المجلد (١٣)، العدد (٤٦)، الجزء الأول، يناير ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٢٩

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العالي "التربية الأساسية أنموذجاً"

إعداد

د/ منال حميدي الديحاني

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العالي "التربية الأساسية أنموذجًا"

إعداد

د/ منال حميدي الديحاني (*)

ملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استطلاع رأي (٧٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس والتدريب، باستخدام أداة الاستبانة والتي أعدت من جزئيين:

أولاً: معلومات عامة (النوع – الوظيفة– العمر – المؤهل– التخصص– القسم الأكاديمي).

ثانياً:(١٨) فقرة تتقصى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في الكلية، ويتم الاستجابة عليها باختيار إجابة واحدة لكل فقرة من ضمن قياس ليكرت.

وكانت أهم نتائج الدراسة هي:

- أن المتوسط الكلى لمحور الاتجاه نحو تدريس ذوي الإعاقة قد بلغ (٣,٩٦) وهو ما يعادل اتجاه للموافقة بدرجة مرتفعة.
- أن الإعاقة الأكثر قبولاً للتدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس والتدريب، هي الإعاقة الحركية، وأقلها الإعاقة السمعية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاتجاهات نحو تدريس ذوي الإعاقة تعود للفروق في كل من القسم العلمي، والجنس، والمؤهل العلمي والخبرة.
- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاتجاهات نحو تدريس ذوي الإعاقة تعود للفروق في العمر، وتبين نتائج الفروق أن ذوي المدى العمر بين (٤١–٥٠) يرتفع اتجاههم نحو تدريس ذوي الإعاقة مقارنة بباقي الأعمار الأصغر.

وخرجت الدراسة بمجموعة توصيات ومقترحات تعنى بتيسير نجاح الدمج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، الدمج، ذوي الإعاقة، التعليم العالي.

(*) قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب:
Mh.damkh@paaet.edu.kw - manaldamkh@gmail.com

Faculty members and training staff attitudes towards students with disabilities integration in higher education "Basic education as a model"□

By
Dr. Manal Al- Daihani(*)

Abstract

This study aims to define the faculty members and training staff attitudes towards inclusion of students with disabilities in higher education considering some variables. The researcher used the descriptive analytical Approach through a sample of 74 of faculty members and training staff and using a questionnaire construed of two parts:

First: general information such as (gender, job, age, qualification, specialization, academic department)

Second: (18) paragraphs seeking the faculty members and training staff attitudes towards inclusion students with disabilities in the University. The most important findings of this study are:

- The overall average of the attitude towards the education of students with disabilities was (3.96) which means approval with high degree.
- The most accepted disability for the faculty members and training staff was the motor disability while the least was hearing disability.
- No statistically significant differences at 0.05 in the attitudes towards students with disabilities teaching that refers to differences in the scientific, gender, academic qualification and experience section.
- A statically significant differences at 0.05 were shown in the attitudes towards students with disabilities teaching that refers to differences in the age. The findings show that those who are of 41-50 of age have higher acceptance of teaching people with disabilities more than the younger ones.

The study had some recommendations and suggestions regarding the integration of students with disabilities based on the study findings.

Keywords: attitudes, integration, people with disabilities, higher education.

(*) Department of Curricula and Teaching Methods- Faculty of Basic Education - Public Authority for Applied Education and Training- Mh.damkh@paaet.edu.kw - manaldamkh@gmail.com

المقدمة:

أظهر المجتمع الدولي اهتماماً خاصاً بحقوق ذوي الإعاقة ومساواتهم مع أقرانهم، حيث دفعت التوجهات الحديثة في التربية الخاصة باتجاه التعليم القائم على الدمج الأكاديمي، ونبذ سياسة العزل والفصل بين ذوي الإعاقة وأقرانهم، ونحو إزالة كل المعيقات التي تعيق اندماجهم في المجتمع، ودعمهم لاكتساب أعلى مستوى تعليمي كالمرحلة الجامعية كجزء أساسي من منظومة التعليم Paul(2000)، وبتشجيع من الهيئات المعنية بتعليم ذوي الإعاقة ومؤسسات المجتمع المدني، فقد سُنت العديد من التشريعات والقوانين لدعم سياسة الدمج الأكاديمي، حيث نصت الاتفاقات الدولية وأهمها الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٦) مادة (١٩) على دمج ذوي الإعاقة بغض النظر عن نوع الإعاقة أو شدتها في جميع نواحي الحياة، وخصت الدمج الأكاديمي في مادة (٢٢) إلى عدم تمييز وفصل الأشخاص بسبب إعاقتهم من التعليم العام.

وشرعت الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية قانون ذوي الإعاقة IDEA (1990) الذي ينص على حفظ حقوقهم ضد التمييز في الاختبارات، والقبول بعد التعليم الثانوي، حيث بلغت نسبة الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات الأمريكية (١١%) يدرسون مع زملاؤهم غير المعاقين ضمن 137برنامجاً في مؤسسات التعليم العالي (Gonzalez & Elliott, 2016).

أما تجربة دولة الكويت في رعاية ذوي الإعاقة، فقد تمثلت بتوفير الرعاية الصحية والتعليمية والإعاشة لضمان تمتعهم بحياة كريمة، حيث بدأت الرعاية الحكومية منذ عام ١٩٦٤ بإنشاء العديد من مراكز الرعاية والتعليم والتدريب، وتطورت التشريعات في القانون الكويتي لضمان المزيد من الحقوق لفئة ذوي الإعاقة حتى صدور قانون ٨/٢٠١٠ لتنظيم حقوقهم وشملت المادة (١٠) سياسة الدمج الأكاديمي، بالإضافة إلى المصادقة على معايير الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة– ١٣سبتمبر ٢٠٠٦) وكذلك الميثاق العربي لحقوق الإنسان بتاريخ٥/٩/٢٠١٦، حيث حققت دولة الكويت الكثير من الإنجازات والتقدم في مجال التربية الخاصة، من خلال تحسين مستوى الخدمات التعليمية والتوسع في دمج ذوي الإعاقة على مستوى المراحل الدراسية، إلا أن الدمج في المرحلة الجامعية لم يحظى بنفس الاهتمام ويواجه الكثير من العقبات (الديحاني، ٢٠١٨).

وقد مر تعليم ذوي الإعاقة بتحولات وتطورات تاريخية عديدة، أهمها التحول من الممارسات التربوية القائمة على سياسة العزل (Segregation) نحو دمج ذوي الإعاقة في المجتمع (Inclusion). وتنوعت الأدبيات في تعريف الدمج وماهيته، حيث أشارت اليونسكو أن عملية الدمج الأكاديمي تعتمد على مراعاة الفروق الفردية والاستجابة لاختلاف إمكاناتهم وقدراتهم وحاجاتهم، وذلك ليس باعتبارها نقاط ضعف لديهم وإنما التعامل معها كفرص لإثراء التعلم والتعليم (الزيات، ٢٠٠٩ في الحروب ٢٠١٧: ٦٩٦).

