﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة

إعداد
د/ رضا عبدالرازق جبر جبر
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية–جامعة المنصورة

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية ـ العدد السادس والسبعون ـ أغسطس ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

استهدف البحث الحالي تعرف طبيعة الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي (معلمو العاديين، ومعلمو المدمجين، ومعلمو المعاقين)، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة، والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق بين هذه الفئات، وكذلك تحديد العلاقة بين الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق لديهم، وتكونت عينة البحث من (٣٨٦) منهم [(٨٨) معلمًا للعاديين، (٦١) معلمًا للمدمجين، (٨٢) معلمًا للمعاقين، (١٥٥) طالبًا معلمًا بشعبة التربية الخاصة]، طبق عليهم مقياسا الاتجاه نحو الدمج، والاتجاه نحو التلميذ المعاق من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج البحث عن إيجابية الاتجاه نحو الدمج، ونحو المعاق لدى معلمي العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمين، فيما عدا البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم في الاتجاه نحو الدمج لدى معلمي المعاقين، وعدم وجود فروق بين معلمي التلاميذ (العاديين، والمدمجين، والمعاقين)، والطلاب المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق بين معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمين في الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق، كما توجد علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو الدمح والاتجاه نحو التلميذ المعاق لدى فئات عينة البحث، ، وكان من أهم توصيات البحث، ضرورة تدريب المعلمين، وزيادة وعيهم بكيفية تطبيق نظام الدمج.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو الدمج – الاتجاه نحو التلميذ المعاق – معلمي مرحلة التعليم الأساسي – الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

The attitude towards the inclusion and the disabled student among primary stage teachers and student teachers at the section of special education

Prepared by
Dr. Reda AbdelRazik Gabr Gabr
Lecturer of educational psychology
Faculty of Education-Mansoura University

The current research aimed at determining the differences in the attitude towards the inclusion and the disabled student among primary stage teachers (teachers of regular, included and disabled students) and student teachers at the section of special education. In addition, the relation among the attitudes of the research participants was also investigated. The total participants were (386) including (88) teachers of the regular, (61) inclusion teachers, (82) teachers of the disabled, and (155) student teachers at the section of special education. An attitude scale towards inclusion and an attitude scale towards disabled students were prepared by the researcher and administered to the target participants. Results indicated that there are no gender-based differences between teachers of the three categories (the regular, the included and the disabled students) and the student teachers; besides, there are differences between the teachers and the student teachers in the attitude either towards inclusion or towards the disabled student. There is also a positive relation between the attitude towards inclusion and the attitude towards the disabled student among the participants; in addition, the attitude towards inclusion and towards the disabled student was positive except for the academic domain and teacher's proficiency in the attitude towards inclusion for teachers of the disabled. Recommendations included the necessity of training teachers and raising their awareness concerning the implementation of inclusion.

Key words: The attitude towards inclusion, the attitude towards the disabled student, primary stage teachers, student teachers at special education section.

مقدمة

يشهد مجال التربية الخاصة اهتمامًا واسعًا من قبل المختصين والباحثين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث كان تعليم تلك الفئات يتم في فصول ومدارس خاصة بمعزل عن أقرانهم العاديين، وأدى ذلك النظام إلى العزلة الاجتماعية والثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة، ثم بعد ذلك بدأت العديد من الدول المتقدمة بتطبيق نظام الدمج في مدارس التعليم العام، سواء كان الدمج جزئيًا أو كليًا، حسب نوع الإعاقة؛ وذلك لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتزويدهم ببعض الخبرات والأنشطة والمهارات حسب قدراتهم؛ وذلك من خلال تفاعلهم اليومي مع أقرانهم العاديين داخل الصف الدراسي وفي محيط المدرسة.

ويعد دمج ذوي الإعاقة قمة إنجازات التربية الخاصة، وقد أصبح من أكثر الموضوعات أهمية في الأوساط الأكاديمية، والاجتماعية، وذلك مع ازدياد صرخات العالم المتقدم والنامي على حد سواء، والتي تنادي بالدمج والتمكين الاجتماعي لذوي الإعاقة، وخاصة بعد الكتابات في مجال الدمج، التي جعلته مطلبًا أساسيًا ومهمًا لجميع المعاقين (محمد كمال أبو الفتوح ، ٢٠١١)

كما يعد الدمج كأسلوب تربوي حديث نسبيًا نتيجة للمفاهيم التي سادت في المجال التعليمي وشاعت بين العاملين فيه كالتحرر والتطبيع والتكامل، التي تتبنى أسلوبًا تعليميًا لا يفرق بين الطلاب أسوياء ومعاقين، حيث يمكن تعديل البرامج التعليمية العادية؛ بحيث تواجه حاجات الفريقين، وتحقق لهم التوافق الاجتماعي والتقدم الأكاديمي، والتفاعل السلوكي أداءً ونشاطًا؛ لذا فإنه يجب على جميع المشاركين والمسئولين عن عملية الدمج من معلمين ومديرين وأولياء أمور المساهمة في تطوير المدرسة؛ لتلبي الحاجات الخاصة لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين والمتفوقين، وكذلك الطلاب العاديين، انطلاقًا من مبدأ تكافؤ الفرص (حنان زيدان، وفاروق صادق، ٢٠٠٩، ٤٨-٤٩).

ويساعد الدمج التربوي في تخفيف الشعور بالعزلة والمسميات المثقلة بالوصم التي تلحق بذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة المنعزلة؛ وبالتالي يكون الدمج التربوي له أكبر الأثر في خفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية، وتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ، فالدمج لا يعد تكرمًا وتفضلًا تجاه المعاقين، ولكنه حق اجتماعي وشرعي وقانوني ودستوري.

فالتعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ويمثل الدمج لمختلف فئات

الإعاقة اتجاهًا تربويًا جديدًا يتزايد يومًا بعد يوم، فدمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام يعود بالفائدة على جميع من لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهذه العملية، وهم الطلاب والمعلمون والمجتمع معًا، ولضمان نجاح عملية الدمج لا بد من الاهتمام بالتجهيزات والأدوات والخدمات المناسبة، والتي سوف تعمل على نمو الاتجاهات الإيجابية واكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية، وتعد الطلاب للحياة الاجتماعية، إضافة إلى تفادى سلبيات نظام العزل الذي كان يتبع في الماضي (نشوى تركي، ٢٠١٥، ١).

ويمثل ذوو الاحتياجات الخاصة ١٢% من أي مجتمع تقريباً، وعادة ما يقاس مستوى تحضر أي أمة بمستوى الرعاية المقدمة لهم، مع ذلك فإن الرعاية وحدها لا تكفي، إذ لا بد من دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وقبولهم في جميع مجالات الحياة العملية والاجتماعية (كمال سيسالم، ٢٠١٥).

فالاستجابة الحقيقية لمشكلة الإعاقة في أي مجتمع تنصب على مجمل جوانب شخصية المعاق برغم ما لديه من قصور، وتكون الاستجابة في صورة متكاملة من الخدمات التي تفي باحتياجات المعاق، وتواجه ما لديه من جوانب القصور والعجز، وتتمثل هذه الخدمات في التدخل المبكر والرعاية الأولية والعلاج الطبي وخدمات الإرشاد بمختلف أنواعها، ثم خدمات التعليم والتدريب إلى جانب خدمات التأهيل؛ كالتأهيل الطبي، والنفسي، والاجتماعي، والأكاديمي والمهني؛ لكي تحقق للمعاق دورًا مناسبًا من النمو الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي ليستطيع العيش كبقية أفراد المجتمع (باسم أبو قمر، وعبدالهادي مصالحة، ٢٠٠٧، ٥٩٤).

وقد أصدرت الحكومة عدة قرارات لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المجتمع، فالدمج هو الاستراتيجية الأفضل لخلق مسار تنظيمي لخدمة هذه الفئة، وفتح الأبواب لدمجهم داخل المدارس، واستثمار طاقتهم الكامنة؛ ليكونوا إضافة لمجتمعهم.

وقد أثارت قضية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة اهتمامًا كبيرًا في الأوساط التربوية والعلمية، وكثر النقاش حولها بين مؤيد ومعارض؛ لذلك فقد استمد المؤيدون للفكرة تأييدهم من منطلق أن من حق كل فرد مهما كانت ظروفه، العيش في بيئته الطبيعية، ورأوا أن ما تقوم به المؤسسات لتكييف البيئة وظروف العيش لذوي الإعاقة يعد عزلاً لهم عن المجتمع الحقيقي الذي من المفترض أن يعيشوا فيه بكل ميزاته وعيوبه، بل

وتضعهم في إطار ضيق لا يستطيعون الخروج منه أو تخطيه؛ مما يخلق لديهم صعوبة حقيقة عندما يجدون أنفسهم مضطرين للتعامل مع المجتمع والناس (أسامة بطانية، ومد الله الرويلي، ٢٠١٥، ١٤٧).

أما المعارضون فيرون أن تطبيق فكرة الدمج ستعرض ذوي الإعاقة إلى مخاطر ومشكلات، كفلت لهم المؤسسات عدم التعرض لها، بل إنهم لا يستطيعوا الحصول على البرامج والخدمات التي تقدمها المؤسسات في المجتمع الطبيعي، لما وفرته لهم البرامج والأساليب التي تتناسب مع احتياجاتهم، وقدراتهم وظروف إعاقتهم، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية التي كونها المجتمع أصلًا نحو الإعاقة والمعاقين، والتي تحتاج إلى فترات طويلة من الزمن للتخلص منها (سعيد عبدالعزيز، ٢٠٠٥).

ويعد تغيير الاتجاه وسيلة مهمة للحد من العديد من المشكلات التي يعاني منها الإنسان المعاصر، ومن ثم تكتسب بحوث تغيير الاتجاه أهميتها نتيجة لتطبيقاتها الحيوية في مجالات الحياة المختلفة، بل إن العلاج النفسي في معنى من معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته، ونحو الآخرين، ونحو عالمه.

ولقد اختلفت اتجاهات الأفراد والجماعات عبر العصور نحو ذوي الإعاقة؛ مما يؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج، وتباينت من السلبية إلى الإيجابية، ولا يختلف أحد على أن كثيرًا من الأفراد لديهم اتجاهات سلبية نحو ذوي الإعاقة، والتي ربما ترجع إلى مجموعة من المفاهيم الخطأ الخاصة بذوي الإعاقة (أحمد بركات، ٢٠١٤، ١٠٦).

ويرى كل من محمد عسلية، وآمال جودة (٢٠٠٥، ٨٦) أنه بالرغم من تطور الاتجاهات السلبية إلى إيجابية نحو ذوي الإعاقة، إلا أن الاتجاهات السلبية نحوهم ما زالت موجودة لدى بعض الأفراد والمؤسسات. وقد يجد المتأمل في تنشئة الأفراد العاديين نحو ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة مدى سلبية هذه الاتجاهات سواء في المدارس أو الجامعات أو العمل أو المنازل، وعندما يشعر ذوو الإعاقة بسلبية الاتجاهات نحوهم ورفض الآخرين لهم؛ فإن ذلك يؤثر بالضرورة على نموهم الشخصي والاجتماعي، كما يسفر عن تكوين مفهوم سلبي لديهم عن ذواتهم، وانخفاض مستويات طموحهم، وقد يحجمون عن المدرسة أو الجامعة أو العمل أو المجتمع بصورة عامة.

وتوصلت دراسة سحر الخشرمي (٢٠٠٤) إلى أن الاتجاهات السلبية للمعلمين كانت من أكثر معوقات نجاح الدمج، بينما توصلت دراسة (Elliott, 2008) إلى أن الاتجاهات الإيجابية للمعلمين تساهم في تحقيق مستوى عالٍ من النجاح لدى المعاقين، كما أكدت دراسة (Taylor & Ringlaben, 2012). أن المعلمين الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج كانوا أكثر تلبية لاحتياجات التلاميذ المعاقين.

وتتخذ الحكومة كافة الترتيبات الإدارية والتنظيمية الفعالة والمطلوبة لدمج ذوي الإعاقة في مراحل التعليم المختلفة ضمن مناهج تعليمية وتأهيلية بما يتناسب مع قدراتهم الحسية والبدنية والعقلية؛ مما يؤهلهم للاندماج في المجتمع والعمل والإنتاج، إلا أن وزارة التربية والتعليم لم تتخذ بعد الخطوات الإجرائية التي تكفل تطبيق بنود القانون.

