كيفية التنفيذ الفعلى.

كما حاولت دراسة Caroline and Sergej (2018) التعرف على مواقف طلاب البكالوريوس تجاه المعاقون، استخدمت الدراسة أداة مقياس الرغبة الإجتماعية حيث كانت مشاركة العينة طواعية تكونت عينة الدراسة من (٥١) معلم ومعلمة بمرحلة قبل الخدمة (البكالوريوس) تخصص تربية خاصة بجامعة برن، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الإتجاهات والمواقف الصريحة والاستجابة المرغوبة اجتماعياً،كما أوصت الدراسة بمزيد من الدراسات لتحديد ما إذا كانت الاستجابة المرغوبة اجتماعيا لها تأثير واضح على اتجاهات المعلمين قبل الخدمة تجاه المعاقين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة التى تناولت اتجاهات المعلمين تجاه المعاقين:

- وجود اتفاق بين الدراسات مثل على أهمية التعرف على اتجاهات المعلمين تجاه المعاقين مثل دراسة كلا من: دراسة John R. R. Freer (2018) والتى

هدفت إلى التعرف على إتجاهات المعلمين المساعدين قبل الخدمة نحو برامج الدمج؛ كما هدفت دراسة Luke & Grosche (2017) التعرف على اتجاهات طلاب التدريب الميدانى (قبل الخدمة) تجاه المعاقين بفصول الدمج؛ وهدفت دراسة Bennett and Gallagher (2013) التعرف على أراء المعلمين المساعدين حول مسألة دمج المعاقين بالفصول الدراسية العادية. كما أشارت دراسة (٢٠١٤) Tsakiridou,Polyzopoulou إلى اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العامة .

- وجود دراسات طبقت على عينات متوسطة مثل دراسة Lily Dyson (2012)، تكونت عينة الدراسة (٦٤) معلماً؛ دراسة Sarraf, Karahmadi, (2011) Marasy, &Azhar ، عينة الدراسة عددهم (٣٣) والمعلمين؛ دراسة Sergej and Caroline (2018) ،عينة الدراسة من (٥١) معلم ومعلمة؛ دراسةJohn R. R. Freer (2018)،عينة الدراسة من (٥٦) طالب وطالبة.
- جميع الدراسات السابقة طبقت بمدارس الدمج .
- دراسات تناولت اتجاهات المعلمين المساعدين قبل الخدمة مثل دراسة Luke & Grosche (2017)؛ دراسةSergej and Caroline (2018)؛ دراسةJohn R. R. Freer (2018).
- دراسة واحدة أعدت مقارنات بين اتجاهات المعلمين بدول مختلفة وهى: Lily Dyson (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على فوائد الاندماج الاجتماعي للمعاقين داخل فصول الدمج بدول كندا والصين .
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة فى صياغة فروض البحث، وإعداد أدوات البحث

-فروض البحث:

١. توجد اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم .
٢. توجد فروق دالة إحصائياً فى تقدير أفراد عينة البحث ترجع إلى التخصص.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً فى تقدير أفراد عينة البحث ترجع إلى المؤهل.
٤- توجد فروق دالة إحصائياً فى تقدير أفراد عينة البحث ترجع إلى سنوات الخبرة.

- إجراءات البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالتالي:

أولاً: عينة البحث:

ـ عينة الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي على ١٠٣ معلماً من المعلمين العاملون بمدارس الدمج، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الثانى من العام الدراس٢٠٢٠، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة المختلفة:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة المختلفة

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	٦٨	٦٦,٠٪
دبلوم عالي	٢٠	١٩,٤٪
ماجستير فأعلى	١٥	١٤,٦٪
سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٢٥	٢٤,٣٪
من ٥ لأقل من ١٠	٣٨	٣٦,٩٪
من ١٠ سنوات فأكثر	٤٠	٣٨,٨٪
الوظيفية	العدد	النسبة المئوية
معلم تربية خاصة (تخصص إعاقة فكرية)	٥٤	٥٢,٤٪
معلم عام	٤٩	٤٧,٦٪

ثانياً ـ أدوات البحث:

ـ التأكد من الكفاءة السيكومترية للاستبانة:

تم تقنين الأدوات المستخدمة في البحث الحالي بتطبيقها على ٣٦ من المعلمين العاملون بمدارس الدمج، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠م

ـ الشروط السيكومترية للاستبانة:

ـ صدق الاستبانة:

أ ـ صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة متخصصون في مجال التربية الخاصة وعلم النفس بكلية التربية جامعة القصيم وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء العبارة للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك وضوح العبارة ومناسبتها للغرض من الاستبيان وفي ضوء ذلك تم حذف خمسة عبارات اتفق المحكمين على عدم مناسبتها للهدف من الاستبيان الحالى وأن البعض منها يتضمن معاني مكررة، وتم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء تعديلات السادة المحكمين ، وبذلك أصبح عدد عبارات القائمة (٥٠) عبارة. وقد حظيت جميع العبارات على نسب اتفاق عاليه تتجاوز ٨٥ ٪ من عدد المحكمين.

ب ـ الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة:

تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة في كل بعد من أبعاد الاستبانة المختلفة بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة المحور للتأكد من مدى تجانس عبارات كل محور وتماسكها فيما بينها فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة				اتجاهات المعلمين تجاه تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة			
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٧٣٢**	١٣	٠,٥٢٩**	١	٠,٩٥٤**	١٤	٠,٧١٩**
٢	٠,٧٧٧**	١٤	٠,٤٣٢**	٢	٠,٩٣٢**	١٥	٠,٧٧٤**
٣	٠,٨٠٣**	١٥	٠,٦٤٣**	٣	٠,٩٤٠**	١٦	٠,٦٨٧**
٤	٠,٧٢٥**	١٦	٠,٥٢٦**	٤	٠,٩٥٨**	١٧	٠,٩١٢**
٥	٠,٥٢٧**	١٧	٠,٨٢٥**	٥	٠,٩٢٧**	١٨	٠,٩١٣**
٦	٠,٩٠٤**	١٨	٠,٤٨٢**	٦	٠,٩٤٣**	١٩	٠,٩٢١**
٧	٠,٦٩٢**	١٩	٠,٥٥٨**	٧	٠,٩٠١**	٢٠	٠,٧٥٠**
٨	٠,٨٦٨**	٢٠	٠,٧٩٣**	٨	٠,٩٦٧**	٢١	٠,٥٢١**
٩	٠,٩١١**	٢١	٠,٨٨٥**	٩	٠,٩١٧**	٢٢	٠,٩٢٧**
١٠	٠,٨٥٤**	٢٢	٠,٨٨٧**	١٠	٠,٨٧٣**	٢٣	٠,٥٣٦**
١١	٠,٨٣٣**	٢٣	٠,٨٤٨**	١١	٠,٩١٦**	٢٤	٠,٩٥٧**
١٢	٠,٧٩٦**	٢٤	٠,٨٨٤**	١٢	٠,٨٢١**	٢٥	٠,٧٩٤**
					٠,٨٤١**	٢٦	٠,٩٥٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المحاور المنتمية لها بعد حذف درجة العبارة من درجة المحور معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد تجانس وتماسك عبارات كل محور فيما بينها.

ـ اتساق محاور الاستبانة:

تم التأكد من اتساق وتجانس محاور الاستبانة فيما بينها بحساب معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة المحور من الدرجة الكلية، فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة الالمحور منها

اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة
٠,٩٦٦**	٠,٩١٠**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة المحور منها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد اتساق وتجانس المحاور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ـ ثبات درجات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات درجات الاستبانة ومحاورها الفرعية باستخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا-كرونباخ للاستبانة ومحاورها الفرعية

إتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	الاستبانة ككل
٠,٨٨٣	٠,٨٦٠	٠,٩٠٤

يتضح من الجدول السابق أن لدرجات الاستبانة ومحاورها الفرعية معاملات ثبات مُرضية، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام الاستبانة في البحث الحالي.