كما عرف الخطيب (200435:) الدمج بأنه: "يأخذ أشكالاً مختلفة، فهو لا يقتصر كمفهوم على أن يتعلم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الصف العادي، ولكنه قد يعني أحياناً اندماج هؤلاء الأطفال في الأنشطة الاجتماعية والمواد غير الأكاديمية". وقد صنفت الأدبيات الدمج إلى:

- الدمج الأكاديمي الكلي بين ذوي الإعاقة وأقرانهم في نفس الفصل الدراسي، مع توفير الاحتياجات والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لمراعاة الفروق الفردية.
- والدمج الجزئي، الذي يتمثل بوضع غرف المصادر في المدارس العادية مجهزة بالموارد والمتخصصين لتلبي الحاجات الخاصة لذوي الإعاقة لوقت وموضوع محدد كالمتابعة في المواد الأكاديمية، بينما يتم دمجهم في باقي اليوم الدراسي مع أقرانهم.
- والدمج الاجتماعي، الذي يقصد به إنشاء فصول خاصة لذوي الإعاقة ضمن المدرسة العادية، يتلقون فيها التعليم الأكاديمي، ويشاركون أقرانهم غير المعاقين في الأنشطة اللاصفية كالإذاعة والرحلات، وبعض المواد غير الأكاديمية كالرسم والموسيقى. (الجرار، ٢٠١٥).

ورغم تنوع التعريفات للدمج الأكاديمي إلا أن هناك تأكيداً على أن نجاحه يعتمد على اعتبارات رئيسة أشار لها الجرار (٢٠١٥: ١١٨) وهي:

١- تبني اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير المعاقين.

٢- إعداد وتهيئة الكادر الإداري والتدريسي لتكوين فرق عمل لدعم الطلبة ذوي الإعاقة.

٣- موائمة ومرونة البيئة الصفية من حيث تعديل المناهج وأساليب التدريس والتقييم.

وقد أثارت سياسة الدمج جدلاً واهتماماً كبيراً في الأوساط التربوية، ما بين معارض ومؤيد، حيث استند المؤيدون للدمج بتأكيد أثره الاجتماعي والاقتصادي من خلال مراعاة للجانب الاجتماعي، كاحترام حقوقهم كمواطنين تفعيلاً لمبدأ العدالة والمساواة، والجانب الاقتصادي من خلال تأهيلهم لتمكينهم من الاستقلالية ورفع مستوى الحياة. كما وضح الخطيب (٢٠٠٤) فوائد الدمج بأنه:

١- يحول دون عزل ذوي الإعاقة عن رفاقهم وتوفير بيئة مثيرة للتعلم والنمو.

٢- يحول دون التركيز على التصنيفات والمسميات والدفع باتجاه التركيز على الممارسات التربوية الفعالة.

٣- يمنع التحاق الطلبة ببرامج التربية الخاصة بشكل غير مبرر، أو نتيجة لمشاكل التشخيص، وتركز الجهود الممكنة لإبقاء الطالب في الصف العادي.

٤- يبث روح التقبل والمساواة والتنوع بين الطلاب واحترام الحقوق المدنية للجميع.

٥- تمكين المعلمين وتطوير أدائهم، من خلال العمل المشترك بين المختصين في مجال التربية الخاصة.

في حين أشارت العديد من الدراسات إلى صعوبة تطبيق الدمج بصورته المثالية لوجود الكثير من الصعوبات المادية والبيئية والاتجاهات السلبية، مما قد يعرض ذوي الإعاقة إلى الكثير من المشاكل والتحديات، السرطاوي والشخص،
(Abgenyega &; 2006, Artiles & Dyson, 2005, Mittler; 2005; Supple, 2011).

وتتفاوت سياسة تطبيق الدمج ما بين البيئات المختلفة، كما أشار إمام (٢٠١٦) في دراسته لواقع تعليم ذوي الإعاقة في الدول العربية والخليجية، أنه يتسم بالإحسان المجتمعي، مما يفسر بأنه على الرغم من التعاطف الكبير مع فئة ذوي الإعاقة والسخاء المادي، إلا أن تطور الخدمات الأكاديمية المتبنية لسياسة الدمج ما زالت متأخرة وتسير ببطء، حيث يسيطر النظام التقليدي القائم على العزل والفصل الناتج عن هيمنة النموذج الطبي النفسي (Psych-medical treatment model) على تعليم ذوي الإعاقة، مما يخلق وضعاً من التناقض في هذه الدول، حيث أنها تتبنى أيديولوجيا سياسة الدمج المعتمد في المعاهدات الدولية UNESCO Regional Office for Education in the Arab States (2000) والقوانين المحلية، إلا إنها تواجهه

صعوبة في تفعيل هذه المعاهدات والقوانين على أرض الواقع، ففي الكويت كانت الريادة في تطبيق سياسة الدمج للمدارس الخاصة الدولية، وساهمت التشريعات التي تلزم الحكومة بدفع الرسوم المدرسية في التوسع بقبول الكثير من ذوي الإعاقة ضمن هذه المدارس، إلا أن آلية الدمج وفعاليته في هذه المدارس لم يتم تقييمها حسب علم الباحثة.

ويبقي التعليم الحكومي ضمن المدارس الحكومية هو الأهم، لقدرته على تلبية الأعداد المتزايدة من الطلاب، إلا أن التحدي في سيطرة فكر التعليم التقليدي على الرغم من فتح فصول خاصة لبعض الفئات كبطء التعلم، وصعوبات التعلم، إلا أن الممارسات داخل هذه المدارس تتسم بالفصل التام بينهم وبين أقرانهم، وتتبنى سياسة الدمج المكاني فقط، وتجمعهم أسوار المدرسة دون وجود نشاطات أو حصص دراسية مشتركة ب(Gaad, 2001;Brown, 2005).

فتتشكل التحديات والعوائق تحت مظلة الفكر التقليدي الذي يحصر التعليم بالتلقين والاستظهار، وجمود المناهج وطرق التدريس، ويعتمد على أساليب التقييم الموحدة للجميع دون مراعاة للفروق الفردية التي تتطلب المرونة في المناهج وطرق التدريس وموائمة جميع عناصر المنظومة التربوية.

وينطبق الوضع على مرحلة التعليم الجامعي، في قدرة الجامعة على توفير الخدمات كماً ونوعاً لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة، وتوفير بيئة إيجابية لاستقبالهم، من خلال تأهيل الطاقم التدريسي والإداري، لذا أشارت الدراسات بوجود الكثير من التحديات والمشاكل التي تواجههم لضمان نجاحهم وإكمال تعليمهم الجامعي أسوة بزملائهم، حيث تنوعت هذه القضايا في مدى توفر التسهيلات والخدمات الإدارية والأكاديمية والبيئية، بالإضافة إلى اتجاهات العاملين في هذه المؤسسات (الديحاني،2018، الموسى وآخرون، 2006، Bright & Kjellerson,2009، الوابلي،٢٠١٧ ، lyman et al 2016).