ومما يزيد عملية التردد دون اتخاذ القرار عند بعض المسئولين، تباين ردود الأفعال من خلال دراسات علمية بحثت أثر الدمج التربوي لفئات التربية الخاصة، فقد توصلت دراسات عديدة إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات يقبلون نظام الدمج، ولكنهم يرفضون ممارسته؛ نظرًا لعدم تفعيله بطريقة صحيحة.

الإحساس بالمشكلة ومبرراتها:

تحدد الإحساس بمشكلة البحث ومبرراته فيما يلي:

١- من خلال قيام الباحثة بإلقاء بعض الندوات عن الدمج التربوي داخل المدارس لمعلمي العاديين والفئات الخاصة، وللمعلمين الذين يقومون بالتدريس داخل فصول الدمج، وكذلك من خلال تدريس مقرر الدمج التربوي للطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة، وجدت الباحثة أن هناك اتجاهات مختلفة للمعلمين والطلاب المعلمين نحو الدمج، ونحو التلاميذ المعاقين، وحيث إن نجاح عملية الدمج يتوقف على العديد من العمليات، من أهمها الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج ونحو المعاق؛ لذا رأت الباحثة ضرورة الوقوف على هذه الاتجاهات؛ حتى يتم تقويمها لضمان نجاح عملية الدمج.

٢- الأهمية الكبرى لاتجاهات المعلمون نحو التلاميذ المعاقين ودمجهم في نجاح عملية الدمج أو فشلها؛ فهم من يتحملون مسؤولية تلبية احتياجات التلاميذ داخل فصول الدمج، فمهما تم إعداد المعلم بالأساليب والوسائل التكنولوجية الجديدة، لا ينجح في مهامه الخاصة بعملية الدمج ما لم تكن اتجاهاته إيجابية نحو الدمج والتلميذ المعاق.

٣- يعد المعلمون الأساس الأول والمحك الرئيس في نجاح برامج الدمج أو فشلها، وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن المعلمين هم أكثر المساهمين في دعم برامج الدمج، كما أن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة تشكل النسبة الأكبر بين معوقات نجاح الدمج (سحر الخشرمي، ٢٠٠٤)

٤- أكدت نتائج دراسة كل من (Most, 2004; Punch& Hyde, 2005) على أن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ المعاقين أهم عامل لنجاح محاولات دمجهم في المدارس العادية أو فشلها، ومن ثم يجب أن تركز برامج إعداد المعلمين على اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ المعاقين في مدارسهم عن طريق زيادة معلوماتهم ومهاراتهم التدريسية.

٥- تناقض نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول الاتجاه نحو الدمج، فقد أشارت العديد من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والعاملين في مجال التربية الخاصة نحو الدمج، ومن الدراسات العربية: دراسة (علي الصمادي، ٢٠٠٥؛ حمد العجمي، ٢٠١٢؛ فوزية الجلامده، ٢٠١٤؛ أسامة بطانية، مدالله الرويلي، ٢٠١٥؛ ياسر فارس خليل، ونعيم العتوم، وعلي الصمادي ،٢٠١٧)، ومن الدراسات الأجنبية: (Cindy, 2003; Haider, 2008; Salem, 2013; Tsakiridou& Polyzopoulou, 2014)، بينما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى وجود اتجاهات سلبية نحو الدمج، فمن الدراسات العربية دراسة (عبد العزيز العبد الجبار، وائل مسعود، ٢٠٠٤؛ علي الصمادي،٢٠١٤)، ومن الدراسات الأجنبية (Komesaroff, 2006; Malinen, Savolainen, 2008; Nishimure, Busse, 2015; Amr,AL-Natour, AL-Abdallat, Alkhamra,2016)

٦- تناقض نتائج الدراسات السابقة حول الاتجاه نحو المعاق؛ حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية نحو المعاق، فمن الدراسات العربية دراسة (أيمن عبدالله، وفكري الدويري ،٢٠١٣؛ أحمد بركات، ٢٠١٤)، ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Melekoglu,2013; Avcioglu, 2017)، بينما توصلت بعض الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة سلبية نحو المعاق مثل: دراسة (أحمد عواد،١٩٩٤؛ إبراهيم الصباطي، ٢٠٠١؛ رامي طشطوش، وأحمد الخزاعلة، ٢٠١٠؛ رائد الصرايرة، ومعن الشعلان ،٢٠١١).

مشكلة البحث

يعاني الأطفال ذوو الإعاقة من العزلة والحرمان والإهمال، وينظر إليهم على أنهم دون مستوى العاديين، حيث يعزلون عن المجتمع، وهذا يترك أثارًا سلبية لدى المعاقين؛ مما يضطر أسرهم إلى إخفائهم، وبناءً على ذلك فمن الضروري أن تتغير نظرة المجتمع إلى ذوي الإعاقة، ومحاولة دمجهم مع العاديين.

ولأهمية عملية دمج ذوي الإعاقة، وخطورة ما قد يتخذ من قرارات تؤثر في مسيرتهم العلمية، وإيمانًا بأن عملية الدمج وما يتبعها من نظام تربوي تختلف من بيئة لأخرى حسب ظروف تلك البيئة واستعداداتها، وكان لا بد من الوقوف على اتجاهات وآراء المعلمين المختصين ذوي التعامل المباشر مع ذوي الاحتياجات الخاصة حول اتجاهاتهم نحو عملية الدمج ، ونحو ذوي الإعاقة في ظل معطيات البيئة التعليمية والواقع العملي؛ لمحاولة تقويمها، أي تعديلها إذا كانت سلبية، وتطويرها وتحسينها إذا كانت إيجابية، ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما طبيعة الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة؟

٢- هل يختلف الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ العاديين باختلاف النوع؟

٣- هل يختلف الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ المدمجين باختلاف النوع؟

٤- هل يوجد أثر لتفاعل (نوع المعلم، ونوع الإعاقة التي يتم التدريس لها) على الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي المعاقين؟

٥- هل يوجد أثر لتفاعل (النوع، والتخصص) على الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة؟

٦- هل توجد فروق بين معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة الفئات الخاصة في الاتجاه نحو الدمح ونحو التلميذ المعاق؟

٧- ما العلاقة بين الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة؟

أهداف البحث

١- تحديد نوع الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ العاديين

والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة

٢- الكشف عن درجة اختلاف الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ العاديين باختلاف النوع.

٣- الكشف عن درجة اختلاف الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ المدمجين باختلاف النوع.

٤- تحديد أثر تفاعل (نوع المعلم، ونوع الإعاقة التي يتم التدريس لها) على الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي المعاقين.

٥- تحديد أثر تفاعل (النوع، والتخصص) على الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

٦- تحديد الفروق بين معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة في الاتجاه نحو الدمح ونحو التلميذ المعاق.

٧- الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق لدى معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

٨- تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتقويم الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١- يعد موضوع دمج المعاقين من أبرز الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التربية الخاصة.

٢- يلقي الضوء على فئة من أهم فئات المجتمع، ألا وهي فئة المعلمين التي تمثل العنصر الحاسم في كل ما يطرأ على العملية التعليمية من تقدم.

٣- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في كيفية تعرف اتجاهات المعلمين، وتقويم اتجاهاتهم لضمان نجاح عملية الدمج.

٤- المساهمة في اتخاذ إجراءات عملية نحو الدمج التربوي للفئات الخاصة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

تتحدد مصطلحات البحث الإجرائية فيما يأتي:

- **الاتجاه: حالة التهيؤ والتأهب العقلي التي تنظمها الخبرة السابقة، بحيث تستطيع توجيه الفرد للاستجابة للمواقف التي يواجهها بالقبول أو الرفض.**
- **الدمج التربوي: تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة (السمعية، والعقلية) مع التلاميذ العاديين داخل برنامج دراسي واحد في فصول المدرسة العادية أو في فصول ملحقة بالمدرسة العادية، بما تسمح به قدراتهم، مع تقديم الخدمات التي تساعدهم على التعلم.**
- **الاتجاه نحو الدمج: مجموعة استجابات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة نحو وضع التلاميذ المعاقين مع العاديين داخل البرنامج الدراسي العادي بالقبول أو الرفض من خلال البعد الاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم للاتجاه.**
- **الاتجاه نحو التلميذ المعاق: مجموعة استجابات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والفئات الخاصة والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة نحو التلميذ المعاق بالقبول أو الرفض من خلال البعد المعرفي، والاجتماعي، والنفسي للاتجاه.**
- **معلمو مرحلة التعليم الأساسي: تشمل المعلمين الذين يمكن أن يكون لهم تأثير على نجاح عملية الدمج وهم معلمو التلاميذ (العاديين، والمدمجين، والمعاقين)، وفيما يأتي تعريف لكل فئة:**
  - **معلمو التلاميذ العاديين: المعلمون الذين يمارسون مهنة التدريس داخل فصول التلاميذ العاديين، ولا يمارسونها داخل فصول الدمج.**
  - **معلمو التلاميذ المدمجين: المعلمون الذين يمارسون مهنة التدريس داخل فصول الدمج للتلاميذ العاديين ولذوي الإعاقة البسيطة (السمعية، والعقلية).**
  - **معلمو التلاميذ المعاقين: المعلمون الذين يمارسون مهنة التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة (العقلية، والسمعية) داخل مدارسهم الخاصة.**
- **ذوو الإعاقة: أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي، وهذه الانحرافات تكون في الاتجاه الأدنى، وقد ركز البحث الحالي على فئتين من ذوي الإعاقة البسيطة، وهم: ذوو الإعاقة السمعية، وذوو الإعاقة العقلية.**
- **الطلاب المعلمون بشعبة التربية الخاصة: طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بشعبة التربية**

الخاصة، تخصص إعاقة سمعية، وعقلية بكلية التربية جامعة المنصورة.

وقد تم التركيز على تلك الفئتين للأسباب الآتية:

- **أنهما من أكثر الفئات انتشارًا داخل المدارس في نظام الدمج.**
- **تخصص ذوي صعوبات التعلم يعد من تخصصات التربية الخاصة، ولكنه لم يدرج ضمن فئات الدمج حسب القرار الوزاري للدمج.**
- **ذوو الإعاقة الحركية يدخلون ضمن فئات الدمج، ولكن معظم المدارس تتعامل معهم كالعاديين.**
- **ضعاف البصر، والتوحديون نسبة قليلة جدًا، وتكاد تكون منعدمة داخل المدارس العادية (من خلال الدراسة الميدانية للبحث الحالي).**

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٣٨٦) معلمًا من معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين ببعض مدارس محافظة الدقهلية، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة للعام الدراسي (٢٠١٨ -٢٠١٩)**
- **متغيرات البحث: وتتمثل في الاتجاه نحو الدمج، ويتضمن: البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم، والبيئة التعليمية، والاتجاه نحو التلميذ المعاق، ويتضمن: البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي.**
- **الفترة الزمنية للتطبيق: الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى (٢٠١٨-٢٠١٩).**

أدبيات البحث (الإطار النظري والدراسات السابقة):

سوف يتم تناول أدبيات البحث متضمنة كل من الإطار النظري والدراسات السابقة لكل من الاتجاه نحو الدمج، والاتجاه نحو التلميذ المعاق، وفيما يلي عرضًا لكل منها.

الاتجاه نحو الدمج:

ينادي العالم بأسره إلى دمج ذوي الإعاقة، وهذا لا يعني هدم التربية الخاصة، وإنما هدم الأفكار المتمثلة في عزل التلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس خاصة بهم، تكون بعيدة عن منازلهم، وتجعلهم يشعرون بأنهم ينتمون إلى وطن غير الذي يعيش فيه العاديون، وترى

الباحثة أن هذا السبب يكفي لجعل الدمج حقيقة وواقع يفرض نفسه، وليس أحد الخيارات المطروحة.

ويلاحظ أن الدمج الحقيقي ليس مجرد وضع التلميذ المعاق في المدرسة العادية، وإجراء بعض التعديلات الشكلية فحسب؛ بل هو تعبير حقيقي عن الاستعداد التام لتوفير فرص المشاركة المثمرة لهذا الطفل في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية وعن الاستعداد لإجراء التعديلات اللازمة (حمد العجمي، ٢٠١٢، ٥٤- ٥٥).