ـ طريقة التصحيح:

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانات المستخدمة في الدراسة الحالية بأن يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور تعبر عن

درجة عالية من الاتجاهات، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في الحكم على إتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الموزونة للمحاور المختلفة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

محكات الحكم على اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	درجة التحقق
أقل من ١,٨	منعدمة
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	ضعيفة
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	كبيرة
من ٤,٢ فأكثر	كبيرة جداً

وتم تحديد تلك المحكات بناء على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٤)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (٥/٤ = ٠,٨) وبالتالي نحصل على سعة المحكات الموضحة بالجدول السابق.

ـ الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي والتحقق من مدى صحة فروضه تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالتالي:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation؛ في الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في التعرف على مدى اختلاف الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في التعرف على مدى اختلاف الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة باختلاف متغيرات التخصص.

ـ نتائج البحث وتفسيراتها:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للبحث الحالي على "ما اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمنطقة القصيم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات الاستبانة للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة القصيم، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

المحور الأول: اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول، إتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

م	الفقرات	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	أراعى الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين فكريا والعاديين	٤,١٩٤	١,٢٢١	عالية	٢
٢	أشجع التلاميذ المعاقين فكريا باللعب مع التلاميذ العاديين فى حصص النشاط	٣,٧٠٩	١,٣١١	عالية	١٢
٣	ضرورة إنهاء المنهج يجعل من الصعب تطبيق الدمج	٣,٢٣٣	١,٤٠٩	متوسطة	٢٦
٤	التلاميذ المعاقين فكرياً يتعلمون بشكل أفضل عند دمجهم مع العاديين	٣,٤٣٧	١,٣٩١	عالية	٢٥
٥	أشعر بالسعادة تجاه دمج التلاميذ المعاقين فكرياً بفصول الدمج	٣,٥٤٤	١,٤١٣	عالية	٢١
٦	دمج المعاقين فكرياً مع العاديين يزيد من ثقتهم فى أنفسهم	٣,٥٠٥	١,٤١٣	عالية	٢٣
٧	أراعى خصائص المعاقين فكرياً بفصول الدمج	٣,٦٠٢	١,٢٠٧	عالية	١٧

م	الفقرات	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
٨	تكرار غياب الأطفال المعاقين فكرياً يشكل عائقا أمام عملية الدمج	٣,٨١٦	١,٢٨١	عالية	٩
٩	دمج التلاميذ المعاقين فكرياً خطوة غير إيجابية لتنمية سلوكياتهم المرغوبة	٣,٥٧٣	١,٤٣٢	ضعيفة	١٩
١٠	يزداد ارتباك التلاميذ المعاقين فكرياً داخل الفصول العادية	٤,٠٤٩	١,٢١٦	عالية	٦
١١	دمج التلاميذ المعاقين فكرياً يحسن من مهارات السلوك التكيفي لديهم	٣,٥٥٣	١,٤١٢	عالية	٢٠
١٢	دمج التلاميذ المعاقين فكرياً يخفض من السلوكيات الغير مرغوبة	٣,٧٨٦	١,٢٨٨	عالية	١٠
١٣	تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بفصول الدمج لايهدر وقت الحصة	٣,٤٩٥	١,٣٦٤	عالية	٢٤
١٤	دمج التلاميذ ذوى التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة حق من حقوقهم	٣,٥٢٤	١,٣٧١	عالية	٢٢
١٥	الدمج يقلل من احساس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بالاعاقة مما ينمي التوافق الشخصي لديه	٣,٦٢١	١,٤٦٣	عالية	١٥
١٦	من حق التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ان يتلقوا التعليم مع اقرانهم العاديين في فصول الدمج	٣,٦١٢	١,٣٨١	عالية	١٦
١٧	لا أشعر بالقلق والتوتر عند تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بفصول الدمج	٣,٦٣١	١,٣٧٩	عالية	١٤
١٨	أشعر بالسعادة عندما أتعاون مع فريق الخطة التربوية الفردية بفصول الدمج	٣,٦٩٩	١,٤٢٧	عالية	١٣
١٩	دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يتيح استخدام طرق تدريس متنوعة داخل فصول الدمج	٣,٧١٨	١,٤٣١	عالية	١١
٢٠	أساعد التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة أثناء تناول الوجبات	٣,٥٨٣	١,٤٤٥	عالية	١٨
٢١	استخدم تعزيزات مادية ومعنوية لتشجيع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل فصول الدمج	٤,٢٤٣	١,٥١٨	عالية جداً	١

م	الفقرات	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
٢٢	لا أشعور بالملل عند التعامل مع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل فصول الدمج	٣,٩٩٠	١,٥٣٧	عالية	٧
٢٣	أشعر بالسعادة عند مرافقة التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة أثناء الرحلات	٣,٩٦١	١,٥٩٠	عالية	٨
٢٤	أقدم المساعدة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل فصول الدمج	٤,١٦٥	١,٤٧٦	عالية	٣
٢٥	الدمج يهئ فرصا للتنافس العلمي مما ينمي الجانب التحصيلى عند الاطفال المعاقين فكريا	٤,٠٦٨	١,٤٧٧	عالية	٥
٢٦	الدمج يهئ فرصا للتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	٤,١٤٦	١,٢٩٤	عالية	٤
المتوسط الوزني لاتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة		٣,٧٤٨	١,٣٩٠	عالية	

اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اتجاهات عالية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني لدرجات الاستجابات على هذا المحور ٣,٧٤٨ بانحراف معياري ١,٣٩٠، وجاء في الترتيب الأول استخدم تعزيزات مادية ومعنوية لتشجيع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل فصول الدمج .

المحور الثاني: إتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول، إتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

م	الفقرات	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١٤	حرص الإدارة على تشجيع جميع القائمين على عملية دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	٤,٤٥٦	٠,٨٢٦	عالية جداً	١
١٩	إعداد وتنظيم الفصل يؤدى إلى نظرة إيجابية نحو الدمج	٤,٤٣٧	٠,٧٨٨	عالية جداً	٢
٥	توفر الإدارة الدعم الملائم لتطبيق أسلوب الدمج	٤,٤٢٧	٠,٩٠٣	عالية جداً	٣
٤	تقدم الإدراة خدمة مرجعية يتم من خلالها الرد على إستفسارات أولياء الأمور لمتابعة عملية الدمج لذويهم	٤,٤١٧	٠,٩٢٤	عالية جداً	٤
٦	دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة العامة يؤدي الى تقبل الاختلافات ما بين الاطفال جميعا	٤,٣٩٨	٠,٩٩٤	عالية جداً	٥
١٨	سهولة المتابعة الفردية للتلاميذ فى فصول الدمج	٤,٣٧٩	١,٠٤٠	عالية جداً	٦
٢	الإدارة تشجعنى على العمل مع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	٤,٣٥٩	١,٠٨٣	عالية جداً	٧
٣	تقدم الإدارة برامج تدريبية للقائمين على التدريس بفصول الدمج من أجل الإستفادة بشكل أفضل	٤,٣٥٠	٠,٩٥٧	عالية جداً	٨
١٥	حرص الإدارة على توفير متخصصين فى الإعاقة الفكرية ذوي كفاءة	٤,٣٥٠	١,٠٨٢	عالية جداً	٩
١٦	دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يساعد على تكوين صداقات	٤,٣٣٠	١,٠٣٣	عالية جداً	١٠
٧	توفر الإدارة الامكانيات والوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل المدرسة العامة	٤,٣٢٠	٠,٩٧٢	عالية جداً	١١