واستطلاعاً للأدبيات ذات الصلة الوثيقة بأهداف الدراسة الحالية، والتي تبحث في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الطلاب ذوي الإعاقة، كشف هذا الاستطلاع إلى قلة الدراسات العربية المعنية بهذا الجانب، حيث ركزت معظم الدراسات على مراحل التعليم الأساسية واستطلاع رأي الطلاب والمعلمين في هذه المراحل وندرة الدراسات في المرحلة الجامعية ولا سيما العربية منها، لذا حاولت الباحثة الاستعانة بالدراسات التي تلامس الهدف من البحث الحالي.

من الدراسات الحديثة والتي تناولت تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في الجامعات الخليجية دراسة أحمد (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تحديد واقع المسؤولية الاجتماعية لجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، للتعامل مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مؤشر مدى فهم وإدراك الجامعة لاحتياجاتهم ومؤشر مدى الاهتمام بتخفيف مشكلاتهم ومؤشر مشاركتهم في الأنشطة الجامعية وإشباع احتياجاتهم الفردية؛ كمؤشرات للمسؤولية الاجتماعية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي بالعينة البسيطة العشوائية والتي شملت (٦٨) من قيادات الجامعة و(٩١) من أعضاء هيئة التدريس و(٢٨) من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك تباين في مستوى المسؤولية الاجتماعية على مختلف أبعاد المقاييس من حيث خدمات الجامعة المقدمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأوصى البحث بضرورة رفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى القيادات وأعضاء هيئة التدريس، مما يسهم برفع مستوي الرضا الطلابي عن جودة التعليم المقدم لهم في المرحلة الجامعية.

وفيما يخص تشكيل الاتجاهات السلبية نحو الأفراد ذوي الإعاقة، أشارت الأدبيات إلى دور البيئة المحلية والتنشئة الاجتماعية كما أوضحها Ziegler(2001) في أربع عوامل ثقافية رئيسة:

١- البيئة المدرسية في تبنيها سياسة الفصل والعزل والإقصاء وعدم نشر التوعية وقيم التسامح وتقبل الاختلاف، مما حرم الطلاب من الطرفين من فهم وتقبل الاختلاف بينهم، وخلق بيئة ايجابية تحتوي جميع الطلاب بغض النظر عن الفروق الفردية.

٢- وسائل الإعلام تسوق لمفاهيم وصور نمطية بين أفراد المجتمع، حيث أشارت نتائج دراسة لكيفية تناول ذوي الإعاقة في الصحف الأمريكية بأنها سلبية بنسبة ٤٨%.

٣- اللغة المستخدمة في المجتمع لوصف ذوي الإعاقة ومخاطبتهم بصورة سلبية تشكل اتجاهات سلبية.

٤- الأدب وخصوصاً قصص وروايات الأطفال ترسم صور نمطية سلبية عن ذوي الإعاقة بالتركيز على الفروقات الجسدية والشكلية والعقلية.

لذا يمكن تعديل الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة، من خلال تعديل الصور النمطية السلبية بإعادة استغلال العوامل السابقة، كتعديل البيئة المدرسية، وتأهيلها مادياً ومعنوياً لتكون بيئة حاضنة للفروق الفردية حيث يؤكد السرطاوي (١٩٩٥) أن التواصل مع ذوي الإعاقة في ظل غياب أسس سليمة لن يؤدي إلى تغيير الاتجاهات السلبية، إنما الوعي والمعرفة عن خصائص ذوي الإعاقة له ارتباط قوي في تشكيل الاتجاهات الايجابية، بالتالي إصدار إنتاج أدبي حديث يواكب التغيرات والاتجاهات الحديثة، لنشر التوعية والتقبل، بالإضافة إلى تسخير وسائل الإعلام كمصدر للوعي تجاه هذه الفئة، وإعادة تشكيل الخطاب واللغة المستخدمة تجاههم.

وتعديل الاتجاهات السلبية نحو شريحة كبيرة وهامة من المجتمع، من خلال إعادة صياغة العوامل السابقة يتطلب دراسة اتجاهات المسئولين عن صناعة السياسة العامة للدولة وبالأخص السياسة التربوية Craig(2009). وقد أشارت العديد من الدراسات أن الاختلاط مع ذوي الإعاقة ضمن بيئة حاضنه لهم يساهم في تشكيل اتجاهات إيجابية نحوهم (Cozetta, et al, 2009, Chen,et al 2002).

وأن نجاح الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي لا يعتمد على جهودهم الذاتية، إنما يعتمد على عاملين هامين: أولاً توفر الخدمات في البيئة الأكاديمية. وثانياً الاتجاهات الإيجابية تجاههم من قبل المعلمين في الحرم الجامعي (Edna, 2016).

إن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو طلاب ذوي الإعاقة في التعليم العالي يعتبر أحد أهم العوامل المساهمة في نجاح الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم الجامعي، حيث أوضح Livneh&Antonak (1988) أن أهمية دراسة الاتجاهات(Attitude) تكمن بدورها في تشكيل السلوك (Behavior)، بحيث يكون عضو هيئة التدريس أكثر استعداداً على تقديم المساعدة والمساندة للطلاب من ذوي الإعاقة. وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة بشكل عام، إلا أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي لم تحظى بنفس الاهتمام (Rao,2004; Baggett,1994; Tremblay et al 2008;).

وقد تفاوتت نتائج الدراسات التي بحثت في الاتجاهات التي يحملها أعضاء هيئة التدريس تجاه الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية ما بين السلبية والإيجابية، منها من أشار إلى وجود اتجاهات سلبية يحملها أعضاء هيئة التدريس تجاه الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي Ryan &Struchs (2004)، Tremblay et al (2008). حيث أوضحت بعض الدراسات أن الاتجاهات السلبية تؤثر تأثيراً سلبياً على أداء الطلاب من ذوي الإعاقة، بتثبيط همتهم وخفض دافعية التعلم لديهم والانسحاب والتوقف عن طلب المساعدة، وتعزى الاتجاهات السلبية إلى سوء الفهم وضعف الخلفية المعرفية لدى أعضاء التدريس في التعليم العالي (Leyser et al, 2011).

وفي الكويت حيث أشارت دراسة الأمانة العامة (٢٠٠٩) التابعة لمجلس التعاون لواقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي، إلى وجود اتجاهات سلبية لدى بعض العاملين في المؤسسات التعليمية تجاه هذه الفئة من الطلاب، بالإضافة إلى اقتصار أساليب التدريس والتقويم والوسائل التعليمية المقدمة للطالب وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة الديحاني (٢٠١٨)، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من خلال تقييم مستوى الخدمات التربوية وخدمات الدعم المساندة المقدمة لهم، واستيضاح أهم المشكلات والعقبات التي تواجههم من وجهة نظرهم وأثر بعض المتغيرات.حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق:

أولاً: استبانة مكونة من (٨٤) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وبلغت عينة الدراسة (٥٢) طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية، وشملت الإعاقات (الحركية– البصرية– السمعية– صعوبات التعلم– أمراض مزمنة).