ويشير (Gonzalez& Kamps, 2007, 231) إلى أن الدمج يعني شمول ذوي الإعاقة بنفس الاهتمام والرعاية التي يتلقاها أقرانهم العاديون، وذلك بقبول هؤلاء التلاميذ بالمدارس العادية شأنهم شأن العاديين، دون تفرقة أو تمييز بينهم انطلاقًا من مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم والمشاركة والحياة الاجتماعية.

وتعرف إيمان عبد الوهاب محمود (٢٠١٢، ٨١) الدمج بأنه إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بفصول التلاميذ العاديين، وفي نفس المدارس العامة، وكذلك إشراكهم في البرامج والأنشطة المتنوعة بالمدرسة.

ويعرفه (Gokdere , 2012, 2800) بأنه منهج تعليمي يزود المعاقين بالتعليم بشكل طبيعي في الفصل الدراسي، وهي بيئة أقل تقييدًا من خلال تقديم الخدمات اللازمة لهم بشكل جزئي أو كلي.

كما يعرف بأنه إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي الرعاية والخدمات في بيئة الفصل الدراسي العادي مع التلاميذ العاديين، أو في فصل خاص داخل المدرسة العادية، أو من خلال غرفة المصادر لبعض الوقت بعيدًا عن بيئة العزل (سومة أحمد محمد الحضري، ٢٠١٤، ١٨).

ويوجد العديد من ايجابيات دمج المعاقين منها: (أحمد الخميسي٢٠١٠؛ وجمال الخطيب،٢٠١٢؛ وحمد العجمي، ٢٠١٢؛ ونشوى تركي، ٢٠١٥؛ وكمال سيسالم؛ ٢٠١٥).

١. يساعد الدمج على زيادة التقبل الاجتماعي لذوي الإعاقة من قبل أقرانهم العاديين، وإتاحة فرصة التفاعل الاجتماعي معهم، وتمكينهم من محاكاة سلوك التلاميذ العاديين وتقليدهم، وزيادة التواصل بينهم.
٢. خفض الشعور بالعزلة والانطواء، وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات، وانخفاض مشاعر

الخجل، وتنمية روح الحب والثقة بين التلميذ ذوي الإعاقة وأقرانه العاديين.

٣. تحسين اتجاهات ذوي الإعاقة والعاديين نحو بعضهم بعضاً، والعمل على إيجاد بيئة اجتماعية، يتمكن فيها التلاميذ العاديون من التخلص من المفاهيم الخطأ لديهم.

٤. كسر حاجز التمييز، والمساعدة في تحسين سلوك التلميذ الاجتماعي، وتطوير مهاراته اللغوية، وتحصيله الأكاديمي.

٥. إيجاد بيئة واقعية يكتسب فيها ذوو الإعاقة خبرات متنوعة، تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.

٦. تعديل السلوك التكيفي، وتنمية المهارات والعلاقات الشخصية، والتكيف والتوافق مع البيئة المحيطة.

٧. كسر حاجز الخوف والقلق والتوتر لدى الطلاب العاديين نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة.

٨. تطوير الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة وتنويعها.

٩. فتح الدمج لكثير من الحالات التي لا تتلقى أي مساعدة، أو التي لم تكتشف بعد، مثل: حالات بطء التعلم، وصعوبات التعلم، لكي تستفيد من خدمات التربية الخاصة.

١٠. إتاحة الفرصة للمعاق لفهم قدراته وإمكاناته بالمقارنة مع أقرانه العاديين، وخاصة من هم في نفس العمر الزمني.

١١. نمو الاتجاهات الإيجابية، وتسهيل عملية التفاعل والتواصل بين الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب العاديين، ونمو الشعور بالاهتمام والاحترام المتبادل فيما بينهم.

ويصنف الدمج التربوي إلى العديد من الأنواع يمكن إجمالها فيما يلي (باسم أبو قمر، وعبدالهادي مصالحة، ٢٠٠٧؛ وآمال الصايغ، ٢٠١١؛ ونشوى التركي، ٢٠١٥):

١- الدمج المكاني: يقصد به اشتراك مدرسة التربية الخاصة مع مدارس التعليم العام في البناء المدرسي فقط بينما لكل مدرسة هيئة تعليمية وخطة دراسية خاصة بها.

٢- الدمج الجزئي: يقصد به دمج ذوي الإعاقة في إحدى المواد الدراسية أو أكثر مع زملائه من التلاميذ العاديين داخل فصول الدراسة في التعليم العام.

٣- الدمج الأكاديمي: يقصد به دمج ذوي الإعاقة مع التلاميذ العاديين داخل الفصول الدراسية، ويقدم لهم نفس المناهج الدراسية التي تقدم للعاديين بجانب خدمات التربية الخاصة.

٤- الدمج المهني: يقصد به تعليم ذوي الإعاقة تعليم مهني، يتضمن اكتساب خصائص وأساليب واحتياجات العمل في المهن المختلفة والحياة العامة.

٥- الدمج الاجتماعي: يقصد به دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في الأنشطة التربوية المدرسية المتعددة، كما في الفنون والموسيقي والرحلات.

٦- الدمج المجتمعي: يقصد به إتاحة الفرص لذوي الإعاقة للاندماج في مختلف أنشطة المجتمع؛ ليصبحوا أعضاء فاعلين لهم حق العمل والتنقل والتمتع بكل ما هو متاح من خدمات في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وعلى الرغم من وجود معلمين يدعمون فكرة الدمج إلا أنهم يرفضون وجود ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول التي يدرسون لها؛ وذلك بسبب نقص المعرفة، والمهارات المتعلقة بالدمج لديهم (Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu & Iscen, 2014, 39)

لذلك فإن للدمج متطلبات لا بد من استيفائها لتحقق؛ إذا أردنا له أن يحقق نجاحًا أكبر، وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي (علي حنفي، ٢٠٠٩، ١٦٤-١٦٥؛ وأحمد الخميسي، ٢٠١٠، ٣٧)؛ (Smelova, Ludíkova, Petrova,Souralova, 2016,326 ; Bamiteko, Ibi, Bukar, 2017, 202)

١- توفير الدعم النظامي والقانوني؛ لضمان الدمج الشامل للمعاقين في المدارس العادية ليس فقط من قبل الدولة، ولكن أيضًا من قبل المدارس والأسر وخدمات الإرشاد.

٢- التخطيط المسبق للدمج وتحديد أهدافه، والفئات التي سيشملها.

٣- الاختيار الملائم للمدرسة التي سيتم تطبيق الدمج بها انطلاقًا من حاجات ذوي الإعاقة.

٤- توفير مصادر الدعم والمساندة المادية والبشرية للمدرسة.

٥- الاختيار الملائم لذوي الإعاقة الذين سيتم إدماجهم.

٦- الاختيار المناسب للمعلمين الذين سيتعاملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

٧- التهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة وللتلاميذ العاديين وأولياء أمورهم.

٨- التعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة؛ لكي يشاركوا في المراحل المختلفة للبرنامج.

٩- توفير الأدوات والوسائل والاحتياجات المختلفة التي تدعم خطط الدمج في المدارس

العادية.

١٠- توفير نظام تسجيل مستمر؛ لقياس مدى نمو التلميذ في مختلف الجوانب.

١١- تطبيق عملية الدمج بشكل تدريجي، واتباع منحى واقعي في التغيير.

١٢- تخطيط الفصول والمباني وأماكن الإقامة؛ لمناسة استخدامها لذوي الإعاقة.

١٣- تدريب المعلمين وتجهيزهم للتدريس داخل فصول الدمج، فقد ثبت أن المعلم أهم عنصر في عملية الدمج (Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu & Iscen, 2014, 39)

ولتفعيل تلك المتطلبات، يرى عبدالمطلب القريطي (٢٠٠٥)، وكمال سيسالم (٢٠١٥، ٤٤- ٦٤) أن دمج ذوي الإعاقة يحتاج إلى توفير أساسيات ضرورية، تسهم في نجاح عملية الدمج في النظام العادي، وإن توفيرها يسهم في تقليل السلبيات والصعوبات التي تواجه عملية الدمج، ومن هذه الأساسيات ما يلي:

- **فهم الإعاقات المختلفة وكيفية تشخيصها، ومعرفة القوانين المتعلقة بتربية المعاقين وتعليمهم.**
- **معرفة الخصائص المختلفة والحاجات الأساسية الخاصة بكل فئة من فئات المعاقين.**
- **معرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس أو في المناهج الدراسية؛ بحيث تكون قادرة على مواجهة الاحتياجات الخاصة بالمعاقين.**
- **معرفة أساليب توجيه التلاميذ العاديين وارشادهم بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين، كما يساعدهم على توفير القدوة الحسنة التي يمكن أن يقتدي بها المعاقون.**
- **معرفة كيفية التعامل بفاعلية مع أولياء الأمور وزملائهم المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة.**
- **التقبل الإيجابي غير المشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم.**
- **إتاحة الفرصة مع توفير البرامج والأنشطة المناسبة لتفاعل التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.**
- **إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة، والتي تتيح فرص التعلم وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى ما تؤهلهم قدراتهم، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي سواء داخل المدرسة**

أو خارجها.

وترى الباحثة أنه لضمان نجاح عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة فإنه يجب عمل توعية لكل من المعلمين والتلاميذ (المعاقين، والعاديين)، وأولياء الأمور، وكل العاملين في المدرسة بمفهوم الدمج، وكيفية تطبيقه، وكيفية تقبل الآخر، كذلك يتم عمل دورات تدريبية للمعلمين من قبل كليات التربية، والأكاديمية المهنية للمعلمين حتى تكون معتمدة وموثوق فيها، ويجب أن تتضمن هذه الدورات: التعريف بالفئة التي سيتم دمجها، وخصائصها، وكيفية التعامل معها، وطرق مواءمة وتعديل منهجها، وطرق استراتيجيات التدريس، ووسائل القياس والتقويم المناسبة لها؛ وذلك حتى لا يصدم المعلم حين يرى أمامه التلاميذ المعاقين، وهو لا يعلم كيف يتعامل معهم؛ وبالتالي لا يستفيد التلميذ المعاق من عملية الدمج، وربما تؤدي إلى آثار سلبية على التلميذ العادي والمعاق؛ مما يؤدي إلى تكوين اتجاه سلبي نحو الدمج، وفي هذه الحالة يكون هناك تجني على عملية الدمج.

فلا بد من اختيار المعلمين ذوي كفاءة ذاتية عالية، فقد أشارت دراسة (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) إلى ارتباط مستوى الكفاءة الذاتية بالقدرة على تلبية احتياجات التلاميذ المعاقين داخل فصول الدمج، وأوصت بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين؛ من أجل تحقيق وإثراء المعرفة والمهارات اللازمة لتلبية الاحتياجات المتنوعة بفصول الدمج.

وتؤدي الاتجاهات لدى المعلمين دوراً مهماً في تحديد نجاح عملية الدمج؛ حيث يعد المعلمون العنصر الرئيس في هذه العملية، وتنتمي الاتجاهات بشكل عام إلى العوامل المكتسبة في السلوك الإنساني، فالفرد لا يولد مزودا بأي اتجاه إزاء أي موضوع خارجي، وإنما تتكون هذه الاتجاهات نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة تؤثر عليه بطريقة ما؛ بحيث ينتهي به الأمر إلى تكوين بعض الاتجاهات الخاصة التي تتجمع بعد ذلك وتكون ما يسمى بالقيم، وتتكون الاتجاهات والقيم عن طريق الخبرات الانفعالية المختلفة، فإذا كانت الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين طيبة كان الاتجاه الناتج اتجاهًا ايجابيًا (أحمد صالح، ١٩٩٦).

ويتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات (سليمان محمد ، ٢٠٠٥):

١. المكون المعرفي: يشتمل على معتقدات الفرد، وأفكاره، وتصوراته، ومعلوماته عن موضوع الاتجاه.

٢. المكون الوجداني: يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته (القبول – الرفض) نحو موضوع الاتجاه.

٣. المكون السلوكي: يشير إلى استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه.

وقد اختلف علماء النفس في تعريف الاتجاه، فيعرف بأنه موقف الشخص الراهن نحو القضايا التي تهمه بناء على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة في بيئته التي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض، ويظهر ذلك من خلال السلوك اللفظي أو العملي للفرد (حامد زهران، ١٩٨٦).