م	الفقرات	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
٨	المعاق فكرياً عنصر مهم فى المجتمع	٤,٢٩١	١,١١٧	عالية جداً	١٢
١٢	تقدير الإدارة للدور الذي يقوم به القائمين على عملية الدمج	٤,٢٨٢	١,٢٥٦	عالية جداً	١٣
١	وجود مكان مناسب لدمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مع العاديين.	٤,٢٥٢	١,٠٤٥	عالية جداً	١٤
٢٢	رضا المتابعين من الجهات الرسمية حول آلية الدمج المعمول بها في المدارس	٤,٢٥٢	١,١٤٤	عالية جداً	١٥
١٣	تشجيع تأهيل المعلم العادي للتعامل مع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل الفصل العادي	٤,٢٣٣	١,١٧٣	عالية جداً	١٦
١١	قبول اولياء الامور دمج اطفالهم العاديون مع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	٤,٢١٤	١,١٦٠	عالية جداً	١٧
٢٣	وضوح مصطلح الدمج لدى جميع العاملين بمدارس الدمج	٤,١٨٤	١,١٥٣	عالية	١٨
٢١	حرص أولياء الأمور التعاون مع مسؤول الدمج	٤,١٥٥	١,٢٠٣	عالية	١٩
٢٠	الدمج لا يعد عبئاً على إدارة المدرسة	٤,١٣٦	١,١٧٢	عالية	٢٠
٩	أشعر بالرضا عن الخطط التربوية المتاحة بفصول الدمج	٤,١٢٦	١,٢٥٨	عالية	٢١
١٧	مناخ العمل بالمدرسة يشجع على تطوير عملية الدمج.	٤,١١٧	١,٢٣١	عالية	٢٢
١٠	توفر الإدارة الخدمات المساندة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل المدرسة العامة	٤,١٠٧	١,٢٦٧	عالية	٢٣
٢٤	أهداف عملية الدمج واضحة محددة لأولياء الأمور	٤,٠٨٧	١,٢٤٥	عالية	٢٤
المتوسط الوزني لإتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة		٤,٢٧٨	١,٠٨٤	عالية جداً	

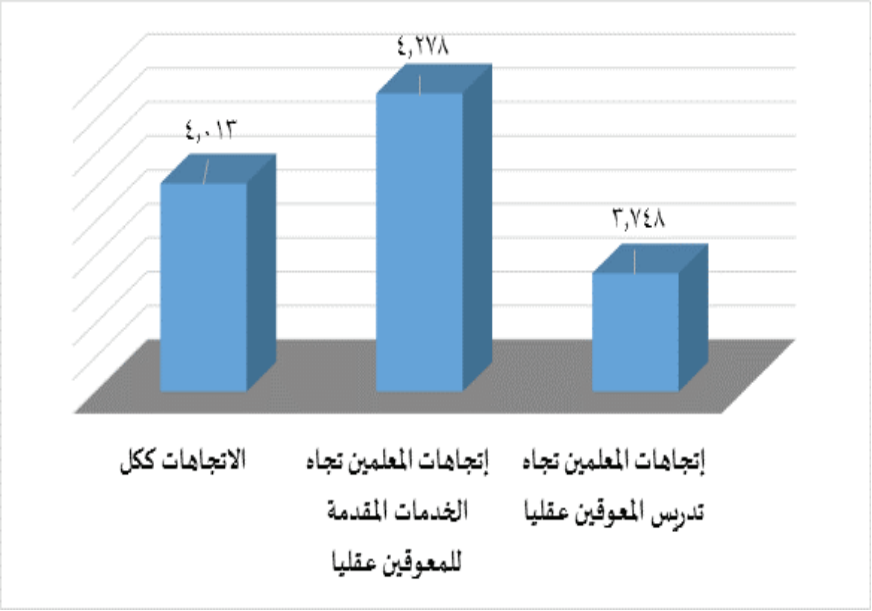
اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اتجاهات عالية جداً حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني لدرجات الاستجابات على هذا المحور ٤,٢٧٨ بانحراف معياري ١,٠٨٤، وجاء في الترتيب الأول حرص الإدارة على تشجيع جميع القائمين على عملية دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة .ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج هنا في الإجابة عن السؤال الأول للبحث والمتعلق بإتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (٨)

اتجاهات المعلمين نحو نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

الاتجاهات	المتوسط الوزني	الإنحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	٣,٧٤٨	١,٣٩٠	عالية	٢
اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	٤,٢٧٨	١,٠٨٤	عالية جداً	١
الاتجاهات ككل	٤,٠١٣	١,٢٣٧	عالية	

يتضح من الجدول السابق أن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة عالية حيث جاء المتوسط الوزني للدرجات الكلية على الاستبانة مساوياً ٤,٠١٣ بانحراف معياري ١,٢٣٧، وجاء في الترتيب الأول اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمتوسط وزني ٤,٢٧٨ وانحراف معياري ١,٠٨٤، بينما جاء في الترتيب الثاني اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمتوسط وزني ٣,٧٤٨ وانحراف



شكل (١)

اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني للدراسة الحالية على "هل تختلف الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟".

١ـ بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فأعلى) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم وفقا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم					
	الإتجاه نحو التدريس		الإتجاه نحو الخدمات المقدمة		الاتجاهات ككل	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
بكالوريوس	٩٦,٣٠٩	٣١,٧٧٢	١٠٢,٥٢٩	١٨,٨٤٧	١٩٨,٨٣٨	٤٧,٩٨٤
دبلوم عالي	١٠٢,٤٥٠	٢٣,٣١٨	١٠٣,٢٠٠	١٩,٦٠٠	٢٠٥,٦٥٠	٤٠,٩٤٤
ماجستير فأعلى	٩٦,٠٠٠	٢٨,٣٢٠	١٠٢,٥٣٣	٢٠,٢٧٣	١٩٨,٥٣٣	٤٧,١٠٥

جدول (١٠)

دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة " بمدارس الدمج بمنطقة القصيم والراجعة لاختلاف المؤهل العلمي"

الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإتجاه نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	بين المجموعات	٦٢٠,٠٨٩	٢	٣١٠,٠٤٤	٠,٣٤٨	٠,٧٠٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٩١٩١,٤٦٥	١٠٠	٨٩١,٩١٥		
	الكلي	٨٩٨١١,٥٥٣	١٠٢			
الإتجاه نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	بين المجموعات	٧,٢٣٢	٢	٣,٦١٦	٠,٠١٠	٠,٩٩٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٨٥١,٨٧٥	١٠٠	٣٦٨,٥١٩		
	الكلي	٣٦٨٥٩,١٠٧	١٠٢			
الاتجاهات ككل	بين المجموعات	٧٦١,٠٩٨	٢	٣٨٠,٥٤٩	٠,١٧٥	٠,٨٤٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٧١٧٩,٥٠٤	١٠٠	٢١٧١,٧٩٥		
	الكلي	٢١٧٩٤٠,٦٠٢	١٠٢			

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتالمعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ترجع لاختلاف المؤهل العلمي.

٢ـ بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم وفقا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم					
	الإتجاه نحو التدريس		الإتجاه نحو الخدمات المقدمة		الاتجاهات ككل	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من ٥	٩٩,٤٨٠	٢٦,٥٤٧	١٠١,٧٦٠	١٨,٨٧٧	٢٠١,٢٤٠	٤٣,٦٥٣
من ٥ لأقل من ١٠	١٠٢,٢٨٩	٢٣,٤٦١	١٠٣,٣٦٨	١٩,٠٥٤	٢٠٥,٦٥٨	٤٠,٨٠٧
من ١٠ فأكثر	٩١,٦٠٠	٣٥,٨٦٦	١٠٢,٥٥٠	١٩,٥٠٣	١٩٤,١٥٠	٥٢,٦١٦

جدول (١٢)

دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة

الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإتجاه نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	بين المجموعات	٢٣٦١,٨٩٨	٢	١١٨٠,٩٤٩	١,٣٥٠	٠,٢٦٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٧٤٤٩,٦٥٦	١٠٠	٨٧٤,٤٩٧		
	الكلي	٨٩٨١١,٥٥٣	١٠٢			
الإتجاه نحو الخدمات المقدمة نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	بين المجموعات	٣٩,٨٠٥	٢	١٩,٩٠٢	٠,٠٥٤	٠,٩٤٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٨١٩,٣٠٢	١٠٠	٣٦٨,١٩٣		
	الكلي	٣٦٨٥٩,١٠٧	١٠٢			
الاتجاهات ككل	بين المجموعات	٢٦٢٢,٣٨٩	٢	١٣١١,١٩٥	٠,٦٠٩	٠,٥٤٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٥٣١٨,٢١٣	١٠٠	٢١٥٣,١٨٢		
	الكلي	٢١٧٩٤٠,٦٠٢	١٠٢			