وثانياً: تحليل ومراجعة اللائحة الأساسية لنظام الدراسة بكليات التعليم التطبيقي للتعرف على أوجه القوة والقصور في اللوائح. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- دلت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم مستوى الخدمات التربوية والمساندة بمستوى منخفض. حيث حصلت المجالات على تقييم منخفض ماعدا الخدمات الاجتماعية على مستوى متوسط.

- تمحورت أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب من فئة ذوي الإعاقة ضمن المجالات التالية (المجال الأكاديمي- المجال الإداري- المجال المتعلق بسياسات القبول والتهيئة وسوق العمل- المجال الاجتماعي والثقافي- المجال النفسي- المجال المتعلق بالبيئة المادية الجامعية (مباني الكلية ومرافقها).
- خلو اللائحة الأساسية لنظام الدراسة بكليات التعليم التطبيقي من مواد خاصة بمراعاة الطلاب ذوي الإعاقة.

في حين هناك دراسات أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة، كدراسة Abu-Hamour(2013) التي تناولت اتجاهات أعضاء التدريس في التعليم العالي اتجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة في أحدى الجامعات الأردنية الكبيرة، تم استطلاع رأي (١٧٠) عضو وكانت أهم النتائج:

- أغلبية الأعضاء لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي.
- أغلبية الأعضاء تنقصهم الخلفية المعرفية بالتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة في الأردن.
- أغلبية الأعضاء ينقصهم التدريب لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي.
- أعضاء هيئة التدريس الإناث أكثر إيجابية من زملاءهم الذكور.
- لا يوجد أثر للدرجة العلمية أو التخصص العلمي لعضو هيئة التدريس.
- أعضاء هيئة التدريس الأقل خبرة (١-٥) أكثر إيجابية من الأعضاء ذوي الخبرة الأعلى.

كما كشفت دراسة عيسى وعثمان (٢٠١٢) عن طبيعة الاتجاه نحو دمج الطلاب المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي وتحديد نوعيته، وتكونت العينة من (٢٩٧) طالباً في المرحلة الجامعية و(١٧٣) طالباً من المرحلة الثانوية و(١٨٣) عضواً من الهيئة التدريسية تم استخدام مقياس الاتجاه نحو الدمج من إعداد الباحثين، وأسفرت أهم النتائج على ما يلي:

- الاتجاه نحو دمج المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي لصالح طلاب المرحلة الجامعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الهيئة التدريسية بالمرحلة الجامعية واتجاه الهيئة التدريسية بالمرحلة الثانوية نحو دمج الطلاب المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي لصالح الهيئة التدريسية بالمرحلة الجامعية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب المنحدرين من مدارس الدمج واتجاه الطلاب المنحدرين من المدارس العادية بالمرحلة الجامعية نحو دمج الطلاب المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي لصالح الطلاب المنحدرين من مدارس الدمج.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الهيئة التدريسية (المرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية) واتجاه الطلاب (المرحلة الجامعية، والمرحلة الثانوية) نحو دمج الطلاب المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي لصالح الهيئة التدريسية.

وهدفت دراسة هونج وهاميلHong & Himmel(2009) التعرف على اتجاهات أعضاء التدريس في الجامعة نحو الطلاب ذوي الإعاقة، وقياس تأثير اتجاهاتهم على ممارساتهم التدريسية لهؤلاء الطلاب. حيث بلغت العينة (١١٤) عضو هيئة تدريس. وأسفرت أهم النتائج عن:

- وجود اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، دون أن يكون لمتغير النوع أو الخبرة التدريسية تأثير.
- يمتلك أعضاء هيئة التدريس معلومات عامة عن الإعاقة وليست خلفية معرفية متخصصة بالإعاقة، مما يؤثر سلباً على أداءهم في تدريس ذوي الإعاقة.

وأجرىSniatecki et al.(2015) دراسة هدفت التعرف على الاتجاهات والخلفية المعرفية لأعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٦٠٤) عضواً في المرحلة الجامعية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة. أسفرت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة وأنهم قادرين على النجاح في المرحلة الجامعية، والأعلى كانت لصالح ذوي الإعاقة الحركية والأقل تجاه ذوي الإعاقة العقلية، كما بينت النتائج وجود تحفظ حول مدى العدالة في تقديم موائمة خاصة لهم دون زملائهم. كذلك أوضحت النتائج إلى ضعف معرفة الأعضاء بالإجراءات والتعديلات الخاصة بذوي الإعاقة، ومدى علمهم بالتسهيلات والخدمات المتوفرة في الحرم الجامعي مما يؤثر على دورهم الإرشادي.

ومن خلال مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بدراسة الاتجاهات لأعضاء هيئة التدريس نحو الطلاب ذوي الإعاقة قام بها كل من Rao(2002), AbuHamour (2003), Dy

(2005), Leyser et al. (2011), Sniatecki (2015), Edna (2016) لتحديد المتغيرات المؤثرة في الاتجاهات نحو هذه الفئة (النوع، العمر، الخبرة، الاتصال بذوي الإعاقة، الخلفية المعرفية، نوع الإعاقة) كانت النتائج:

- أعضاء هيئة التدريس الإناث يحملون اتجاهات إيجابية أكثر مقارنة بزملائهم الذكور.
- أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في تدريس ذوي الإعاقة أكثر توجها إيجابية مقارنة بزملائهم الذين لم يسبق لهم تدريس هذه الفئة.
- أعضاء هيئة التدريس من لديهم تدريب وخلفية معرفية في مجال ذوي الإعاقة أكثر إيجابية من زملائهم ممن لا يملكون نفس الخلفية المعرفية.
- تنتج الاتجاهات السلبية بسبب سوء الفهم وضعف الخلفية المعرفية لدى أعضاء التدريس في التعليم العالي.
- الاتجاهات الإيجابية الأعلى لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الحركية والأقل تجاه الإعاقة العقلية.

وعلى ضوء مراجعة الدراسات السابقة فقد تم استخلاص النقاط التالية:

١- اتفقت الدراسات السابقة على أهمية التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الطلاب ذوي الإعاقة كعامل مهم لنجاح الدمج الأكاديمي.

٢- تقصت الدراسات السابقة وجهات نظر مختلفة شملت الطالب من ذوي الإعاقة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين.

٣- اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، لذلك استخدم المنهج الوصفي للدراسة الحالية الأكثر ملائمة.

٤- اتفقت الدراسات على قلة الدراسات المعنية بواقع تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية خصوصاً في الدول العربية.