وبناء على هذا فإن الاتجاهات من حيث النوع إما أن تكون نحو شيء ما أو ضده، ومن حيث الدرجة إما أن تكون تأييدًا بشدة أو معارضة بشدة أو تكون رأيًا وسطًا بين هذين الرأيين. ولما كانت عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة هي الهدف في هذا البحث.

لذا تعرف الباحثة الاتجاه بأنه موقف المعلمين الراهن نحو التلميذ المعاق ودمجه مع التلاميذ العاديين سواء بالقبول أو الرفض، كما يتضح ذلك من استجاباتهم على مقياس الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق.

ويتم تغيير الاتجاهات عن طريق (أيمن عبدالله، وفكري الدويري، ٢٠١٣، ١٢١):

١. زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد، وخفض المؤثرات المضادة له.

٢. تحديد أطراف عملية التغيير، ومن سيتولى إحداث عملية التغيير، وما هو الموضوع المراد إحداث التغيير فيه، ومعرفة اتجاه المتلقي نحو الموضوع.

ويتركز الاتجاه نحو الدمج في ثلاثة اتجاهات (حمد العجمي، ٢٠١٢، ٥٤– ٥٥):

الاتجاه الأول: يعارض أصحابه فكرة الدمج، ويعتبرون تعليم ذوي الإعاقة في مدارس خاصة بهم أكثر فاعلية وأمناً حتى لو أدى ذلك لعزلهم عن المجتمع.

الاتجاه الثاني: يؤيد أصحابه فكرة الدمج؛ لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل المعاقين، الذي يسبب إلحاق وصمة العجز والقصور وغيرها من الصفات

السلبية التي يكون لها أثر على التلميذ المعاق وطموحه ودافعيته، بل على الأسرة والمجتمع بشكل عام.

الاتجاه الثالث: يرى أصحابه أن من المناسب المحايدة والاعتدال؛ حيث إن هناك فئات ليس من السهل دمجهم، بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال معاهد خاصة مثل ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة، ويؤيدون دمج ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في المدارس العادية.

وقد أشارت العديد من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والعاملين في مجال التربية الخاصة نحو الدمج، مثل: دراسة (Cindy, 2003) ودراسة علي الصمادي (٢٠٠٥)، ودراسة (Haider, 2008)، ودراسة حمد العجمي (٢٠١٢)، ودراسة سالم (Salem, 2013)، ودراسة (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014)، ودراسة فوزية الجلامدة (٢٠١٤)، ودراسة أسامة بطانية، ومدالله الرويلي (٢٠١٥)، ودراسة ياسر فارس خليل، ونعيم العتوم، وعلي الصمادي (٢٠١٧).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي أثبتت أن هناك اتجاهات إيجابية نحو الدمج، إلا أنه قد توصلت دراسات عديدة إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات تعارض مفهوم الدمج، وتعتقد أنه غير مفيد سواء للطلاب المعاقين أو العاديين، فقد أشارت نتائج دراسة (Beyer, 2002) إلى أن هناك اختلافاً في الاتجاهات التي عبر عنها المعلمون العاديون ومعلمو التربية الخاصة فيما يتعلق بمفهوم دمج التلاميذ غير العاديين، ويرى عبد العزيز العبد الجبار، وائل مسعود (٢٠٠٤) أن هناك فروقاً في الآراء حول تطبيق برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع برنامج الدمج، حيث أظهر المعلمون العاديون اتجاهًا إيجابيًا نحو الدمج، في حين أظهر معلمو التربية الخاصة اتجاهًا سلبيًا.

كما أوضحت دراسة (Alrayes, 2004) أن العديد من الباحثين قد أكدوا على أهمية فهم اتجاهات المعلمين كشرط لتغيير أي نظام تعليمي وتحسينه، بينما أشارت دراسة ناصر الموسى ، وزيدان السرطاوي، وعبدالعزيز عبد الجبار، وزيد البتال، وعبدالله الحسين (٢٠٠٦) إلى أن برامج الدمج مناسبة، ويستفاد منها بدرجة كبيرة، في حين ذكر (Komesaroff, 2006)؛ ودراسة (Malinen, Savolainen, 2008) أن العديد من

المعلمين لديهم اتجاهات سالبة نحو دمج المعاقين، وأن تلك الاتجاهات من الممكن أن تخلق توقعات عن انخفاض تحصيل هؤلاء الطلاب.

وتوصلت دراسة حنان زيدان ، وفاروق صادق (٢٠٠٩) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في اتجاه المعلمين نحو الدمج، ووجود فروق بالنسبة لاتجاهات الطلبة في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الإعدادية، في حين لم تظهر فروق في الاتجاه نحو الدمج بسبب المستوى التعليمي للأسرة.

وتوصلت نتائج دراسة (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005) إلى عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في مختلف مدارس ولاية هايتي، كما أسفرت النتائج عن أن عامل الخبرة كان له الأثر على اتجاه المعلمين نحو فكرة الدمج للمعاقين.

وكشفت نتائج دراسة سامي عوض (٢٠٠٦) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الدمج، ويعزي ذلك إلى متغير السن لصالح كبار السن، ولا توجد فروق تعزي لمتغير الجنس، وكما وجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح المؤهل العلمي لصالح الجامعيين.

وأوضحت دراسة (Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007) أن معلمي الدمج أكثر إيجابية من معلمي العاديين، وأظهرت نتائج دراسة (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009) أن المعلمين المؤهلين مهنياً لديهم اتجاهات إيجابية مقارنة بالمعلمين غير المؤهلين، كما أن هناك فروقًا في الاتجاه تبعًا لنوع التلميذ المعاق، وأوصت الدراسة بحضور المعلمين والمعلمات الندوات والمؤتمرات لتحسين معرفتهم حول طرق وممارسة وقبول الدمج للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت دراسة (Sari, Celikoz, & Secer, 2009) على ضرورة تلقي المزيد من الدورات التدريبية حول تعليم الطلاب المعاقين.

كما أظهرت دراسة (Gokdere, 2012) أن هناك اختلافًا بين المعلمين قبل الخدمة (الطلاب المعلمين)، والمعلمين في أثناء الخدمة في الاتجاه نحو الدمج ونحو ذوي الاحتياجات الخاصة، وأشارت هذه الدراسة إلى أن التنمية المهنية والندوات الخاصة بالدمج

الشامل من شأنه أن يحسن اتجاه المعلمين نحو الدمج؛ لذلك أكد Taylor & Ringlaben, (2012, 16) أن البرامج التعليمية للطلاب المعلمين يحتوي على مقررات حسنت من الاتجاه نحو دمج ذوي الإعاقة. وأظهرت دراسة (Ahsan, Sharma, Deppeler, 2012, 2) أن كفاءة التدريس لدى المعلمين قبل الخدمة (الطلاب المعلمين)، واستعدادهم لعملية الدمج ترتبط بالاتجاه نحو الدمج.

كما توصلت دراسة علي الصمادي (٢٠١٤) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين حركيًا في حصص التربية البدنية كانت سلبية، كما تختلف الاتجاهات باختلاف النوع.

أما دراسة عبدالناصر السويطي (٢٠١٦) فقد أوضحت أن أكثر الإعاقات قبولًا في المدارس العامة هي الإعاقات البسيطة، وكانت اتجاهات المعلمين نحو الدمج إيجابية، ولا توجد فروق بين المعلمين والإداريين في الاتجاه نحو الدمج، وعدم وجود فروق تعزى لجنس المعلم أو الإداري أو سنوات الخبرة فيما يتعلق بالاتجاه نحو الدمج.

كما أظهرت دراسة (Nishimura, Busse, 2015) أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو دمج المعاقين، وأن المعلمين ليس لديهم المعلومات الكافية والملائمة حول الدمج؛ بسبب ضعف الإعداد الذي يتلقوه في برامج إعداد المعلم، وكذلك ضعف التدريب والدعم لتلبية احتياجات المعاقين.

وأظهرت دراسة (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat& Alkhamra , 2016, 67) أن من أسباب الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو الدمج: الاتجاه السالب لمعلمي الطلاب العاديين نحو المعاقين، وعدم مناسبة المناهج والتقويم للمعاقين، ونقص دعم الأسرة والمجتمع، وعدم إعداد البنية المدرسية لتناسب ذوي الإعاقة، وأكدت على أنه دون تغيير البنية التحتية للنظام التعليمي سيبقى الدمج فكرة غير واقعية.

وعلى العكس من ذلك يمكن أن يكون اتجاه المعلمين إيجابيًا نحو الدمج، ولكن المدارس غير مؤهلة لتطبيق الدمج؛ نظرًا لعدم كفاية إعداد المعلم، وعدم استعداده للتدريس للمعاقين، ونقص الوسائل ومواد التعلم الخاصة بالمعاقين (Nketsia, Saloviita, & Gyimah, 2016, 2).

ثانياً: الاتجاه نحو التلميذ المعاق

يمكن النظر إلى ذوي الإعاقة على أنهم الأفراد الذين يحتاجون إلى خدمة التربية المتفردة والتأهيل النوعي والخدمات الداعمة لتحقيق أقصى ما يمكنهم من توافق بكل ما يشمل من توافق اجتماعي وشخصي أو غير ذلك، فهم يختلفون جوهرياً عن الأفراد الآخرين في واحدة أو أكثر من مجالات النمو والأداء مثل: المجال المعرفي، والوجداني، والعضوي، والاجتماعي، والحسي، والوظيفي، والسلوكي، واللغوي، والتعليمي (عادل العدل، ٢٠١٣، ٢١-٢٢).

وتتعدد تصنيفات ذوي الإعاقة، وكل تصنيف يخضع لفلسفة تربوية معينة، ومن هذه التصنيفات تصنيفهم إلى المعاقين حسيًا وتشمل (المعاقين سمعيًا، والمعاقين بصريًا)، والمعاقين عقليًا، والمعاقين جسمياً، والمعاقين اجتماعيًا، والمعاقين تواصليًا، ومتعددي الإعاقة (أمير القرشي، ٢٠١٢، ٢٧-٢٨).

يتضح مما سبق أن ذوي الإعاقة هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي، وهذه الانحرافات تكون في الاتجاه الأدنى، وسوف يركز البحث الحالي على الاتجاه نحو ذوي الإعاقات البسيطة السمعية، والعقلية.

وتعد الإعاقة السمعية من الإعاقات الصعبة التي قد يصاب الإنسان بها؛ حيث يشاهد الشخص الأصم العديد والعديد من المثيرات المختلفة، ولكنه لا يفهم الكثير منها، وبالتالي لا يصبح قادراً على الاستجابة لها، وهو ما يمكن أن يصيبه بالإحباط.

ومن أخطر ما يترتب على الإعاقة السمعية هو عدم استطاعة الطفل المشاركة الإيجابية في عملية اكتساب اللغة اللفظية، التي تعد أكثر أشكال الاتصال والتفاهم سهولة وشيوعًا وسيادة بين الناس؛ مما يؤثر على نموه العقلي والمعرفي، ويعوق عملية تعليمه، واكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار ما قد يتمتع به من استعدادات وقدرات عقلية (عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥، ٣١٠).

وتعرف الإعاقة السمعية على أنها مصطلح عام، يغطي مدى واسع من درجات فقد السمع، يتراوح بين الصمم والفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ٣١١).

ويعرف الشخص الأصم بأنه: الشخص الذي يعاني من فقدان شديد في السمع إلى الدرجة التي تحول دون فهم الكلام المنطوق؛ مما يؤثر على متابعته الدراسة في مدارس العاديين ممن هم في مثل عمره الزمني، سواء باستخدام معينات سمعية أو دونها؛ مما يتطلب توفير أساليب اتصال مناسبة، وتقديم خدمات تربوية تناسب طبيعة الإعاقة السمعية (إبراهيم شعير، ٢٠١٠، ٨٣).

أما الشخص ضعيف السمع فيعرفه عادل العدل (٢٠١٣، ١٥٤) بأنه الشخص الذي تبقى لديه بقايا السمع التي تكفي للقيام بالمعالجة المتتالية للمعلومات اللغوية عن طريق السمع.

كما يعرف ضعيف السمع أيضاً بأنه من لديه حدة سمع غير كافية، لا تمكنه من تعلم اللغة والمشاركة في الأنشطة التي تتناسب مع سنه ومتابعة التعليم المدرسي (عبد العظيم العطواني، ٢٠٠٤، ٣٣٨).