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

٣ـ بالنسبة لمتغير التخصص:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف التخصص (معلم تربية خاصة مسار إعاقة فكرية، معلم عام) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول(١٣)

دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم والراجعة لاختلاف التخصص

الاتجاه	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإتجاه نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	معلم تربية خاصة	١١٢,٠٦١	٣٥,١٨٢	٥,٣٦٨	٠,٠١
	معلم عام	٨٤,٢٠٤	٩,٤٣٧		
الإتجاه نحو الخدمات المقدمة نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة	معلم تربية خاصة	١١١,٤٠٨	٢٢,٨٢٩	٤,٩٣١	٠,٠١
	معلم عام	٩٤,٧٢٢	٦,٥٩٢		
الاتجاهات ككل	معلم تربية خاصة	٢٢٣,٤٦٩	٥٥,٠٦٧	٥,٥٥٣	٠,٠١
	معلم عام	١٧٨,٩٢٦	١١,٧١٥		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ترجع لاختلاف التخصص، والفروق لصالح معلمي التربية الخاصة مسار إعاقة فكرية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

١ ـ ينص السؤال الأول للبحث الحالي على "ما اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات الاستبانة للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة في منطقة القصيم، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالى:

ان اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اتجاهات عالية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني لدرجات الاستجابات على هذا المحور ٣,٧٤٨ بانحراف معياري ١,٣٩٠ويعزى الباحث ذلك إلى ملازمة معلم التربية الخاصة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة يومياً، أيضاً المعلم مُلم بخصائص التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة حيث أنه خريج كلية التربية قسم التربية الخاصة تخصص إعاقة فكرية مما سهل عليه كيفية التعامل مع ذوى الإعاقة الفكرية هذا بجانب تمكنه من إعداد الخطط التربوية الفردية والسلوكية التى تساعد معلم التربية الخاصة فى غرس بعض السلوكيات الإيجابية فى نفوس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة كل تلك العوامل ساهمت فى جعل الإتجاهات الإيجابية عالية جداً لدى المعلمين.أما لو نظرنا إلى الترتيب الأول فى هذا المحور الخاص باتجاه المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة نجده استخدم تعزيزات مادية ومعنوية لتشجيع التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل فصول الدمج حيث تحققت بنسبة عالية جداً يعزى الباحث ذلك إلى أن استخدام التعزيزات سواء المادية أو المعنوية ركن أساسي فى تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وتنمية سلوكياتهم أيضاً، استخدام التعزيزات المادية والمعنوية من جانب معلمى التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بشكل خاص يساهم فى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة فعند استخدام المعلم التعزيزات سوف تساهم فى تقبُل التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة خاصة لو كانت تلك التعزيزات تتناسب مع خصائص فئة المعوقون فكرياً، بالإضافة إلى أن التنوع فى استخدام أنواع مختلفة من التعزيزات سوف تساهم فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية أما الترتيب الذى يلى تلك وكانت نسبة التحقق عاليه كان على التوالى كلاً من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين فكرياً والعاديين، و تقديم المساعدة للتلاميذ داخل فصول الدمج،الدمج يهئ فرصا للتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ العاديين والمعاقين فكرياً، الدمج يهئ فرصا للتنافس العلمي مما ينمي الجانب التحصيلى عند التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ويعزى الباحث ذلك إلى إقتناع المعلمين بأن الدمج له دور فعال فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لديهم مما يساهم فى تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بشكل مريح ومقبول

من قبل المعلمين.أما العبارة التى نالت نسبة تحقق متوسطة كانت ضرورة إنهاء المنهج يجعل من الصعب تطبيق الدمج يعزى الباحث ذلك إلى أن بعض المعلمين يرون أن لديهم مهام وأعباء تدريسية وإدارية مطلوبة منهم وضرورة الإنتهاء من المنهج، وذلك يعد عامل يؤثر على تعزيز الاتجاهات الإيجابية من وجهة نظرهم وهذه نسبة ليست عاليه، أما الترتيب الأخير والضعيف فى نسب التحقق فى هذا المحور هو دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة خطوة غير إيجابية لتنمية سلوكياتهم المرغوبة يعزى الباحث ذلك إلى اقتناع المعلمين بأن الدمج له دور فعال فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لذا كانت نسبة التحقق ضعيفة.

أما المحور الثانى فى التحقق فكان اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، اتجاهات عالية جداً حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني لدرجات الاستجابات على هذا المحور ٤,٢٧٨ بانحراف معياري ١,٠٨٤، وجاء في الترتيب الأول حرص الإدارة على تشجيع جميع القائمين على عملية دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، ثم الذى يليه إعداد وتنظيم الفصل يؤدى إلى نظرة إيجابية نحو الدمج، ثم توفر الإدارة الدعم الملائم لتطبيق أسلوب الدمج، تقدم الإدراة خدمة مرجعية يتم من خلالها الرد على استفسارات أولياء الأمور لمتابعة عملية الدمج لذويهم على التوالى ويعزى الباحث ذلك إلى وعى وإيمان قائد المؤسسة بأهمية عملية الدمج للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وإن دل هذا فيدل على أن اتجاهات قائد المؤسسة نحو عملية الدمج إيجابية، أيضا يعزى الباحث ذلك إلى اهتمام الدولة ببناء مؤسسات تعليمية مناسبة وبمعايير مطابقة تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية، أما حرص أولياء الأمور التعاون مع مسؤول الدمج يدل على مدى وعى أولياء الأمور ومدى مساهمة الإدارة وتعاونها معهم.

وخلاصة هذا أن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة عالية حيث جاء المتوسط الوزني للدرجات الكلية على الاستبانة مساوياً ٤,٠١٣ بانحراف معياري ١,٢٣٧، وجاء في الترتيب الأول اتجاهات المعلمين نحو الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمتوسط وزني ٤,٢٧٨ وانحراف معياري ١,٠٨٤، بينما جاء في الترتيب الثاني اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمتوسط وزني ٣,٧٤٨ وانحراف

معياري ١,٣٩٠، وهو ما يتضح من الشكل السابق (١)تلك النتائج تتفق مع دراسة كلاً من (Reinhard,et al.,(2012 ،والتى هدفت إلى التعرف على إمكانية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية بدولة ألمانيا، توصلت نتائج الدراسة إلى قبول من المعلمين بفكرة الدمج، وأيضاً قبول أولياء الأمور، كما أوصت الدراسة بمراعاة خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة، ومراعاة العوامل التى يمكن أن تؤثر على تطبيق برامج الدمج بالمدارس العادية، و وفى السياق نفسه حاولت دراسة(Tsakiridou,Polyzopoulou (2014 التعرف على إتجاهات المعلمين نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العامة، وكيفية تأثر الاتجاهات بإدراك الكفاءة الشخصية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود إتجاه إيجابى نحو دمج ذوى الإحتياجات الخاصة، وارتبط ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية فى قدرتهم على تجنب التجارب السلبية فى المدارس، وقدرتهم على تلبية حاجات ذوى الاحتياجات الخاصة، و دراسة (Odom, Buysse, & Soukakou(2012 هدفت إلى التعرف على فوائد الدمج الشامل لذوى الإعاقة وأثره على تغير اتجاه العاملين ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فوائد واضحة لكل من المعلمين الطلاب، كما حقق الدمج قبول وتفاعل اجتماعي داخل المدارس مما كان له أثر إيجابي فى نفوس العاملين.

٢ـ ينص التساؤل الثاني للدراسة الحالية على "هل تختلف الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟".

أولاً: بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فأعلى) فكانت النتائج كما هي واضحة بالجدول (٩)، لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ترجع لاختلاف المؤهل العلمي. يعزى الباحث ذلك إلى أن جميع المؤهلات سواء البكالوريوس أو الماجستير أو حتى الدكتوراه من ضمن خططهم الدراسية درست أكاديمياً بعض المقررات التى تهتم بخصائص التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وكيفية التعامل مع تلك الفئات، بجانب

تدريسهم الخطط السلوكية والفردية للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، أيضاً لهم دراية من خلال التدريب الميدانى أثناء التدريس الذى له دور إيجابى وفعال من خلال احتكاكهم بالتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة مما ساهم فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية، رغم أن مسمى المؤهلات يختلف سواء بكالوريوس، أو دبلوم عالى، أو ماجستير جميعهم خُصص لهم ساعات تدريب ميدانى، واستخدم خلاله الخطط السلوكية والتربوية التى ساعدتهم على تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لذا لا توجد فروق دالة إحصائياً باختلاف المؤهل.