٥- تميزت الدراسة الحالية بالتطبيق في دولة الكويت في حدود علم الباحثة وتقصي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب في كلية التربية الأساسية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

رغم حرص الدول على سن التشريعات والقوانين المتعلقة بذوي الإعاقة الذي بات ضرورياً لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، واحتياجاتهم التربوية والتعليمية بشكل خاص، إلا أن سن تلك التشريعات والقوانين لا يعني بالضرورة التزام المؤسسات التربوية بتطبيقها بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وخاصة في مجال الدمج الأكاديمي في التعليم العام والتعليم الجامعي، وفي هذا السياق أشارت الديحاني (٢٠١٨) إلى أن مستوى الخدمات التربوية والمساندة في كلية التربية الأساسية جاءت بمستوى منخفض، ووجود الكثير من العقبات والتحديات ضمن الحرم الجامعي وقاعات الدراسة، حيث أشارت النتائج أن المحور الأكاديمي حصل على درجة منخفضة في مدى جاهزيته للدمج الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقة، والذي يشمل الممارسات التدريسية كتكييف وموائمة المناهج، وغياب تنوع طرق وأساليب التدريس، ومدى توفر الوسائل التعليمية والأدوات، والاعتماد على الأساليب التقليدية لتقييم الأداء وتنوع وسائل التقييم وتثير هذه النتائج تساؤلات حول مدى تأهيل أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقة وطبيعة اتجاهاتهم نحو هذه الفئة من الطلاب.

بناء على ما سبق تتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول تقييم واقع دمج الطلاب ذوي الإعاقة من خلال التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو تدريس الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم في كلية التربية الأساسية. وتنبثق الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية؟

٢- ما هو ترتيب نوع الإعاقة من حيث درجة القبول لتدريسها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتدريب؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاتجاهات نحو تدريس ذوي الإعاقة تعود للفروق في (القسم الأكاديمي، النوع، الخبرة، الوظيفة، العمر، المؤهل) لدى أعضاء هيئة التدريس والتدريب؟

أهـــداف الـــدراســـة:

١- التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب، تجاه تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية، وتسليط الضوء على أثر كل من متغير القسم الأكاديمي، النوع، الخبرة، الوظيفة، العمر، المؤهل مما يساعد على فهم وتفسير أعمق لطبيعة هذه الاتجاهات.

٢- توفير دراسة محلية تبحث في تعليم ذوي الإعاقة في التعليم العالي مما يسهم في التخطيط السليم لعملية دمج ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية وبيان التحديات خصوصاً فيما يتعلق بالكوادر البشرية المعنية بتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة.

أهميـــة الـــدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١- التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب اللازمة نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية.

٢- تقديم معلومات وتوصيات لأصحاب القرار والمسئولين في كلية التربية الأساسية لأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية الدمج.

٣- مجال البحث في الدمج الأكاديمي في التعليم الجامعي المقدم لذوي الإعاقة يعد حديثاً في دولة الكويت، وبذلك يعد البحث الحالي إثراء علمي في مجال التربية الخاصة.

حـــدود الـــدراســـة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية على التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو تدريس الطلاب ذوي الإعاقة.

٢- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والتدريب في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

٣- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في العام الأكاديمي 2020/2019.

٤- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والتدريب في كلية التربية الأساسية فقط.

مصطلحات الدراسة:

في حدود حاجة الدراسة وطبيعتها يمكن تعريف المصطلحات التالية:

- **الاتجاهات:** "استعداد مكتسب سلباً أو ايجابياً نحو الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء أو المهن التي تختلف فيها وجهات النظر حسب قيمها الخلقية والاجتماعية"نصر (١٩٩٩:٣) وإجرائيا: تشمل الاستجابات على أداة البحث والتي تعبر عن التوجهات والانطباعات حول دمج ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية.
- **الدمج الأكاديمي:** إتاحة الفرصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي التعليم مع الطلبة العاديين إلى أقصى درجة ممكنة، ومشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التعليمية التي يستطيعون تأديتها بنجاح الخطيب (٢٠٠٤:٣٤)، وإجرائياً: تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في كلية التربية الأساسية.
- **الطلاب ذوي الإعاقة:** يعرف أحمد (٢٠٢٠) على أنهم الطلاب الذين يعانون من خلل في قدراتهم الجسمية أو الحسية أو العقلية ويؤثر على ذلك الخلل على مظاهر نموهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالي يستدعي الحاجة إلى مسؤولية اجتماعية من قبل الجامعة لمساعدتهم إلى الارتقاء بحياتهم العلمية (أحمد، ٢٠٢٠:٤٩)

إجرائياً: يقصد بهم في هذه الدراسة الطلاب من ذوي الإعاقة الملتحقين بالكلية المسجلين من خلال إثبات عمادة الشؤون الطلابية أن لديهم إعاقة وتشمل الإعاقة الحركية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، والأمراض الصحية المزمنة.

- **أعضاء هيئة التدريس والتدريب:** أعضاء من حملة درجة الدكتوراه والماجستير الذين يعملون في سلك التدريس والتدريب من منتسبي كلية التربية الأساسية.
- **المرحلة الجامعية:** هي تلك الفترة التي يقضيها الطالب في كلية التربية الأساسية لمدة٦-٤ سنوات.

منهـــج الـــدراســـة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يسعى لتقصى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحوهم.

مجتمـــع الـــدراســـة وعينتـــه:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٧٤) من أعضاء هيئة التدريس والتدريب بكلية التربية الأساسية، بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، تم الحصول عليهم من (١٠) أقسام أكاديمية، ويعرض الجدول (١) وصفاً لعينة الدراسة لأعضاء هيئة التدريس والتدريب.

جدول (١) : وصف عينة الدراسة لأعضاء هيئة التدريس والتدريب

المتغـــير	الفئـــات	العـــدد	٪
الجنس	ذكر	47	63.5
	أنثى	27	36.5
القسم الأكاديمي	اللغة الانجليزية	2	2.7
	الرياضيات	5	6.8
	التربية الخاصة	4	5.4
	اللغة العربية	5	6.8
	الإسلامية	13	17.6
	علم النفس	16	21.6
	المناهج وطرق التدريس	16	21.6
	أصول تربية	5	6.8
	تكنولوجيا التعليم	4	5.4
	الحاسوب	4	5.4
الوظيفة	عضو هيئة تدريس	63	85.1
	عضو تدريب	11	14.9
العمر	31- 40	24	32.4
	41 – 50	30	40.5
	51+	20	27.0
المؤهل	دكتوراه	62	83.8
	بكالوريوس	6	8.1
	ماجستير	6	8.1
سنوات الخبرة التدريسية	1 - 5	23	31.1
	6 - 10	17	23.0
	11 – 15	11	14.9
	16+	23	31.1
المجموع		**74**	**100.0**

إجـــراءات الـــدراســـة:

أولاً: قامت الباحثة بمراجعة الأبحاث والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وبناءً على ذلك أعدت أداة البحث.

ثانياً: عرض الاستبانة للتحكيم على أعضاء من كلية التربية الأساسية وجامعة الكويت (٦محكمين) ثم إجراء التعديلات بناء على التحكيم وإعدادها بصورة نهائية.

ثالثاً: توزيع الاستبانات على أعضاء هيئة التدريس والتدريب.

رابعاً: تم جمع الاستبانات الخاصة بالدراسة الحالية خلال الفصل الأول والثاني.