يتضح من التعريفات السابق أن الإعاقة السمعية تضم مجموعة من الأفراد الذين يختلفون فيما بينهم في درجة الإعاقة السمعية، وبالتالي يختلفون في الحاجات والمتطلبات التربوية لكل منهم، والتي ينبغي مراعاتها في أثناء تقديم الرعاية المناسبة لهم، وخاصة داخل فصول الدمج.

ويركز البحث الحالي على التلاميذ المعاقين سمعيًا المسموح لهم بالدمج حسب القرار الوزاري للدمج، وقد نص القرار على أن يطبق نظام الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام الحكومية ، والمدارس الخاصة ، ومدارس الفرصة الثانية، والمدارس الرسمية للغات ، والمدارس التي تدرس مناهج خاصة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال ، وبما يختاره ولي أمر الطفل ذي الإعاقة في إلحاق طفله بمدرسة دامجة أو مدرسة تربية خاصة ، وتلتزم المدارس التي تطبق هذا النظام بالإعلان عنه داخل المدرسة وخارجها.

وأكد القرار أن كل المدارس دامجة بما فيها مدارس الفرصة الثانية (التعليم المجتمعي)، ومن حق التلميذ ذي الإعاقة الذي تنطبق عليه الشروط أن يدمج بأقرب مدرسة لمحل إقامته، ويفضل أن تتوافر بها غرفة مصادر أو غرفة المعرفة ، وألا تزيد نسبة التلاميذ ذوي الإعاقة

عن ١٠ % من العدد الكلي للفصل بحد أقصى (٤) تلاميذ، على أن يكونوا من نفس نوع الإعاقة.

وأشار القرار إلى أن يتم إلحاق التلميذ بمدارس التربية الخاصة أو مدارس الدمج وفقًا لما يختاره ولي أمر التلميذ ذي الإعاقة، وأكد القرار على ضرورة أن يكون سن الالتحاق بالصف الأول الابتدائي بمدارس الدمج، وهو من ٦ إلى ٩ سنوات وفقًا لقانون التعليم، ويجوز في حالة وجود أماكن النزول بالسن إلى (٥) سنوات ونصف، مع عدم الإخلال بالكثافة المقررة.

ووفقًا للقرار يشترط لقبول المعاقين سمعيًا؛ ألا يزيد مقياس السمع لدى التلميذ ذي الإعاقة السمعية المتقدم للدمج عن ٧٠ ديسيبيل ، ولا يقل عن ٤٠ ديسيبيل باستخدام المعينات السمعية ، مثل: سماعة الأذن الشخصية، أو حالات زارعي جهاز قوقعة الأذن.

ومن الاعتبارات الخاصة بدمج ذوي الإعاقة السمعية داخل فصول العاديين ما يلي (جمال الخطيب، ٢٠١٢، ١٦٠-١٦١):

١- أن يكون مقعد الطفل قريبًا من المعلم أو موقع النشاط التعليمي وبعيدًا عن الأصوات.
٢- أن يكون الطفل جالسًا وجهًا لوجه أمام المعلم.
٣- كتابة أسماء الأشياء الموجودة في الصف.
٤- تزويد الطفل بالمعينات والأدوات المكيفة الخاصة.
٥- عدم تعريض الطفل لإضاءة شديدة؛ لأن ذلك يمنعه من قراءة الشفاه.
٦- تشجيع الطفل على استخدام السمع الوظيفي الذي يتمتع به.
٧- التركيز على انتباه الطفل، والتأكد من أنه يفهم.
٨- تعرف أساسيات صيانة المعينات السمعية وطرق التأكد من أنها تعمل بشكل صحيح.
٩- توفير التدريب المناسب للأطفال؛ ليتعلموا قراءة الشفاه والتهجئة بالأصابع.
١٠- كتابة الموضوعات الدراسية على السبورة وعلى الأوراق.

كما تعد مشكلة الإعاقة العقلية من أكبر المشكلات التي تهم قطاعاً كبيراً من العلماء والمتخصصين في المجتمع؛ حيث تظهر آثارها في المجالات الطبية والنفسية والتربوية والاجتماعية؛ ولذلك تعددت المفاهيم التي تناولت الإعاقة العقلية، حيث حاول الأطباء تفسيرها وفقاً لإطارهم المرجعي، بينما حاول المختصون الاجتماعيون تفسيرها وربطها بالمتغيرات

الاجتماعية والثقافية في الأسرة والبيئة المحيطة، وكذلك فعل علماء النفس والتربية؛ حيث انطلقوا في تفسيراتهم من خلفياتهم الأكاديمية والمهنية، وقدموا عديداً من التفسيرات القائمة على النظريات السيكولوجية والتربوية المختلفة (ماجدة عبيد، ٢٠٠٩، ١٥ – ٢٧).

وتعبر الإعاقة العقلية عن مستوى أداء عقلي وظيفي عام دون المتوسط بدرجة جوهرية، يتلازم معه قصور في السلوك التكيفي، ويحدث ذلك خلال فترة النمو (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ٨٣).

كما تعرف الإعاقة العقلية بأنها حالة تتميز بمستوى أداء وظيفي عقلي عام دون المتوسط، بدلالة أو بشكل ملحوظ، مصحوب بقصور في السلوك التكيفي للفرد، وتظهر خلال الفترة النمائية من حياته (Reddy, Ramar, & Kusuma, 2003, 92).

وبذلك يمكن القول أن مفهوم الإعاقة العقلية يشير إلى انخفاض في الوظائف العقلية العامة، مصحوبًا بالقصور في السلوك التكيفي لدى الفرد؛ مما يؤدي إلى نقص معدل الذكاء لديه، وقصور في الخصائص الاجتماعية والأكاديمية والمعرفية.

فالإعاقة العقلية لا تؤثر على التعليم المدرسي فقط، ولكنها تؤثر أيضًا على النمو اللغوي والاجتماعي. ولكن هذا لا يعني أن التلاميذ المعاقين عقليًا لا يستطيعون أن يتعلموا. فالإعاقة العقلية ليست توقف عن النمو، إلا أن هؤلاء التلاميذ يتعلمون ببطء، وبصعوبة بالمقارنة مع التلاميذ العاديين، وقد بينت الدراسات أن أداء هؤلاء التلاميذ يكون أفضل إذا تلقوا تعليمهم في أوضاع تربوية مدمجة عنه في أوضاع تربوية معزولة؛ وبناء عليه بدأ المعنيون بإعادة النظر في تعليم هؤلاء التلاميذ (جمال الخطيب، ٢٠١٢، ١٦٨-١٦٩).

ووفقًا للقرار الوزاري بالنسبة للإعاقة العقلية ، يشترط للقبول ألا تقل درجة الذكاء عن (٦٥)، وألا تزيد عن (٨٤) باستخدام مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة، مع مراعاة الصفحة النفسية، وبما يتوافق مع نتائج مقياس السلوك التكيفي المناسب للدمج الكلي.

وتتضمن الإعاقة العقلية جميع المتلازمات التي تندرج تحت الإعاقة العقلية البسيطة، والتي تكون درجة ذكائها من ٦٥ إلى ٨٤ على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة والخامسة) الإعاقة العقلية البسيطة.

ومن الاعتبارات الخاصة بدمج ذوي الإعاقة العقلية داخل فصول العاديين ما يلي (جمال الخطيب، ٢٠١٢، ١٧١):

١- تجنب التدريب المكثف، واستخدام التدريب الموزع.

٢- استخدام المستوى المطلوب من التكرار والإعادة؛ ليستطيع الطفل نقل أثر التعلم، ولتنشيط ذاكرته.

٣- استخدام التعزيز الإيجابي، وكذلك التغذية الراجعة التصحيحية والإيجابية.

٤- تحليل المهام التعليمية عند الحاجة، والانتقال من مستوى أداء إلى مستوى آخر وفق عملية تشكيل مخطط لها.

٥- استخدام الأدوات والوسائل الطبيعية في التدريب والتعليم إلى أقصى حد تسمح به الظروف.

٦- تدريب التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة عندما يكون التدريب أكاديميًا، وفي التدريب غير الأكاديمي يمكن دمج التلاميذ بشكل كامل.

٧- استخدام لغة محددة ودقيقة، والامتناع عن استخدام اللغة الغامضة قدر المستطاع.

٨- الاهتمام بتحقيق الأهداف الوظيفية (الأهداف التي تهيىء الطفل وتطور استعداده للعيش المستقل).

٩- تعليم الطفل مهارات الحساب الوظيفية الأساسية، وعدم التركيز على المفاهيم الحسابية المتقدمة.

١٠- إيلاء اهتمام خاص بمهارات التواصل الوظيفية، سواء على مستوى الكتابة، أو اللغة المنطوقة.

وقد أصبحت العناية برعاية ذوي الإعاقة مقياسًا لتقدم الأمم وتحضرها، وسمة من سماتها الإنسانية والأخلاقية، خاصة في ظل التقدم التكنولوجي الهائل، وما يترتب على هذا التقدم من تعقد الحياة بمختلف جوانبها المادية والاجتماعية، فمنذ الثمانينيات حتى الوقت الحاضر حظيت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمام كبير على المستوى العالمي، وكذلك على المستويات القومية إيمانًا بحقوقهم الإنسانية والمدنية التي أقرتها الديانات السماوية والمواثيق الدولية.

وكثيرًا ما تلحق الإعاقة بالإنسان ضررًا، يجعله يقصر في القيام ببعض ما عليه من واجبات حياتية وإنسانية واجتماعية، ولكن المعوق لا يكون عالة على أهله ومجتمعه، بل هو إنسان- وإن فقد بعض حواسه أو نقصت قدرته- يمتلك قدرات لا يستهان بها إن تمت مساعدته على توظيفها؛ مما يجعله يقدم لنفسه وأمته خدمات كثيرة (أحمد الخميسي، ٢٠١٠، ٣٦).

ويعد تغيير الاتجاه وسيلة مهمة للحد من العديد من المشكلات التي يعاني منها الإنسان المعاصر، ومن ثم تكتسب بحوث تغيير الاتجاه أهميتها نتيجة لتطبيقاتها الحيوية في مجالات الحياة المختلفة، بل إن العلاج النفسي في معنى من معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته، ونحو الآخرين، ونحو عالمه (لويس مليكة، ١٩٩٨، ٤٠).

ويؤكد عبدالمطلب خليفة، وعبدالمنعم محمود (١٩٩٤، ١٧١) على أهمية الاتجاهات في العصر الحالي، الذي يسوده اعتقاد بأن العامل المهم وراء المشكلات هو الإنسان؛ مما يستوجب حلولًا لهذه المشكلات، ترتكز عليه بالدرجة الأولى، وأن تغييره يعد وسيلة لجعل الأفراد يتصرفون بطريقة مرغوبة اجتماعيًا.

ولقد اختلفت اتجاهات الأفراد والجماعات عبر العصور نحو ذوي الإعاقة، وتباينت من السلبية إلى الإيجابية، ولا يختلف أحد على أن كثيرًا من الأفراد لديهم اتجاهات سلبية نحو ذوي الإعاقة، والتي ربما ترجع إلى مجموعة من المفاهيم الخطأ الخاصة بذوي الإعاقة.

ويذكر عبد العزيز الشخص (١٩٩٤، ٧٧) أن هناك اعتقادًا سائدًا منذ زمن بعيد، بأن ذوي الإعاقة يختلفون سلبًا عن أقرانهم العاديين في كثير من الخصائص الشخصية، فهم أكثر اتكالية وانعزالًا، وعرضة للإحباط والفشل، كما تشيع بينهم الاضطرابات السلوكية، والانفعالية، ومثل هذه النظرة المحدودة للمعاقين قد تؤدي إلى تدني نظرة العاديين لهم، ومن ثم فلا يتوقعون منهم الكثير؛ مما يدفعهم إلى تقليل الفرص أمامهم، وعدم تعريضهم للخبرات المناسبة التي تؤهلهم لممارسة أنشطة الحياة العادية بصورة مستقلة، أو حتى المشاركة فيها، ولعل ذلك يعبر عن الاتجاهات السلبية التي يكونها الأفراد العاديون نحو ذوي الإعاقة.

وقد استأثر الاهتمام بذوي الإعاقة لجهود كبيرة من الحكومات والعلماء والهيئات، والبحوث والدراسات التي اهتمت بذوي الإعاقة ورعايتهم عامة وبدراسة الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة خاصة، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أهمية معرفة هذه الاتجاهات.