ثانياً: بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) فكانت النتائج يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

يعزى الباحث ذلك إلى أن معلمى الإعاقة الفكرية سواء أكان تعيين حديث أو ذوى الخبرة الطويلة جميعهم لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وهذا يرجع إلى درايتهم بخصائص المعاقين فكرياً، أيضا يرجع الباحث ذلك إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لاتحتاج إلى سنوات عديدة يشغلها المعلمين فى مجال التدريس حيث أنهم لديهم خبرة سابقة فى مجال التدريب الميدانى، ليس هذا فقط بل قاموا بدراسة مقررات عدة تتناول خصائصهم، وميولهم، وكيفية دمجهم، بل وتشخيصهم أيضاً، وكيفية إعداد الخطط التربوية الفردية والسلوكية كل هذا غرس فى نفوس المعلمين اتجاه إيجابي نحو دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، بالإضافة إلى ذلك حضورهم الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل فى مجال التربية الخاصة مما يكون له أكبر الأثر فى عملية تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة . كل هذا لا يمنع من أهمية الخبرة فى مجال تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة .

ثالثا: بالنسبة لمتغير التخصص:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم باختلاف التخصص (معلم تربية خاصة مسار إعاقة فكرية، معلم عام) فكانت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم ترجع لاختلاف التخصص، والفروق لصالح معلمي التربية الخاصة مسار إعاقة فكرية. يعزى الباحث ذلك إلى أنه من الطبيعى أن تكون اتجاهات معلم التربية الخاصة مسار إعاقة فكرية أكثر إيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بسبب قربه من تلك الفئة، أيضاً دراسته المتخصصة والمتعمقة فى مجال التربية الخاصة وهذا ما يفقده المعلم العام لأنهم لايدركون خصائص فئات التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وكيفية تدريسهم، أيضاً ليس لديهم أى خبرة فى طرق تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، إن معلم التربية الخاصة درس خصائص فئة المعاقين فكرياً جيداً سواء النفسية، أو الجسمية، أو الإنفعالية، أو الإجتماعية، أو التعليمية.... ليس هذا فقط بل استخدام معلم التربية الخاصة للتعزيزات المادية والمعنوية، واستراتيجيات متخصصة لذوى الإعاقة، والخدمات المساندة. كل ذلك يؤثر تأثيراً مباشراً فى إتجاهات معلم التربية الخاصة وهذا ما يفتقده المعلم العام كل ماسبق يؤكد أن معلمى التربية الخاصة إتجاهاتهم الإيجابية أعلى نحو دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة .

٥ـ التصور المقترح لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم.

أولاً: أهداف التصور المقترح :

١ـ الهدف العام: تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج بمنطقة القصيم.

يعد التعرف على اتجاهات الأفراد نحو البرامج التي يساهمون فيها أمرا بالغ الأهمية بالنسبة للمسؤولين والمختصين في تخطيط هذه البرامج وتنفيذها ، ومن ثم تنشأ الحاجة إلى التعرف على طبيعة الاتجاهات وعلى التغيرات التي يمكن أن

تساهم في تدعيمها أو تعديلها لتحقيق عائد أفضل لتلك البرامج. وإذا كان هؤلاء الأفراد يمثلون هدفا إنمائيا تهتم الدولة بالحفاظ على كيانهم والاستفادة منهم في بناء مناخ مناسب فان دراسة اتجاهاتهم نحو تلك البرامج يعطينا دلالة لا يستهان بها في تحديد فاعليته

ثانياً: الاستراتيجيات والطرق التى يمكن من خلالها تعزيز الاتجاهات الإيجابية:

١) إنشاء قاعدة للخبراء والمتخصصين:

يوجد العديد من المعلمين ومديري المدارس التربويين اللذين لديهم رغبة فى المشاركة فى إعداد ورش عمل أو ندوات استرشاديه متخصصة فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج.

٢) إعداد وتنفيذ معارض فى الأماكن العامة أو بالأسواق للإشارة إلى أهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة .

٣) تخصيص وقت محدد بطابور الصباح فى كل مدرسة للإشارة أو التنويه لأهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

٤) تخصيص فريق محدد متخصص (إرشادى) دوره توعوى بكل منطقة تعليمية وظيفته إلقاء الضوء على أهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

٥) إقامة بعض الدورات التدريبية خاصة "مجال تشخيص المعاقين فكرياً" بحيث تقوم إدارة المدرسة بإقامة تلك الدورات بشكل مستمر خلال السنة الدراسية.

ثالثاً: ركائز التصور المقترح وتشمل:

مدخلات التصور المقترح تشمل الإدارة الوكلاء، المعلمين، الإداريين، وهى كالتالي:

أ- الفئات المستهدفة والمستفيدة:

١- هيئة الإدارة والإشراف:

١) تعتبر هيئة الإدارة والإشراف ركيزة أساسية لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج، لذلك يجب أن يكون هناك هيئة إدارية متخصصة (مديري المدارس) وله أن يقوم بتنسيق جهود فريق توعوي وإرشادي بالإدارة أو بالمدرسة لتحقيق الأهداف المحددة لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

٢) أن تشجع الإدارة المدرسية بالاستعانة بغرفة المصادر أثناء إعداد وتنفيذ عملية تعزيز الاتجاهات الإيجابية، حيث يمكن الاستفادة من الوسائل التكنولوجية فى نشر ثقافة الاتجاهات الإيجابية بين منسوبى المدارس.

٣) أن تقوم الإدارة التعليمة والمدرسية ووسائل الإعلام بتقديم برامج تثقيفية تساعد فى مشاركة أولياء الأمور فى غرس الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة فى نفوس الأخرين ، والتعاون المستمر مع إدارة المدرسة وذلك لخدمة أبنائهم المعاقين فكرياً.

٤) عقد اجتماعات دورية مع جميع العاملين بمدارس الدمج وذلك من خلال توجيه دعوات لحضورهم وتحفيزهم للحضور، على أن ترسل تلك الدعوات قبل ميعاد الاجتماع بوقت كاف .

٥) التكثيف من التواصل مع الكليات المتخصصة خاصة قسم التربية الخاصة، وذلك من خلال الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس فى (الاستشارات الخاصة بتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المعاقين فكرياً، لإقامة دورات تدريبية للعاملين، إعداد أوراق عمل وأبحاث مشتركة مع تلك الجهات) مما يساعد فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بفصول الدمج.

٦) إعداد وتأهيل فريق العمل المنوط بوضع خطة معدة لتعزيز الإتجاهات الإيجابية بمدارس الدمج.

٧) تخصيص موارد مالية كافية لدعم تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

٨) تصميم برامج تثقيفية للعاملين بالمدرسة للإلمام بمفهوم الاتجاهات الإيجابية.

٩) إعطاء مساحة كافية لقائد المدرسة أو المعهد فى اتخاذ القرارات المناسبة والمتعلقة بأمور نشر الاتجاهات الإيجابية بمدارس الدمج.

١٠) تحرص الإدارة على تشجيع جميع القائمين على تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، سواء كان تشجيع رمزى أو معنوى أو مادى قدر الإمكان.

٢ـ الأكاديميين:

١) تهيئة التلاميذ العاديين ومساعدتهم على تكوين وبناء اتجاهات صحيحة وايجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

٢) مشاركة معلم التربية الخاصة تخصص (إعاقة فكرية) من خلال القيام بإعداد ندوات أو محاضرات داخل المؤسسة التعليمية عن خصائص التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ، من هم المعاقين فكرياً، القدرات التى تميز المعاقين فكرياً، طرق التدريس المناسبة لتلك الفئة، الوسائل المساندة والمناسبة لهؤلاء..... حتى يستطيع إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو المعاقين فكرياً بفصول الدمج.