خامساً: تحليل الاستبيانات واستخلاص النتائج.

تصميـم أداة الـدراسـة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة استبانة خاصة باستطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس والتدريب، بعد الاستفادة من الدراسات السابقة الخشرمي (٢٠٠٨)، مساعدة، (١٩٩٠)، الوابلي (٢٠١٧)، الأمانة العامة، (٢٠٠٩)، شملت الأداة على ثلاث أجزاء:

أولاً: معلومات عامة (النوع- الوظيفة- العمر- المؤهل- التخصص- القسم الأكاديمي).

ثانياً: تقصي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في الكلية، وشملت الاستبانة على (١٨) فقرة، يتم الاستجابة عليها باختيار إجابة واحدة لكل فقرة من ضمن قياس ليكرت.

صـــــدق الأداة:

أولاً: صـــدق المحتـــوى:

يتناول الشكل الخارجي للأدوات والسلامة اللغوية والصياغة ومدى الوضوح والدقة، حيث تم التأكد من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانات على مجموعة من المحكمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية وجامعة الكويت، أجمع الباحثين على ملائمة معظم الفقرات ووضوحها مع استبعاد بعض الفقرات المكررة وغير واضحة، بالإضافة إلى السلامة اللغوية.

ثانياً: حساب الاتساق الداخلي للاستبيانات المستخدمة:

تم التعرف على صدق الاتساق والتكوين الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة محورها، ويبين جدول (٢) نتائج الاتساق الداخلي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات العبارات والمحاور

الاتجاه نحو تدريس ذوى الإعاقة	
م	معامل الارتباط
1	0.591**
2	0.644**
3	0.548**
4	0.678**
5	-0.001-
6	0.565**
7	0.505**
8	0.248*
9	0.603**
10	0.481**
11	0.508**
12	0.536**
13	0.672**
14	0.658**
15	0.725**
16	0.637**
17	0.571**
18	0.594**

*** دالة عند مستوى دلالة (0.05)**

تبين نتائج الجدول (٢) وجود علاقة دالة موجبة بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور وكانت جميعاً قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل، بما يشير إلى توفر الاتساق الداخلي بمحاور الاستبيان.

حساب ثبات الاستبيان:

استخدم كل من معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات محاور الاستبيان، ويعرض الجدول (٣) لقيم الثبات المستخرجة:

جدول (٣) : معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمحاور الاستبيان

المحـــــور	معامل كرنباخ ألفا	التجزئة النصفية
الاتجاهات	0.843	0.933

تبين نتائج الجدول (3) إلى أن معاملات الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا للمجال بلغت (0.843)، وتراوحت معاملات الثبات بمعادلة التجزئة النصفية بين (0.933) وهى قيم ثبات مرتفعة تشير إلى توفر الثبات بمجالات الاستبيان.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار (22) SPSS_V22 في إدخال وتحليل البيانات. وأستخدم كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحيل التباين الأحادي الاتجاه.

نتائج الدراسة والمناقشة:

فيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها، حيث تم جمع البيانات بواسطة أدوات الدراسة وعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما هي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية؟

ولأهداف تحليل النتائج فقد تم تفسير نتائج الاستجابة على محور الاتجاهات حسب المتوسطات الوزنية وفقاً للمقياس الوزني التالي:

- من 1 – 1.8 درجة موافقة منخفضة جداً.
- من 1.81–2.6 درجة موافقة منخفضة.
- من 2.61–3.4 درجة موافقة متوسطة.
- من 3.41–4.2 درجة موافقة مرتفعة.
- من 4.21–5 درجة موافقة مرتفعة جداً.

يعرض الجدول (٤) لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاتجاهات نحو تدريس ذوى الإعاقة ودرجته الكلية، من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة وترتيبها.

جدول (٤) : الاستجابات على عبارات المحور الأول

م	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى الاستجابة	الترتيب
1	أشعر بالراحة عند تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة.	3.82	1.102	مرتفعة	12
2	أملك الخلفية المعرفية المناسبة للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة.	3.41	1.204	مرتفعة	16
3	وجود الطلبة من ذوي الإعاقة في الكلية مؤشر إيجابي.	4.42	0.776	مرتفعة جداً	4
4	أعتقد أن من حق الطلبة من ذوي الإعاقة الدراسة في الكلية.	4.51	0.798	مرتفعة جداً	3
5	أفضل تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في فصول خاصة.	3.01	1.380	متوسطة	18
6	أملك المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة.	3.15	1.155	متوسطة	17
7	من حق الطالب ذوي الإعاقة الحصول على الدعم الأكاديمي.	4.73	0.626	مرتفعة جداً	1
8	أحتاج إلى دورات تدريبية في كيفية تدريس ذوي الإعاقة.	4.22	0.997	مرتفعة جداً	6
9	أفضل دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع زملائهم العاديين.	4.08	1.107	مرتفعة	8
10	لا أمانع باستعانة الطالب من ذوي الإعاقة بمساعدين داخل الفصل.	4.38	0.839	مرتفعة جداً	5
11	لا أمانع بتسجيل المحاضرات من قبل الطلبة ذوي الإعاقة.	4.14	1.025	مرتفعة	7
12	أعتقد أن الطالب من ذوي الإعاقة قادر على التحصيل الدراسي الملائم عند توفير الدعم له.	4.55	0.644	مرتفعة جداً	2
13	أستطيع تكييف وموائمة طرق التقييم مراعاة لمبدأ الفروق الفردية.	3.99	0.914	مرتفعة	9
14	أستطيع تكييف وموائمة المنهج لمراعاة الاحتياجات الخاصة لذوي الإعاقة.	3.78	0.911	مرتفعة	13
15	أستطيع تطبيق طرق التدريس الحديثة التي تتواءم مع الاحتياجات الفردية لذوي الإعاقة.	3.51	0.954	مرتفعة	15
16	للكلية دور أساسي في تأهيل وتعليم ذوي الإعاقة.	3.91	1.149	مرتفعة	10
17	للكلية دور أساسي في خلق فرص وظيفية لذوي الإعاقة.	3.77	1.067	مرتفعة	14
18	للكلية دور أساسي في دمج ذوي الإعاقة.	3.85	1.016	مرتفعة	11
	المتوسط الكلى لمحور الاتجاهات نحو تدريس ذوى الإعاقة.	**3.96**	**0.5220**	**مرتفعة**	

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن المتوسط الكلى لمحور الاتجاه نحو تدريس ذوى الإعاقة قد بلغ (3.96)، وهو ما يعادل اتجاه للموافقة بدرجة **مرتفعة** على تدريسهم، وقد تراوحت متوسطات الاستجابات على فقرات محور الاتجاه بين (4.73–3.91) بمستويات للموافقة بين المرتفعة جداً إلى المتوسطة، وقد بلغ عدد العبارات التي تمت الموافقة عليها بدرجة مرتفعة جداً(6) فقرات، وعدد العبارات التي تمت الموافقة عليها بدرجة مرتفعة (10) فقرات، وعدد الفقرات التي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة فقرتان فقط، وجاء في الترتيب الأول للموافقة والاتجاه الايجابي الفقرة رقم (7)، ثم الفقرة (12)، ثم الفقرة (5)، وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقمي(6) و(5).