وتشير فوزية الجلامدة (٢٠١٤، ١٦٧) إلى أن موضوع الاتجاهات نحو المعاقين يعد من الموضوعات المهمة في ميدان التربية الخاصة؛ إذ يتأثر الاتجاه بالعوامل والخبرات التي يمر بها الفرد أو الجماعة، وتكمن أهمية الاتجاهات الخاصة بالمعلمين نحو المعاقين في القرارات المترتبة على تلك الاتجاهات سلبًا أم إيجابًا؛ إذ يترتب على الاتجاهات الإيجابية اتخاذ قرارات، مثل: القبول النفسي والاجتماعي للمعاقين، وتحسين البرامج التربوية والاجتماعية والصحية والمهنية للمعاقين، ودمج الطلاب المعاقين في المدارس العادية، وإعداد الكوادر اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، ويترتب على الاتجاهات السلبية قرارات مثل:الرفض، والعزل، والإنكار، والإهمال للمعاقين.

ويرجع أهمية معرفة هذه الاتجاهات في تعديل اتجاهات الأفراد بشكل عام واتجاهات الأسرة والمعلمين والمدراء والطلاب في المدارس العادية بشكل خاص، وتوقعاتهم نحو ذوي الإعاقات، ويسهم في توفير أفضل فرص التعليم الممكنة للطلاب ذوي الإعاقات، ويسهم أيضًا في توفير برامج تدريبية للمعلمين لتثقيفهم بشكل مناسب (مصطفى القمش وناجي السعايدة، ٢٠١٤).

ومن العوامل التي أدت إلى ظهور الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة: ارتفاع المستوى التعليمي، وزيادة المعرفة بواقع الإعاقة والحاجات الخاصة، وزيادة وعي المجتمع بالإعاقة والحاجات الخاصة من خلال الإعلام وغيره، وإمكانية الاستفادة من ذوي الاحتياجات الخاصة في القيام بالعديد من الأعمال المهمة في المجتمع، والوقوف على حقيقة أن لذوي الاحتياجات الخاصة فرصة في المساهمة في بناء المجتمع. وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الطلبة العاديين، والطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، أدت إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (خليل المعايطة، ٢٠١٠ ، ١٢٣).

أما العوامل التي أدت إلى ظهور الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة : ما يحمله أفراد المجتمع من ميول واتجاهات مسبقة ورافضة للمعاقين، وعدم توافر المعلومات العلمية الصحيحة عنهم، وطبيعة إعاقتهم الحقيقية، والاعتماد على الخرافات في تفسير أسباب هذه الحالات، والابتعاد عن العلم والدين والأسباب الحقيقية لمفهوم الإعاقة، والخبرات المؤلمة التي قد يمر بها الفرد العادي مع فرد من ذوي الإعاقة، والتي تترك لديه انطباعًا من

الصعب تغييره، والذي بدوره قد ينقلها لغيره من أفراد هذا المجتمع؛ مما يؤدي لزيادة دائرة هذه الاتجاهات السلبية، وقد بدأت الكثير من عوامل سلبية الاتجاهات في الاضمحلال والاختفاء، وذلك لعدة عوامل، ولكن أوجه الرعاية هذه لا يمكن أن تنفذ على الوجه الأكمل إلا مع تقبل ذوي الإعاقة من المجتمع عامة والمختصين خاصة ، أو تغيير اتجاهاتهم السلبية نحوهم، وبهذا يصبح تعرف الاتجاهات السائدة نحو ذوي الإعاقة خطوة ضرورية لوضع البرامج والخطط اللازمة لرعايتهم (خليل المعايطة، ٢٠١٠، ١٢٤).

ومن الدراسات التي اهتمت بالاتجاه نحو التلميذ المعاق: دراسة أحمد عواد (١٩٩٤)، والتي توصلت إلى أن اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية نحو المعاقين كانت سلبية، وتختلف باختلاف التخصص، والنوع.

ودراسة إبراهيم الصباطي (٢٠٠١) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلاب المستوى الرابع أكثر سلبية نحو الإعاقة العقلية لصالح طلبة التخصص العلمي، وأن طلبة المستوى الرابع في التخصص الأدبي كانوا أكثر سلبية نحو الإعاقة السمعية، وأن طالبات المستوى الرابع ذات التخصص الأدبي كن أكثر سلبية نحو الإعاقة البصرية أكثر من الذكور، وكذلك في الإعاقة الجسمية.

وتوصلت دراسة خالد الخالدي (٢٠٠٣) إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين (التقبل، والدمج، والدرجة الكلية) نحو الطلاب ذوي الحاجات الخاصة تبعاً لكل من: الفئة العمرية للمعلم والمؤهل العلمي للمعلم، إلا أن هناك فروقاً دالة على بعد المعرفة السابقة لصالح كل من: الفئة العمرية (٣١- أقل من ٤٠)، وكذلك لصالح المؤهل العلمي (الدبلوم).

كما توصلت دراسة عبد القوي الزبيدي وعلي كاظم (٢٠٠٥) إلى أن أفراد العينة يحملون اتجاهات متضاربة، فهي إيجابية في ناحية وسلبية في ناحية ثانية، ومحايدة في ناحية ثالثة، فهم يريدون التعامل مع ذوي الإعاقة ويودون دمجهم في المجتمع، ويخشون من تشغيلهم، ولكنهم مترددون مما لهم من حقوق وواجبات. ومن جهة أخرى كانت نتائج النوع أيضاً متضاربة؛ فقد كانت الإناث متخوفات من ذوي الإعاقة وتشغيلهم أكثر من الذكور، وكان الذكور من ذوي التحصيل المنخفض متخوفين من المعاقين وتشغيلهم أكثر من الإناث من ذوي التحصيل المنخفض، ولم يكن لمتغير العمر أثر دال على تلك الاتجاهات.

أما دراسة (Centera, Warda, 2006) فأسفرت عن أن مواقف المعلمين نحو دمج التلاميذ المعوقين تعكس انعدام الثقة في كل من المهارات التعليمية الخاصة بهم، ونوعية الموظفين الذين يقدمون الدعم لهم، فهي إيجابية حول دمج هؤلاء التلاميذ الذين لا يحتاجون إلى مهارات تعليمية أو إدارة إضافية من جانب المعلم، كما أشارت النتائج إلى أن هذه الاتجاهات يجوز تعديلها بشكل كبير من خلال التدريب قبل الخدمة وطبيعة خبراتهم المهنية اللاحقة. كما أثبتت الدراسة أن اتجاهات مدراء المدارس كانت إيجابية أكثر من المعلمين تجاه التلاميذ المعاقين، كما أظهرت دراسة حنان زيدان، وفاروق صادق (٢٠٠٩) أن هناك ارتباطًا بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج وتفاعلهم الكفء مع المعاقين.

وأوضحت دراسة رامي طشطوش، وأحمد الخزاعلة (٢٠١٠) أن اتجاهات الطلاب نحو المعاقين كانت إيجابية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (لصالح طلاب تخصص التربية الخاصة)، ومتغير المستوى الدراسي (لصالح طلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة). كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لاختلاف معدل التلميذ التراكمي ومكان سكنه وصلته بالمعاقين.

وأظهرت دراسة رائد الصرايرة، ومعن الشعلان (٢٠١١) وجود اتجاهات سلبية نحو تعليم الأشخاص المعاقين، وأظهرت وجود فروق في الاتجاهات تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأخيرة (الخريجين)، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات تعزى للتخصص الدراسي لصالح طلبة التربية الخاصة.

كما توصلت دراسة أيمن عبدالله، وفكري الدويري (٢٠١٣) إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو المعاقين لدى طلاب جامعة إربد الأهلية، ولا توجد فروق تعزى للجنس أو التخصص أو السنة الدراسية، بينما توصلت دراسة (Melekoglu, 2013) إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي يمكن تغييرها إلى الإيجابية عن طريق التدريب.

وتوصلت دراسة أحمد بركات (٢٠١٤) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة لدى طلبة كلية التربية والآداب بعرعر؛ حيث كانت الاتجاهات

إيجابية من الذكور والإناث على جميع أبعاد المقياس باستثناء بعدي (الدمج، والتشغيل)، التي كانت اتجاهات الذكور فيها متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لدى طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر"، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في أبعاد (التعامل، والزواج، والتشغيل، والاتجاه ككل)، ولم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في بقية أبعاد المقياس، وهي: (الزواج، والدمج، والحقوق).

كما توصلت دراسة (Avcıogu, 2017) إلى اختلاف السلوك التفاعلي للمعلمين مع التلاميذ المعاقين ذهنياً عنه مع العاديين، بينما كانت نتيجة المقابلة أن المعلمين أظهروا أنهم يعاملون التلاميذ المعاقين ذهنيًا مثل العاديين، وبالنسبة للطلاب يفضلون التعامل مع نصف أقرانهم من التلاميذ المعاقين ذهنيًا، ولا يفضلون التعامل مع النصف الآخر، وكان لتفاعل المعلمين مع التلاميذ المعاقين ذهنيًا تأثير على تفاعل التلاميذ العاديين مع أقرانهم من التلاميذ المعاقين ذهنيًا، وهذه الدراسة توضح أهمية اتجاه المعلمين نحو المعاقين؛ لما له من تأثير على اتجاهات التلاميذ نحوهم.

فروض البحث:

تحددت فروض البحث الحالي فيما يأتي:

١- توجد فروق بين المتوسط الفرضي ومتوسطات درجات عينات الدراسة (معلمو التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمون بشعبة التربية الخاصة) على مقياس الاتجاه نحو الدمج ، والاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ العاديين في الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية).

٤- لا يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل (نوع المعلم، ونوع الإعاقة التي يتم التدريس لها) على الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى معلمي المعاقين.

٥- لا يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل (النوع ، والتخصص) على الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والفئات الخاصة والطلاب المعلمين بشعبة الفئات الخاصة في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية).

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والفئات الخاصة والطلاب المعلمين بشعبة الفئات الخاصة في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية).

٨- يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات عينات الدراسة (معلمو التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمون بشعبة التربية الخاصة) في الاتجاه نحو الدمج، ودرجاتهم في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية).

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن (الفارقي)؛ لملاءمته لطبيعة البحث الحالي؛ حيث يتناول الفروق في الاتجاه نحو الدمج ونحو المعاق لدى عينات مختلفة من معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

المجتمع المستهدف لهذا البحث هو معلمو مرحلة التعليم الأساسي، والتي يمثلها في الدراسة الحالية: معلمو التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمون بشعبة التربية الخاصة؛ وذلك نظراً لأهمية تحديد اتجاهاتهم نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق، والذي يساهم في نجاح عملية الدمج.

أما عينة البحث: تم اختيار عينة البحث الحالي من معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين ببعض مدارس العاديين التي تطبق الدمج بمحافظة الدقهلية، ومعلمي المعاقين بمدارس التربية الفكرية، وضعاف السمع بمحافظة الدقهلية، والطلاب المعلمين بكلية التربية- جامعة المنصورة بشعبة التربية الخاصة تخصص إعاقة عقلية، وإعاقة سمعية. خلال العام الدراسى (٢٠١٨ – ٢٠١٩).

ويمكن تقسيم عينة الدراسة إلى عينة تجريب الأدوات، والعينة الأساسية كما يأتي:

أ- عينة تجريب الأدوات:

تكونت عينة تجريب الأدوات من (١٢٠) من المعلمين، والطلاب المعلمين طبقت عليهم أدوات الدراسة بهدف حساب الخصائص السيكومترية لها، والتأكد من صلاحية استخدامها مع أفراد عينة البحث الأساسية.

ب- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث من (٣٨٦) معلمًا من معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة للعام الدراسي (٢٠١٨ -٢٠١٩)، ويوضح جدول (١) توزيع عينة البحث.