٣) جذب عدد كافى من ذوى الخبرة والمؤهلات العليا (ماجستير-دكتوراة) تخصص إعاقة فكرية، لعقد ورش عمل داخل مدارس الدمج لتساعد فى غرس الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بفصول الدمج .

٤) تفعيل دور معلمى الإعاقة الفكرية والأخصائيين فى توعية العاملين داخل المعهد أو مدارس الدمج بأهمية دمج ذوى الإعاقة الفكرية عن طريق إقامة محاضرة أو ندوة داخل المدارس .

٥) إعداد ورش عمل خاصة بطلاب التدريب العملى يقوم بها معلم الإعاقة الفكرية للمساعدة فى غرس الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بفصول الدمج وتلك النقطة مطبقة فى بعض الدول الأوروبية كما هو واضح فى بعض الدراسات السابقة بالبحث .

بـ ـ التخطيط

حيث يقوم بها "فريق العمل" المختص بمدارس الدمج فى وضع خطة زمنية محددة بالتعاون مع إدارة المدرسة لإجراء محاضرات وندوات وورش عمل لشرح أهمية عملية دمج المعاقين فكرياً فى الصفوف العادية بغرض تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المعاقين فكرياً، كما ينبغي أن تكون هناك لقاءات منظمة بين المعلمين والهيكل الإداري على فترات محددة .

جـ- التطوير:

والتطوير يكون له عدة صور داخل مدارس الدمج منها:

١) **وجود آلية متفق عليها بين الإدارة ومدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية لنشر التوعية بأهمية دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة من أجل تعزيز الاتجاهات الإيجابية.**

٢) **استخدام طرق متنوعة ومتعددة لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج .**

٣) **جذب متخصصين فى التربية الخاصة، والتوجيه والإرشاد الحاصلين على مؤهلات أعلى من البكالوريوس .**

٤) **وجود متابعة فعلية من الجهات الرسمية حول آلية نشر ثقافة الدمج بين التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة والعاديين المعمول بها في المدارس.**

٥) **يجب على معلم ذوى الاحتياجات الخاصة، خاصة معلمى التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة أن تكون لديه كفاءة فى استخدام التعزيزات سواء المادية أو المعنوية، وكيفية تطبيقها داخل فصول الدمج**

٦) **توفير مزايا مالية للقائمين على عملية نشر ثقافة الدمج داخل المؤسسات التعليمية .**

٧) **قيام المعلم بتوعية العاملين داخل المعهد أو مدارس الدمج بأهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية عن طريق إقامة محاضرة أو ندوة داخل المدارس أو ورشة عمل .**

٨) **تقدير إدارة المدرسة للدور الذى يقوم به القائمين على عملية نشر ثقافة الدمج بغرض تعزيز الاتجاهات الإيجابية.**

٩) **برامج تدريبية للقائمين لطلاب التدريب الميدانى بغرض تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.**

رابعاً- مخرجات التصور المقترح:

مخرجات التصور المقترح لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج والتى تصب فى مصلحة الجميع سواء العاملين فى مجال التعليم أو التلاميذ المعاقين فكرياً وهى الفئة المستهدفة وتحسين أدائهم

-توصيات البحث:

١) التاكيد على مسئولية وزارة التربية في المدارس العامة وازالة جميع العوائق التي تحول دون تطبيق الادماج والتي جاءت في الدراسة على النحو التالي: ايجاد الخدمات الطبية، ايجاد نوع من المرونة في المنهج، اعداد المعلم للتعامل مع الاطفال غير العاديين داخل الفصل العادي.

٢) التدرج في تطبيق الاندماج بصورة المبسطة، ولتكن البداية في مرحلتى رياض الأطفال والابتدائي ثم بعد ذلك تنتقل الى المرحلة التالية.

٣) تهيئة المدارس التي سيتم فيه الاندماج والعمل على توعية جميع العامين فيه، وفي مقدمتهم المعلمين لقبول فكرة الادماج بصورة افضل وكل ما يتعلق بنجاحها.

٤) إعداد المزيد من الأبحاث والدراسات التى تساهم فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو ذوى الإعاقات الأخرى تشمل جميع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة .

٥) عقد الدورات التدريبية التى تنمى وتعزز الاتجاهات الإيجابية بحيث تقوم إدارة المدرسة بإقامة تلك الدورات بشكل مستمر خلال السنة الدراسية .

٦) أن تقوم الإدارة التعليمة والمدرسية ووسائل الإعلام بتقديم برامج تثقيفية تساعد فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

٧) عقد اجتماعات دورية مع فئات المجتمع المختلفة وذلك من خلال توجيه دعوات لحضورهم وتحفيزهم للحضور، على أن ترسل تلك الدعوات قبل ميعاد الاجتماع بوقت كاف لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة .

٨) التكثيف من التواصل مع الكليات المتخصصة خاصة قسم التربية الخاصة، وذلك من خلال الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس فى (بالإرشاد والتوجيه، إقامة دورات تدريبية للعاملين، إعداد أوراق عمل وأبحاث مشتركة مع تلك الجهات) وها يساعد فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

المراجع

الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة (٢٠٠٨). الصعوبات التى تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين فى المدارس الحكومية الأساسية، وزارة التربية والتعليم،فلسطين.

أبو غنيمة،عادل يوسف(٢٠١١).**التأهيل المهنى لذوى الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الحسين،حسين عثمان(٢٠٠٤).مشكلات دمج التلاميذ المتخلفين فكرياً فى المدارس الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.**رسالة ماجستير غير منشورة**.جامعة الخليج العربى.البحرين

الخشرمى،سحر (٢٠٠٤).دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية. دراسة مسحية لبرامج الدمج فى المملكة العربية السعودية.**مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**. جامعة الملك سعود.١٦٣(٢).٧٩٣-٨٤٢.

الخطيب،جمال (٢٠٠٩). **تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة.دليل الآباء والمعلمين**.(ط٣). عمان: دار إشراق.

الروسان،فاروق (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين-مقدمة فى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الروسان،فاروق (٢٠١٧).**مقدمة فى الإعاقة العقلية**.عمان: دار الفكر العربي.

زيتون،حسن(٢٠٠٤).**مهارة التدريس رؤية فى تنفيذ التدريس**.ط٢.القاهرة: عالم الكتب

شبكة أصحاب العمال والإعاقة (٢٠١٧).**دراسات حالة ممارسات إيجابية لشركات رائدة فى تطوير بيئات عمل مساندة للأشخاص ذوى الإعاقة**. وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.الرياض.

الشيخاوى، أمنة(٢٠١٧).تمكين المراة ذات الإعاقة فى منظومة تشريعات المملكة العربية السعودية فى إطار الاتفقايات الدولية.**مجلة جيل حقوق الانسان**.٤،(٢٢).٥١-٦٢.

صادق ،فاروق و الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٢).**إعداد معلمى التربية الخاصة،التقرير الختامى الاجتماع التشاورى الأول لخبراء التعليم العرب**،الرياض فى الفترةمن ٢٦-٢٩/٥/٢٠٠٢م .

العبد الجبار،عبد العزيز و مسعود ،وائل(٢٠٠٤).**استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج.**مركز البحوث بكلية التربية. جامعة الملك سعود.

القحطاني، محمد مبارك(٢٠٠٥).**دور مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة التربية والتعليم(بنين) في تحقيق أهداف التربية الخاصة.**رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

كوافحة ،تيسير، و عبد العزيز ،عمر (٢٠٠٣).**مقدمة في التربية الخاصة**، الأردن : عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مسعود،وائل محمد(٢٠٠٩).اتجاهات مدراء المدارس العادية نحو دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية.**مجلة كلية التربية.عين شمس.** ٤ (٣٣)،٢٢٣-٢٤٥.

Abbott, L., McConkey, R., & Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion:Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? European. **Journal of Special Needs Education**,26, 215–231.

Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teacher's perspective. **Urban Education**, 43, 394.

Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., &Mullins,F. E.(2012). General education pre-service teachers' perceptions of including students with disabilities in their classrooms. **International Journal of Special Education**, 27(3), 100–107.