وتشير النتائج بصورة عامة إلى وجود اتجاه ايجابي مرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو تدريس الطلبة ذوى الإعاقة.

ومن الملاحظ دعم الدمج الكلي كما ظهر في عبارة (5) بدرجة متوسطة وعبارة (9) تفضيل تدريس ذوي الإعاقة ضمن الفصول العادية، كما تبين توافق بين عبارة (6) درجة امتلاك المهارات التدريسية المتخصصة وعبارة (8) التي تشير إلى الحاجة للدورات التدريبية بدرجة مرتفعة جداً.

كما يلاحظ الاختلاف ما بين فقرة (2) المتعلقة بامتلاك الخلفية المعرفية بدرجة مرتفعة، وفقرة (6) المعنية بدرجة امتلاك المهارات التدريسية لتدريس ذوي الإعاقة بدرجة متوسطة، ويفسر هذا التباين في الاستجابات بأن امتلاك الخلفية المعرفية النظرية لا يعني بالضرورة امتلاك المهارات التدريسية العملية والتطبيقية لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة، وهذا ما تم تأكيده في فقرة (8) بالحاجة إلى الدورات التدريبية بدرجة مرتفعة جداً، وجاءت النتيجة متوافقة مع دراسة الديحاني (2018) ودراسة (Abu-Hamour, 2013).

كما أوضحت النتائج الدور الأساسي الذي تلعبه الكلية في تأهيل وتدريب ذوي الإعاقة وخلق الفرص الوظيفية بدرجة مرتفعة (عبارة 16–17–18). حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من عيسى وعثمان (2012)Abu-Hamour(2013) Hong & Himmel (2009) في وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس وفي أثر لأهمية التدريب والحاجة له لديهم.

السؤال الثاني: ما هو ترتيب نوع الإعاقة من حيث درجة القبول لتدريسها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتدريب؟

يعرض الجدول (٥) لنسب قبول أعضاء هيئة التدريس لتدريس قبول ذوي الإعاقة ومتوسطاتها وترتيبها.

جدول (٦) : نسب قبول تدريس الطلاب ذوى الإعاقة والترتيب

م	نوع الإعاقة	الترتيب الأول	الترتيب الثاني	الترتيب الثالث	الترتيب الرابع	الترتيب الخامس	الترتيب السادس	الترتيب السابع	المتوسط	ترتيب درجة القبول
1	حركية	40.5	14.9	4.1	4.1	6.8	1.4	1.4	2.06	1
2	بصرية	16.2	14.9	10.8	12.2	2.7	4.1	10.8	3.36	2
7	أمراض مزمنة	16.2	10.8	5.4	6.8	4.1	10.8	13.5	3.86	3
4	صعوبات التعلم	6.8	6.8	12.2	14.9	10.8	6.8	12.2	4.21	4
5	بطء التعلم	9.5	2.7	9.5	6.8	18.9	8.1	14.9	4.52	5
3	سمعية	4.1	6.8	9.5	12.2	4.1	12.2	21.6	4.83	6
6	اضطرابات انفعالية	2.7	4.1	4.1	2.7	10.8	9.5	33.8	5.64	7

تبين نتائج الجدول أن الإعاقة الأكثر قبولاً للتدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس والتدريب، هي الإعاقة الحركية، تلاها الإعاقة البصرية، ثم الأمراض المزمنة، ثم صعوبات التعلم، ثم بطء التعلم، وفى الترتيب قبل الأخير الإعاقة السمعية، ثم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في الترتيب الأخير. وتوافقت هذه النتائج مع دراسة كل من (Rao, 2002 ،Sniatecki,2015, Edna, 2016).

تفسر هذه النتيجة بأن بعض أنواع الإعاقات الأقل تطلباً للتعديلات والتدريسية والتي تشكل أقل تحدياً للمعلمين، الإعاقة الحركية هي الأكثر قبولاً للدمج مع أقرانهم، بينما الإعاقات العقلية والسمعية التي تتطلب مجهوداً أكبر لاحتضانهم ضمن البيئة الصفية تشكل أقل قبولا من المعلمين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في كل من الاتجاهات نحو تدريس ذوى الإعاقة، تعود للفروق في (القسم الأكاديمي، الجنس، الخبرة، الوظيفة، العمر، المؤهل) لدى أعضاء هيئة التدريس والتدريب؟

أستخدم تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لمعرفة الفروق في تقييم الاتجاهات تبعاً للمتغيرات المحددة.

جدول (٦) :تحليل التباين للفروق على الاتجاهات، تبعا للمتغيرات الديموجرافية

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
القسم الأكاديمي	بين المجموعات	4.009	9	0.445	1.796	0.086
	داخل المجموعات	15.871	64	0.248		
	المجموع	19.880	**73**			
الجنس	بين المجموعات	0.078	1	0.078	0.283	0.596
	داخل المجموعات	19.802	72	0.275		
	المجموع	19.880	**73**			
الوظيفة	بين المجموعات	0.287	1	0.287	1.056	0.308
	داخل المجموعات	19.593	72	0.272		
	المجموع	19.880	73			
المؤهل	بين المجموعات	0.350	2	0.175	0.636	0.532
	داخل المجموعات	19.530	71	0.275		
	المجموع	19.880	**73**			
العمر	بين المجموعات	1.898	2	0.949	3.746	0.028
	داخل المجموعات	17.982	71	0.253		
	المجموع	19.880	**73**			
الخبرة	بين المجموعات	0.062	3	0.021	0.073	0.974
	داخل المجموعات	19.818	70	0.283		
	المجموع	**19.880**	**73**			

تبين نتائج الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاتجاهات نحو تدريس ذوى الإعاقة تعود للفروق في كل من القسم العلمي، والجنس، والمؤهل العلمي والخبرة. وتأتي النتائج مختلفة مع دراسة Abu-Hamour(2013) لصالح الإناث وتشابهت في غياب تأثير التخصص والدرجة العلمية.

في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاتجاهات نحو تدريس ذوى الإعاقة تعود للفروق في العمر وتبين نتائج الفروق أن ذوي المدى العمر بين (41–50) يرتفع اتجاههم نحو تدريس ذوى الإعاقة مقارنة بباقي الأعمار الأصغر، مما يعزى هذا الاختلاف إلى عامل الخبرة في تطور المهارات التدريسية والنضج الإنساني في تقبل الاختلاف كما جاء بدراسة (Edna,2016;Leyser et al ,2011).

التـــوصيـــات:

- تبني عمادة الكلية حملات إعلامية توعوية وعقد محاضرات وورش عمل موجهة لأعضاء هيئة التدريس والتدريب تهدف لرفع مستوى الوعي وتغيير الاتجاهات السلبية.
- تنظيم دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس والتدريب لتمكينهم من الممارسات الصفية الصحيحة لمراعاة الفروق الفردية لطلاب ذوي الإعاقة.