Alegre, M. (2000). **Diversidad humana y educacin**. Mلlaga: Aljibe.

American Psychiatric Association. (2000). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.American Psychiatric.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Washington, DC: Author

Anderson, P. (2012). **Development among children and chronological disparity**.Toronto:University printing press.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). A survey into mainstream teachers′ attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. Educational Psychology : **An International Journal of Experimental Educational Psychology**, 20, 191–211.

Bailey, D. B., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S.,& Nelson, L (2005). Thirty- six-month outcomes for families of children who have disabilities and **participated in early intervention Pediatrics**, 116,1346–1352.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**,52, 1–26.of Special Education, 21, 115–118.

Batu, (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. **International Journal of Early Childhood Special Education**, 2 (1), 57-71.

Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. **Journal of Research in Special Educational Needs**, 12, 3–11.Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming:Implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 28, 87–94.

Bennett, S. M., & Gallagher, T. L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: Multiple perspectives on inclusion. **Canadian Journal of Education**, 36(1), 96–124.

Berry, R. A. W. (2010). Preservice and Early Career Teachers' Attitudes Toward Inclusion, Instructional Accommodations, and Fairness: **Three Profiles. TeacherEducator**, 45(2), 75-95.

Betancur, M. y Gmez, N. (2015). Clima emocional del aula: una revisin sistemica. Trabajo de pregrado en Psicologa. **Bogot, Pontificia Universidad Javeriana**. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19083/BetancurFrancoMariaIsabel2015.pdf?sequence=1.

Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011). **Key principles for promoting quality in inclusive education.** Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.

Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (2006). **Improving schools, developing inclusion. Routledge**, London. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf?repositoryId=3.

Brown, I. (2007). **What is mean by intellectual and developmental disabilities**? In I. Brown & M.Percy (Eds.),A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities (pp. 3–15). Baltimore, MD: Brookes.

Carvajal, M. (2009**). La didctica en la educacín**. FundaciAcademia de Dibujo Profesional. Enlnea.

Castillo, A. (2007). Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integracin educativa: un anlisis exploratorio.**Revista Espaola de Orientacin y Pedagoga**, 18(1), 47-58. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace /handle/10045/9992

Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive Teachers' Concern and Rejection Toward Their Students: Investigating the Validity of Ratings and Comparing Student Groups. **Remedial & Special Education**, 31(2), 67-76.

Cullen, J. & Noto, L. (2007). The assessment of pre-service general education teachers'attitudes toward the inclusion of students with mild to moderate disabilities. **Journalfor the Advancement of Educational Research**, 3 (1), 23-33.

Cunningham, R. D. (2004). **Delay in referral to early–intervention services**. Pediatrics, 114, 896.

DeBoer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011) 'Regular primary towards inclusive education: a review of the literature.'**International Journal of Inclusive Education**, 15, pp. 331–53.

Duk, C. y Loren, C. (2013). Flexibilizacín del currículum para atender la diversidad. **Revista Latinoamericana de Inclusin Educativa**, 4(1), 187-210.

Edison, D. (2010). Teacher perceptions of inclusion of students with exceptionalities in general education classrooms: **A school district case study** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.(No.3432156)

Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes towards inclusion. **International Journal of Special Education**, 21, 115–118.

Feldman, D. E., Swaine, B., Gosselin, J., Meshefedjian, G., & Grilli,L. (2008). Is waiting for rehabilitation services associated with changes in function and quality of life in children with physical disabilities? **Physical and Occupational Therapy in Pediatrics**,28, 291– 304. discussion 3.

Friend, M.,& Bursuck,W. (2009). **Including students with special needs**: Apractical guide for classroom teachers (5th ed.). Upper Saddle River,NJ: Pearson.

Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J. W., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: **an exploratory study. Disability** & Society,24, 625–639.

Gallego, M. y Gonzلlez, F. (2014). Formaci´ perspectivas del profesorado frente a la inclusi´n de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindo. **Revista de Investigaciones UCM**, 14(23), 154-165.

Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpdagogischen Frderbedarf in sterreich [Teachers'Attitudes Towards inclusive Education in Austria]. **Empirische Sonderpdagogik**, 3, 275–290.

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. **Support for Learning**, 26, 56–63. doi:10.1111 /j.1467-9604.2011.01478.

Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). Constructively responding to requests for paraprofessionals: We keep asking the wrong questions. **Remedial and Special Education**, 33,362–373. doi:10.1177/0741932511413472.

Gliona,M. F., Gonzales, A.K., & Jacobson, E. S. (2005). **Dedicated, not segregated: Suggested changes in thinking about instructional environments and the language of special education**. In J. M. Kauffman& D. P. Hallahan (Eds.), The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon (2nd ed., pp.135–146). Austin, TX: Pro-Ed.

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusin educativa. **Papeles de Trabajo**, 25, 51-59..

Greber, L., Sahli Lozano, C., & Steiner, F. (2017). Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen Massnahmen **Teachers' perceptions of children with and without integrative programs]. Empirische Pädagogik**, 31, 303–322.

Grossman, H. J. (Ed.) (1973). **Manual on terminology and classification in mental retardation Washington,** DC: American Association on Mental Deficiency.

Grossman, H. J. (Ed.) (1977). **Manual on terminology and classification in mental retardation.**Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Grossman, H. J. (Ed.) (1983). **Classification in mental retardation**. Washington,DC: American Association on Mental Deficiency.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). **Excepti onallearners:Introduction to special education** (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. American .**Journal of Mental Deficiency [A monograph supplement**], 64,1–111.

Heber, R. (1961). A manual on terminology and classification in mental retardation(2nd ed.).**American Journal of Mental Deficiency [Amonograph supplement**, 66, 1–109.

Horne, P. E. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers´ perspectives on inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, 13(3), 273-286.

John R. R. Freer(2018). Pre-service Educational Assistants' **Attitudes Toward Inclusion.Exceptionality Education International,** 28, 1.

Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002**). Separate and better: Aspecial public school class for students with emotional and behavioral disorders**.Exceptionality, 10, 149–170.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. **Journal of Educational Psychology**, 105, 805–820.

Lawson, H., Parker, M., & Sikes, P. (2006). Seeking stories: Reflections on a

Narrative approach to researching understandings of inclusion. **European Journal of Special Needs Education**, 21,55–68.

Lambert, C., Curran, C. M., Prigge, D. J., & Shorr, D. (2005). **Addressing Inclusion in an Era of Education Reform**: Dispositions of Secondary and Elementary Pre-Service Educators in the Pipeline. Retrieved from.

Leatherman, J. M. (2007). ''I just see all children as children'': Teachers' perceptions

about inclusion. **The Qualitative Report**, 12, 594–612.

Lily,R. Dyson(2012). Strategies for and Successes with Promoting Social Integration in Primary Schools in Canada and China. **International Journal of Disability**, Development and Education.. 59,. 2, 157–172.

Lopez, M. (2014). La formaci´ los profesores y las dificultades de aprendizaje. **Revista Nacional e Internacional de Educacin Inclusiva**, 7(2), 98-112. Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A.,Reiss, S., Schalock, R. L.,

Snell, M E. Stark, J. A.(1992). **Mental retardation: Definition,classification, and systems of supports** (9thed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.Landmark.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H. E., Coulter, D. L., Craig, E M., Reeve,A. .Tasse´, M. J. (2002). **Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports** (10th ed.). Washington, DC:American Association on Mental Retardation.

Luke, T., & Grosche, M. (2017). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: anew attitude test based on single-target implicit associations.

European Journal of Special Needs Education, 33, 1–10.

Mariya, Markova (2018). Promoting Inclusive Education:The Role of Teachers Competence and Attitudes. **Insights into Learning Disabilities** 15(1), 49-63

Medina, I. (2015). Saberes de los docentes de dos instituciones educativas pblicas del departamento de Boyaca ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeo académico de sus estudiantes.Trabajo final de mster en Educacin. **Universidad Nacional de Colombia. Enlnea.** Recuperado http://www.bdigital.unal de.edu.co/52829/1/1057578249.2016.pdf.

Metin, S (2013). Turkiye'de okul oncesinde kaynatırmaya ilişkin yapılan çalımaların incelenmesi. **Bayburt universitesi Egtim Fakultesi Dergisi**, 8 (1), 146-172.

Mchatton, P. A., & McCray, E. D. (2007). Inclination Toward Inclusion: **Perceptions of Elementary and Secondary Education Teacher Candidates**. Action in Teacher Education, 29(3), 25-32.

Mchatton, P. A. & Parker, A. (2013) 'Purposeful preparation longitudinally exploringinclusion attitudes of general and special education pre-service teachers.'**Teacher Education and Special Education**, 36,pp. 186–203.

Ministry of Education, Culture and Sports of Spain (2012). **Inclusive education**. The same in diversity. In line. Recovered from http://www.ite.educacion.es /formacion /materiales/126/cd/ [Date consulted: 17 January 2018].

Moran, A., & Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: The pivotal role of Teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in .Northern Ireland. **European Journal of Special Needs Education**, 17, 161–173.

Moreno,C., Daz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aulaynculo profesor-alumno:alcances, herramientas de evaluacin, y **programas de intervencín. Revista de Psicologa Iztacala**, 14(3), 70-84.

Nosek, B. A., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2007). The Implicit Association Test atage 7: A methodological and conceptual review. In Social psychology and theunconscious: **The automaticity of higher mental processes**. New York, 265– 292.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2012). Inclusion for young children with disabilities:A quarter century of research perspectives. **Journal of Early Intervention**, 33, 344–356.

Ontario Ministry of Education (OME). (2017). **Special education in Ontario policy and Resource guide.** Retrieved from the OME.

Oswald, F. L., Mitchell, G., Blanton, H., Jaccard, J., & Tetlock, P. E. (2013).Predicting ethnic and racial discrimination: A meta-analysis of IAT criterion studies. **Journal of Personalityand Social Psychology**, 105, 171–192.

Palacio, N.y Lopez, S. (2016).Normatividad de inclusion educativa y actitud docente: ¿una relacion dialogica? Trabajo fin de mster en Educacion desde la Diversidad.Universidad de Manizales. **En linea**.

Parlak-Rakap, A. (2016). Ozel **Gereksinimli cocuklarla** Drama. S. Erdoan (Ed.)Cocuk ve Drama (s.144-160). Anadolu universitesi Acıkoretim Fakultesi Yayınları, Eskiehir.

Perez, E. (2011).Educacin inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional.**Trabajo final de mster en Estudios Avanzados en Educacin** Primaria. Universidad Complutense de Madrid.En lnea. Recuperado

Phipps,V(2005).**Diagnosingmental retardation.** ,Diagnosing Mental Retardation.

Rambaran, J. A., Hopmeyer, A., Schwartz, D.,Steglich, C., Badaly, D., & Veenstra,R.(2017).Academic functioning and peer influences: Ashort-term longitudinal study of network–behavior dynamics in middle adolescence. **Child Development** , 88(2), 523–543. Reinhard,L.,Singer,P.,Lubbeke,J.,Walt er(2012).Conditions Supporting the Inclusion of Children and Teenagers with Physical Disabilities.**Agerman Journal for Special Education.**Vol.63,11.465-473.

Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). **Schools as professional learning communities:**Collaborative activities and strategies for professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ryan, E. V. (2010). Special educators speak: An examination of the perspectives and experiences of special educators about inclusion practices at the middle school level.(Order No. 3423825, Capella University). **ProQuest Dissertations and Theses**,129.

Rzhetsky, A. , Bagley, S. , Wang, K. , Lyttle, C. , Cook, E. , Altman, R, et al.(2014).Environmental and state-level regulatory factors affect the incidence of autism and intellectual disability. **Retrieved from plos computational biology**.

Salih Rakap, Oguzcan Cig and Asiye Bright-Rak (2017). Preparing preschool Teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on theirperspectives. **Journal of Research in Special Educational Needs** .17 ,(2) . 98–109.

Sarraf, N. &Karahmadi, M. ; Marasy, M. &Azhar, S. (2011). A comparative study of the effectiveness of nonattendance and workshop education of primary school teachers on their knowledge, attitude and function towards ADHD students in Isfahan in 2010. **Journal of research in medical sciences:** the official journal of Isfahan University of Medical Sciences,16(9), 1196-1201.

Seamus,H.and Alur,M.(2002).Education& Children with Special Needs,New Delhi:Sagepublication India Pvt Ltd.Sergej and Caroline (2018). Measuring Implicit Attitudes with the Inclusion ST-IAT: A Replication and Further Validation. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal** 16(1), 59-73.

Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). **General education and special education pre**-service Teachers attitude toward inclusion.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008) 'Impact of training on pre-service teacher attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with isabilities. **Disability and Society**, 23,pp. 773–85

Silverman, J. C. (2007). Epistemological Beliefs and Attitudes toward Inclusion in Preservice Teachers. **Teacher Education and Special Education**, 30(1), 42-51.Singh, D. K. (2007). Preparing General Education Teachers for Inclusion. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499013.pdf.

Specht, J., & Bennett S. (2013). Some thoughts on achieving inclusive schooling. Educational Watch:**An Update on Inclusive Education**, 4(3), 3–4.

Sze,S. (2009). A Literature Review: Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Students with Disabilities. **Education**, 130(1), 53-56.

Taylor, R. W. & Ringlaben, R. P. (2012) 'Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion.**'Higher Education Studies**, 2 (3), pp. 16–23.

Tortu, D. (2015). **General and special education teachers' perceptions of Inclusion** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (No.368704).

Tsakiridou,H.,Polyzopoulou,K.(2014)Greek Teachers Attitudes Toward the Inclusion of Students Special Education Needs. **American Journal Research Educational** .Vol.2,4.208-218.

UNESCO (1994). **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**.Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2006). **Convention on the rights of persons with disabilities**.Retrieved from http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml

UNESCO (2000). Education for all 2000 assessment: Global synthesis. Paris, France:UNESCO.

UNESCO - Organizacin de las Naciones Unidas para la Educacin, la Ciencia y la Cultura (2008**). La educacin inclusiva:el camino hacia el futuro**. En lnea.

Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). **Teacher and administrator Perceptions of heterogeneous education.** Exceptional Children, 63, 29–45.

Valtonen, R., Ahonen, T., Lyytinen, P., & Lyytinen, H. (2004).Co-occurrence of Developmental delays in a screening study of 4-year-old Finnish children.**Developmental Medicine and Child Neurology**, 46, 436–443.

Van Laarhoven, T.R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., Rouse, J. (2007). A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. **Journal of Teacher Education**, 58(5), 440-455.

Velez, L. (2013**). La educacín inclusiva en docentes en formacin**: su evaluacin a partir de la teora de facetas.Folios. Segunda ة poca, 37, 95-113

Wehmeyer, M. L., &Yeager, M. H. (2010).Intellectual disability:Definition, lassification, and systems of supports(11th ed.). Washington DC:

American Association on Intellectual and DevelopmentalDisabilities. Intellectual Disability? Part I: The Power ofNaming,Defining ,Diagnosing,Classifying, and Planning Supports, **Intellectual and Developmental Disabilities**,51 (2), 86-93.

Wehmeyer, M. L., &Yeager, M. H. (2010).Intellectual disability:Definition, lassification, and systems of supports(11th ed.). Washington DC:American Association on Intellectual and DevelopmentalDisabilities.Intellectual Disability? Part I: The Power of Naming, Defining,Diagnosing,

Classifying, and Planning Supports, **Intellectual and Developmental Disabilities**, 51 (2), 86-93.

Wilson, M. C., & Scior, K. (2015). Implicit attitudes towards people with intellectual disabilities:Their relationship with explicit attitudes, social distance, emotionsand contact.PLOS ONE, **journal.pone,** 10,9

Worrell, J. L. (2008). How Secondary Schools Can Avoid the Seven Deadly School“Sins” of Inclusion. **American Secondary Education**, 36(2), 43-56.

Yineida& Dairo(2018). Actitudes de los docentes frente la inclusion de estudiantes con necesidades educativas especiales. **Educ. Educ**. 21. 2 ,pp. 200-218.

Zeynep Temiz. (2018). Preparing for Inclusion with Adaptation Studies Getting Ready For Inclusion. **Elementary Education Online**, 17 (3).1738-1750

.