المقتـــرحـــات:

- عمل دراسة تبحث في مدى الخلفية المعرفية المعنية بتدريس ذوي الإعاقة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية.
- تطبيق دراسات مماثلة تتقصى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، عبد المقصود. (٢٠٢٠). واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ١ (٥٢)، ٣٥-٨٤.

إمام، محمود. (٢٠١٦). التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقات في دول الخليج العربي في ضوء التشريعات الدولية. *مجلة الطفولة العربية*، (٦٦)،٩-٣٦.

الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية.(٢٠٠٩). *واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. الرياض: دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

الجرار، عبد الرحمن. (٢٠١٥). إجراءات دمج الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. *مجلة الطفولة العربي*، (٥٣)، ١١٦-١٢٢.

الحروب، رفيدا. (٢٠١٧). اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في محافظة معان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٧٤)،٦٨٩- ٧٢٤.

الخشرمي، سحر. (٢٠٠٨) .*تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود*. المملكة العربية السعودية.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٤). *تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع*. دار وائل للنشر والتوزيع.

الديحاني، منال.(٢٠١٨). واقع تعليم ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت – كلية التربية الأساسية أنموذجا. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة المجلد السادس والعشرون، (٣)، ١٨٣-١٣٥.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٨). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة – الفلسفة والمنهج والآليات*. دار النشر للجامعات.

السرطاوي، زيدان وعبد العزيز، الشخص. (٢٠٠٦). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومة وخلفيته النظرية*. دار الكتاب الجامعي.

السرطاوي، عبد العزيز. (١٩٩٥). أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعوقين عقليا من قبل معلمي التربية الخاصة. *مجلة جامعة الملك سعود*، ٧،٧٩-١٠٤.

عيسى، أحمد وعثمان وخالد. (٢٠١٢). *الاتجاه نحو دمج الطلاب المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي*. ورقة مقدمة إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. سلطنة عمان– مسقط–، ٦–٨ مايو ٢٠١٢.

مساعدة، عبد الحميد. (١٩٩٠). *مشكلات الطلبة المعاقين في الجامعات الأردنية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة اليرموك.

الموسى، ناصر والسرطاوي، زيدان والعبد الجبار، عبد العزيز والبتال، زيد والحسين، عبدالله. (٢٠٠٦). *الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام*. وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

نصر، حمدان علي. (١٩٩٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تعريب التعليم الجامعي ومستلزمات تطبيقية. *مجلة كلية التربية للتربية وعلم النفس*. جامعة عين شمس، (٢٣)، ٧٥–٣٤.

الوابلي، عبدالله. (٢٠١٧). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديمية التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥ (١)، ٢٠-٥٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abu-Hamour B,. (2013). Faculty Attitudes toward Students with Disabilities in a Public University in Jordan**.** International Education Studies 6(12):74-81

Antonak, R. F., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Spring- field, IL: Thomas.

Artiles, A., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: the promise of a comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), Contextualising inclusive education (pp.37-62) [ebook version] Retrieved from http://www.monash.eblib.com.au.

Baggett, D. (1994). A study of faculty awareness of students with disabilities. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Development Education, Kansas City, MO.

Bourke, A. B., Strehom, K. C., & Silver, P. (2000). Faculty members' provision of instructional accommodations to students with LD. Journal of Learning Disabilities, 33 (1), 2.

Bright, L. & Kjellerson, M. (2009). Faculty attitudes toward students with disabilities at two Midwestern universities. University of Daota.

Brown, R. (2005). Inclusive education in Middle Eastern Cultures. In D. Mitchell (Ed.) Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives (253-278). London: Routledge.

Chen K., Brodwin G, Cardoso, E, Chan F.(2002). Attitudes toward People with Disabilities in the Social Context of Dating and Marriage: A Comparison of American, Taiwanese, and Singaporean College Students. (Attitudes toward Disability). The Journal of Rehabilitation, 68:5-11.

Cozetta S, Tansey T, Scheon B. (2009). The Effect of Contact, Context, and Social Power on Undergraduate Attitudes Toward Persons with Disabilities. The Journal of Rehabilitation, 75:11-19.

Craig, J. (2009). Attitudes of Undergraduate Students toward People with Intellectual Disabilities: Considerations for Future Policy Makers. College Student Journal. Vol 43(1), p207-215.

Dy, C. (2005). Faculty Knowledge about Disability Laws and their attitudes towards students with disability at Northern Virginia Community College. (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University.

Edna, Z. (2016). Attitudes towards Student with Disabilities in Higher Education is there any Change?. The European Proceedings of Socail & Behavioural Sciences.

Gaad, A. (2001). Inclusive Education in the Middle East. Routledge.

Gonzalez, C., & Elliott, M. (2016). Faculty Attitudes and Behaviors Towards Student veterans. Journal of Postsecondary Education and Disability, 29 (1) 35-46.

Hong, b., & Himmel, J. (2009). Faculty Attitudes and Perceptions Toward college Students with Disabilities. College Quaterly. V (12) n (3). 1-15.

Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitude towards accommodations over ten years. International Journal of Special Education, 26(1) ,162-174.

Lyman, M., & Beecher, M., Griner, D., Brooks, M., Call, J., & Jackson, A. (2016). What Keeps Students with Disabilities from Using Accommodations in Postsecondary Education and disability? A Qualitative Review. Journal of Postsecondary Education and disability, 29 (2),123-140.

Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), Contextualizing inclusive education (pp.22-36).

Paul, S. (2000). Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature. College Student Journal vol. 34 (2) .200-210.

Rao, M.S. (2002). Students with disabilities in higher education: Faculty attitudes and willingness to provide accommodations (Unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas, Fayetteville)

Rao, S. (2004). Faculty Attitudes and Students With Disabilities in Higher Education: A Literature Review. *College Student Journal*, *38*(2), 191–198.

Ryan, J., & Struchs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilitiea in Australian universities. International Journal of inclusive Education, 8 (1), 73-90.

Sniatecki, L.; Perry, B.; Snell, H. (2015).Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, v28 n3 p259-275.

Supple, B., & Abgenyega, J. (2011). Developing the Understanding and Practice of Inclusion in Higher Education for International Students with Disabilities/additional Needs: A Whole Schooling Approach. *International Journal of Whole Schooling*, *7*(2), 92.

Tremblay, P.F., Harris, R., Berman, H., Mac Quarrie, B., Hutchinson, G. E., Smith M. A., Dearlove, K. (2008). Negative social experiences of university and college students. Canadian of Higher Education, 38(3), 57-75.

Ziegler Jessica R. A (2001) Critical Analysis of the Literature Surrounding Attitudes Toward People with Disabilities School Psychology Dr. David A. Rosenthal May, 2001 40 pg. American Psychological Association (APA) Publication Manual 4th Edition.