جدول (١):
توزيع عينة البحث الأساسية وفقًا للنوع والتخصص

الفئة	التخصص	النوع		الإجمالى
		ذكور	إناث	
معلمو العاديين		٤٨	٤٠	٨٨
معلمو المدمجين		٣٠	٣١	٦١
معلمو المعاقين	عقلي	٢٣	٢٥	٤٨
	سمعي	١٦	١٨	٣٤
	إجمالي	٣٩	٤٣	٨٢
الطلاب المعلمون	عقلي	٣٦	٤٨	٨٤
	سمعي	٣٠	٤١	٧١
	إجمالي	٦٦	٨٩	١٥٥
الإجمالى		١٨٣	٢٠٣	٣٨٦

ثالثًا: أدوات البحث

استخدمت الباحثة في هذا البحث الأدوات الآتية:

١. **مقياس الاتجاه نحو الدمج إعداد: الباحثة**

٢. **مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق إعداد: الباحثة**

مقياس الاتجاه نحو الدمج

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو الدمج للمعلمين وللطلاب المعلمين وفقًا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس قبول معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة أو رفضهم لوضع التلاميذ المعاقين مع العاديين داخل البرنامج الدراسي العادي.

ب- تحديد أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج:

قامت الباحثة بتحديد الأبعاد التي يتضمنها المقياس في ضوء ما يأتي:

1. **خصائص الاتجاه.**
2. **الإطار النظري والتعريفات المختلفة للاتجاه نحو الدمج ، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة المتصلة به.**
3. **بعض المقاييس التى قدمتها الدراسات السابقة، مثل: زينب شقير، ٢٠٠٣؛ محمد أبو النور، ٢٠٠٩؛ يوسف ذياب عواد ،٢٠١٠؛ علي الصمادي،٢٠١٤؛ أسامة بطانية، ومدالله الرويلي، ٢٠١٥ ؛ كمال سيسالم ، ٢٠١٥) ؛ وكذلك ,Hwang) Nishimura, Buss, 2015) Evans, 2011; Salem, 2013;**

فى ضوء هذه المصادر، قامت الباحثة بتحديد خمسة أبعاد، وهي: البعد الاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم.

جـ- صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة عدد من العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٧٤) عبارة جدلية، بعضها موجب والبعض الآخر سالب؛ وذلك حتى تكون هناك مصداقية للإجابة، ولكل عبارة منها خمس استجابات (في ضوء مقياس ليكرت)، والمطلوب من المعلم أو الطالب المعلم إذا كان موافقًا بشدة على العبارة أن يضع علامة (√) أسفل البديل (أوافق بشدة)، أما إذا كان موافقًا فيضع علامة (√) أسفل البديل (أوافق)، وإذا كان غير متأكد يضع علامة (√) أسفل البديل(محايد)، وإذا كان غير موافق يضع علامة (√) أسفل البديل(لا أوافق)، أما إذا كان غير موافق بشدة فيضع علامة (√) أسفل البديل (لا أوافق بشدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو الدمج

صدق المحتوى (صدق المحكمين)

للتأكد من صدق محتوى المقياس، قامت الباحثة بعرض مفرداته في صورته الأولية، وعددها (٨٠) مفردة على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وذلك بهدف الحكم على:

١. **وضوح صياغة تعليمات المقياس.**
٢. **ملاءمة أبعاد المقياس.**
٣. **مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه.**
٤. **ملاءمة الصياغة اللفظية لعبارات المقياس.**

وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، مثل: حذف بعض المفردات المكررة، وحذف المفردات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠%؛ لأنه يجب ألا تقل نسبة الاتفاق في كل بند من البنود عن ٨٠% (صلاح مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥١)، وبذلك أصبح عدد مفردات الاختبار (٧٤) مفردة.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو دمج المعاقين في مدارس العاديين من إعداد زينب محمود شقير (٢٠٠٣)، ويتكون هذا المقياس من (٨٥) مفردة، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

وقد تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بشعبة التربية الخاصة تخصصي إعاقة سمعية وعقلية، وجاءت قيم معاملات الارتباط: ٠.٥٦، ٠.٦٧، ٠.٦٣، ٠.٥٩، ٠.٦١، ٠.٧٢لأبعاد المقياس البعد الاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية على الترتيب، وجميعها دال عند (٠.٠١)؛ مما يعد مؤشرًا على صدق المقياس.

مؤشر الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال:

(*) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

- **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٢):**

جدول (٢):

قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه بمقياس الاتجاه نحو الدمج بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
البعد الاجتماعي	١	٠.٥٠٦**	البعد الأكاديمي	٣٦	٠.٦٠٥**
	٢	٠.٥٦٨**		٣٧	٠.١٣٠**
	٣	٠.٥٨٢**		٣٨	٠.٢٩٠**
	٤	٠.٥٧٠**		٣٩	٠.٤١٨**
	٥	٠.٤٧٦**		٤٠	٠.٧٠٥**
	٦	٠.١٥٥**		٤١	٠.٦٣١**
	٧	٠.٥٣٢**		٤٢	٠.٦٥١**
	٨	٠.٥٤٩**		٤٣	٠.٤٧٣**
	٩	٠.٤١٩**		٤٤	٠.٦٤٥**
	١٠	٠.٥٣٩**		٤٥	٠.٥٨٦**
	١١	٠.٥٤٩**		٤٦	٠.٣٠٩**
	١٢	٠.٤٩٩**		٤٧	٠.٤٧٤**
	١٣	٠.٦١٤**		٤٨	٠.٥٦٨**
	١٤	٠.٥٣٨**		٤٩	٠.٤٩٣**
	١٥	٠.٥٥٩**		٥٠	٠.٥٢٠**
	١٦	٠.٦٨١**		٥١	٠.٦٦٨**
	١٧	٠.٥٠٤**		٥٢	٠.٥٥٦**
	١٨	٠.٦٧٥**		٥٣	٠.٧٠٢**
البعد النفسي	١٩	٠.٧١٠**	البيئة التعليمية	٥٤	٠.٤١٩**
	٢٠	٠.٣٤٤**		٥٥	٠.٤٧٥**
	٢١	٠.٧٢٦**		٥٦	٠.٥١٨**
	٢٢	٠.٧٣٨**		٥٧	٠.٤٧١**
	٢٣	٠.٤٠٧**		٥٨	٠.٥٥١**
	٢٤	٠.٤١٠**		٥٩	٠.٢٨٥**
	٢٥	٠.٦٩٣**		٦٠	٠.٥٦٤**
	٢٦	٠.٥٦٠**		٦١	٠.٤٨٠**
	٢٧	٠.٧٢٩**		٦٢	٠.٤٢٧**
	٢٨	٠.٧٢٨**		٦٣	٠.٥٨٨**
	٢٩	٠.٧٣٨**		٦٤	٠.٤٥٢**
	٣٠	٠.٦٧٢**	كفاية المعلم	٦٥	٠.٤٤٥**
	٣١	٠.٦٢٤**		٦٦	٠.٤٢٥**
	٣٢	٠.٧٣١**		٦٧	٠.٢١١**
	٣٣	٠.٣٦٣**		٦٨	٠.٥٤٩**
	٣٤	٠.٤٦٦**		٦٩	٠.٦٨٨**
	٣٥	٠.٤١٤**		٧٠	٠.٤٠٤**
				٧١	٠.٤٢٠**

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
				٧٢	**٠.٦٢٥
				٧٣	**٠.٥٤٦
				٧٤	**٠.٦٠٨

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التى تنتمى إليها بين(٠.٤٠٤) و(٠.٧٣٨) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية(*) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتدل معاملات الارتباط على أن المفردات تقيس شيئًا مشتركًا (صلاح مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتحاه نحو الدمج، باستثناء المفردات (٦، ٢٠، ٣٣، ٣٧، ٣٨، ٤٦، ٥٩، ٦٧)، فجاءت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد التى تنتمى إليها أقل من (٠.٤)، لذا قامت الباحثة بحذفها، ومن ثم تصبح عدد مفردات المقياس (٦٦) مفردة بدلاً من (٧٤) مفردة بناءً على مؤشر الاتساق الداخلي.

---

* قد اقترح جيلفورد تفسيرًا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة، وهي على النحو الآتي(فى: صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨):

أ- معامل الارتباط الأقل من ٠.٢ (ضعيف)، ويدل على علاقة غير مهمة.

ب- معامل الارتباط من ٠.٢ إلى ٠.٣٩ (ضعيف)، ويدل على وجود علاقة ضعيفة.

ج- معامل الارتباط من ٠.٤ إلى ٠.٦٩ (متوسط)، ويدل على علاقة جيدة ومهمة.

د- معامل الارتباط من ٠.٧ إلى ٠.٨٩ (مرتفع)، ويدل على علاقة قوية.

هـ- معامل الارتباط أكبر من ٠.٩ (مرتفع جدا) ويدل على علاقة شبه تامة.

- **ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هى مبينة بالجدول (٣):**

جدول (٣):

قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجته من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الاجتماعي	٠.٨٧٣**
البعد النفسي	٠.٨٨٥**
البعد الأكاديمي	٠.٨٨٩**
البيئة التعليمية	٠.٦٤٠**
كفاية المعلم	٠.٧٠٨**

يتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٦٤٠) و(٠.٨٨٩)؛ مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتدل معاملات الارتباط على أن الأبعاد تقيس شيئًا مشتركًا (صلاح مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن أبعاد المقياس تتجه لقياس شيئًا مشتركًا.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم الثبات للأبعاد (٠.٨٣٩، ٠.٨٦١، ٠.٦٣٧، ٠.٨٥٢ ، ٠.٦١٧) للبعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وبعد كفاية المعلم، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠.٩٣٨)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما اتضح أن قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس، تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أي مفردة) ، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

كما تم حساب ثبات درجات مقياس الاتجاه نحو الدمج عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، وجاءت قيم معاملات الثبات: ٠.٨٤٦، ٠.٨٥٧، ٠.٨٣٢، ٠.٧١٨، ٠.٦٢٨، ٠.٩٢٧ للأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب: البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والاتجاه نحو الدمج.

يتبين مما سبق أن مقياس الاتجاه نحو الدمج ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية، مكونًا من(٦٦) مفردة بدلاً من (٨٠) مفردة، بعد حذف (١٤) مفردة بناءً على نتائج الكفاءة السيكومترية.

الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو الدمج:

بلغ عدد مفردات مقياس الاتجاه نحو الدمج في صورته النهائية (٦٦) مفردة(*) ، والجدول (٤) يوضح توزيع المفردات.

جدول (٤):
توزيع مفردات مقياس الاتجاه نحو الدمج

أرقام المفردات / البعد	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة	عدد المفردات
البعد الاجتماعي	١، ١١، ٢١، ٣١، ٤١، ٥٠، ٥٣، ٥٩، ٦٥	٦، ١٦، ٢٦، ٣٦، ٤٦، ٥٦، ٦٢	١٦
البعد النفسي	٧، ١٧، ٢٧، ٣٧، ٤٧، ٥١، ٥٧، ٦٠، ٦٣، ٦٦	٢، ١٢، ٢٢، ٣٢، ٤٢، ٥٤	١٦
البعد الاكاديمي	٣، ١٣، ٢٣، ٣٣، ٤٣، ٤٨، ٥٢، ٥٥، ٥٨، ٦١، ٦٤	٨، ١٨، ٢٨، ٣٨	١٥
بيئة التعلم	٩، ١٩، ٢٩، ٣٩، ٤٤، ٤٩	٤، ١٤، ٢٤، ٣٤	١٠
كفاية المعلم	٥، ١٥، ٢٥، ٣٥، ٤٥	١٠، ٢٠، ٣٠، ٤٠	٩
المجموع			٦٦

٢. مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق للمعلمين وللطلاب المعلمين وفقًا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس قبول معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة أو رفضهم نحو المعاقين.

ب- تحديد أبعاد مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق:

قامت الباحثة بتحديد الأبعاد التي يتضمنها المقياس في ضوء ما يأتي:

ج-خصائص الاتجاه.

١. الإطار النظري والتعريفات المختلفة للاتجاه نحو التلميذ المعاق ، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة المتصلة به.

(*) ملحق (٢): مقياس الاتجاه نحو الدمج.

٢. بعض المقاييس التى قدمتها الدراسات السابقة مثل: محمد عسلية، وآمال جودة (٢٠٠٥)، وسميرة أبو غزالة (٢٠٠١)، أيمن عبدالله، وفكري الدويري (٢٠١٣).

فى ضوء هذه المصادر، قامت الباحثة بتحديد ثلاثة أبعاد، وهي: البعد الاجتماعي، والمعرفي، والنفسي.

د - صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة عدد من المفردات في كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) عبارة جدلية، بعضها موجب والبعض الآخر سالب؛ وذلك حتى تكون هناك مصداقية للإجابة، ولكل مفردة منها خمس استجابات (في ضوء مقياس ليكرت)، والمطلوب من المعلم أو الطالب المعلم إذا كان موافقًا بشدة على العبارة أن يضع علامة (√) أسفل البديل(أوافق بشدة)، أما إذا كان موافقًا فيضع علامة (√) أسفل البديل (أوافق)، وإذا كان غير متأكد يضع علامة (√) أسفل البديل(محايد)، وإذا كان غير موافق يضع علامة (√) أسفل البديل(لا أوافق)، أما إذا كان غير موافق بشدة فيضع علامة (√) أسفل البديل (لا أوافق بشدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق

صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس في صورته الأولية، وعددها (٣٥) مفردة على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وذلك بهدف الحكم على:

١. وضوح صياغة تعليمات المقياس.

٢. ملاءمة أبعاد المقياس.

٣. مناسبة المفردات للبعد الذي تنتمي إليه.

٤. ملاءمة الصياغة اللفظية لمفردات المقياس.

وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، مثل: حذف (٣) مفردات، والتي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠%؛ لأنه يجب ألا تقل نسبة الاتفاق في كل بند من البنود عن ٨٠% (صلاح مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥١)، وبذلك يصبح عدد مفردات الاختبار (٣٢) مفردة.

(*) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية) من إعداد الباحثة، والمستخدم في البحث الحالي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المعاق من إعداد أيمن عبدالله، وفكري الدويري (٢٠١٣)، ويتكون هذا المقياس من (٤٦) مفردة ، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

وجاءت قيم معاملات الارتباط: ، ٠.٧٧، ، ٠.٧٢،٠.٨٩ ، ٠.٨٧لأبعاد المقياس البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية على الترتيب، وجميعها دال عند (٠.٠١)؛ مما يعد مؤشرًا على صدق المقياس.

مؤشر الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس، وذلك من خلال:

- **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٥):**

جدول (٥):
قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
البعد الاجتماعي	١	٠.٥٢٩**	البعد المعرفي	١١	٠.٤١٣**	البعد النفسي	٢٢	٠.٥٨٠**
	٢	٠.٤٤٧**		١٢	٠.٥٨٤**		٢٣	٠.٥٤٩**
	٣	٠.٥٢٧**		١٣	٠.٣٢٠**		٢٤	٠.٥٩٩**
	٤	٠.٥٢١**		١٤	٠.٥٥١**		٢٥	٠.٦٢٣**
	٥	٠.٥٧١**		١٥	٠.٦٦٤**		٢٦	٠.٤٦٤**
	٦	٠.٤٤٠**		١٦	٠.٤٩٥**		٢٧	٠.٦٢٦**
	٧	٠.٠٨٢		١٧	٠.٤١٦**		٢٨	٠.٦٢٣**
	٨	٠.٤٣١**		١٨	٠.٥٩١**		٢٩	٠.٥٠٤**
	٩	٠.٤٤٣**		١٩	٠.٤٩٩**		٣٠	٠.٥٨١**
	١٠	٠.٤٤٧**		٢٠	٠.٥٤٤**		٣١	٠.٦٢٤**
				٢١	٠.٥٧٢**		٣٢	٠.٦٦٦**

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بين(٠,٤١٣) و(٠.٥٩١)، ويدل ذلك على وجود علاقة قوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وتدل معاملات الارتباط على أن المفردات تقيس شيئًا مشتركًا (صلاح مراد، أمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتحاه نحو التلميذ المعاق، باستثناء المفردتين (٧، و١٣) فجاءت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها أقل من (٠.٤) أو غير دالة، لذا قامت الباحثة بحذفهما، ومن ثم تصبح عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة بدلاً من (٣٢) مفردة بناءً على مؤشر الاتساق الداخلي.

- ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٦):

جدول (٦):
قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المعاق بعد حذف درجته من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الاجتماعي	٠.٧٨٥**
البعد المعرفي	٠.٨٤٧**
البعد النفسي	٠.٨٦١**

يتضح من نتائج جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٧٨٥) و(٠.٨٦١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتدل معاملات الارتباط على أن الأبعاد تقيس شيئ مشترك (صلاح مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن أبعاد المقياس تتجه لقياس شيئًا مشتركًا.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم الثبات للأبعاد (٠.٦٥٧، ٠.٧٢٠، ٠.٦١٧) للبعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠.٨٥٣)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما اتضح أن قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس، تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أي مفردة) ، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

كما تم حساب ثبات درجات مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، وجاءت قيم معاملات الثبات: ٠٦٧٨، ٠.٨٢٣،٠.٧٩٢، ٠.٨٦٢ للأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب: البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والاتجاه نحو التلميذ المعاق.

الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق:

بلغ عدد مفردات مقياس الاتجاه نحو الدمج في صورته النهائية (٣٠) مفردة(*) ، وجدول (٧) يوضح توزيع المفردات.

(*) ملحق (٣): مقياس الاتجاه نحو المعاق.

جدول (٧):
توزيع مفردات مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق

ارقام المفردات / البعد	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة	عدد المفردات
البعد الاجتماعي	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥	٤، ١٠، ١٦، ٢٢	٩
البعد المعرفي	٥، ١١، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٨	٢، ٨، ١٤	١٠
البعد النفسي	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣٠	٦، ١٢، ١٨	١١
المجموع			٣٠

يتبين مما سبق أن مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية مكونة من(٣٠) مفردة بدلاً من (٣٥) مفردة بعد حذف (٥) مفردة بناءً على نتائج الكفاءة السيكومترية.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق بين المتوسط الفرضي ومتوسطات درجات عينات الدراسة (معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة) على مقياس الاتجاه نحو الدمج ، والاتجاه نحو المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" One Sample T- Test ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٨)، وجدول (٩)

جدول (٨)

الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسطي درجات عينات البحث (معلمو العاديين، ومعلمو المدمجين، ومعلمو المعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة) في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)

البيـــــــان	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	معلمو العاديين	٨٨	٥٨.٥٨	٨.٩٢٦	٤٨	١١.١١٩	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٥٩.٧٧	٨.١٤٣	٤٨	١١.٢٨٩	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٥٣.٣٢	١٠.٨٦٥	٤٨	٤.٤٣٢	٠.٠٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٥٧.٨٦	٧.٢٤٦	٤٨	١٦.٩٤٨	٠.٠٠١
البعد النفسي	معلمو العاديين	٨٨	٥٨.٢٢	٨.٤٠١	٤٨	١١.٤٠٧	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٦٠.٧٢	٧.٤٣٧	٤٨	١٣.٣٦٠	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٥١.٤٨	١١.١٧٧	٤٨	٢.٨١٦	٠.٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٥٧.٣٢	٧.٩١٢	٤٨	١٤.٦٥٨	٠.٠٠١
البعد الأكاديمي	معلمي العاديين	٨٨	٥٢.١٧	٨.٦٤٧	٤٥	٧.٧٧٩	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٥٤.٥٦	٨.٤٩٢	٤٥	٨.٧٩٠	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٤٧.٠٦	١١.٢٦٣	٤٥	١.٦٥٧	٠.١٠١ غير دال
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٥١.٠٦	٧.٩٥٠	٤٥	٩.٤٨٧	٠.٠٠١
البيئة التعليمية	معلمو االعاديين	٨٨	٣٦.١	٤.٧١٥	٣٠	١٢.١٤١	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٣٨.٧٧	٥.٢٣٣	٣٠	١٣.٠٩١	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٣٦.١١	٤.٢٠٢	٣٠	١٣.١٦٨	٠.٠٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٣٨.٧٨	٤.٣١١	٣٠	٢٥.٣٥٦	٠.٠٠١
كفاية المعلم	معلمو العاديين	٨٨	٢٨.٠٧	٤.٣٨٣	٢٧	٢.٢٨٦	٠.٠٥
	معلمو المدمجين	٦١	٢٩.٠٨	٤.١٢٨	٢٧	٣.٩٣٩	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٢٦.١٧	٤.٩٤٩	٢٧	١.٥١٧	.١٣٣ غير دال

البيـــــــان	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٢٨.٤١	٤.٢٨٠	٢٧	٤.١١٠	٠.٠٠١
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج	معلمو العاديين	٨٨	٢٣٣.١٤	٢٨.٤٥٦	١٩٨	١١.٥٨٣	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٢٤٢.٩٠	٢٦.٤٢٥	١٩٨	١٣.٢٧١	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٢١٤.١٣	٣٧.١٠٣	١٩٨	٣.٩٣٨	٠.٠٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٢٣٣.٤٣	٢٥.٤٤٤	١٩٨	١٧.٣٣٧	٠.٠٠١

جدول (٩):

الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسطي درجات عينات البحث (معلمي العاديين، ومعلمي الدمج، ومعلمي المعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة) في الاتجاه نحو المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)

البيـــــــان	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعـــــي للاتجاه نحو المعاق	معلمو العاديين	٨٨	٣٤.١٣	٤.٨٠٩	٢٧	١٣.٩٠٠	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٣٤.٦٢	٤.٥٨٣	٢٧	١٢.٩٩٠	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٣٣.٤٠	٤.٣٦٨	٢٧	١٣.٢٧٢	٠.٠٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٣٥.٢٩	٤.٤٣٧	٢٧	٢٣.٢٦١	٠.٠٠١
البعد المعرفي للاتجاه نحو التلميذ المعاق	معلمو العاديون	٨٨	٣٧.١٠	٦.٠٤٢	٣٠	١١.٠٢٧	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٣٨.٦٧	٥.٠٤٩	٣٠	١٣.٤١٥	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٣٦.٨٥	٥.٥٠٢	٣٠	١١.٢٨٠	٠.٠٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٣٨.٤٥	٣.٩٤٥	٣٠	٢٦.٦٧٤	٠.٠٠١
البعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق	معلمو العاديون	٨٨	٤٢.٩٧	٥.٩٨٢	٣٣	١٥.٦٢٩	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	٤٥.٠٠	٥.٠٨٩	٣٣	١٥.٠٢٠	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	٤٤.٥٧	٦.٠٦٤	٣٣	١٧.٢٨٤	٠.٠٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٤٦.١٢	٥.٣١٥	٣٣	٢٢.٠٢٩	٠.٠٠١
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق	معلمو العاديين	٨٨	١١٤.١٩	١٣.٩٨٩	٩٠	١٦.٢٢٣	٠.٠٠١
	معلمو المدمجين	٦١	١١٨.٣٠	١٢.٠٢٠	٩٠	١٨.٣٨٥	٠.٠٠١
	معلمو المعاقين	٨٢	١١٤.٨٣	١٣.٤٩٨	٩٠	١٦.٦٥٧	٠.٠٠١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	١١٩.٨٦	١١.٤٥٠	٩٠	٣٢.٤٦٦	٠.٠٠١

يتضح من نتائج جدول (٨) الخاص بالاتجاه نحو الدمج ما يأتي:

أ- بالنسبة لمعلمي العاديين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستويي (٠.٠٠٥، ٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات معلمي العاديين في الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد

النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت المتوسطات على الترتيب (٥٨.٥٨، ٥٨.٢٢، ٥٢.١٧، ٣٦.١، ٢٨.٠٧، ٢٣٣.١٤)، والمتوسطات الفرضية لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٤٨، ٤٨، ٤٥، ٣٠، ٢٧، ١٩٨)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو الدمج بأبعاده لدى معلمي العاديين.

ب- بالنسبة لمعلمي المدمجين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات معلمي المدمجين في الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي، والبعد النفسي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت المتوسطات على الترتيب (٥٩.٧٧، ٦٠.٧٢، ٥٤.٥٦، ٣٨.٧٧، ٢٩.٠٨، ٢٤٢.٩٠)، والمتوسطات الفرضية لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٤٨، ٤٨، ٤٥، ٣٠، ٢٧، ١٩٨)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو الدمج بأبعاده لدى معلمي المدمجين.

ج- بالنسبة لمعلمي المعاقين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات معلمي المعاقين في الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبيئة التعليمية)، لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس)، وجاءت المتوسطات للأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب (٥٣.٣٢، ٥١.٤٨، ٣٦.١١، ٢٦.١٧. ٢١٤.١٣)، والمتوسطات الفرضية لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٤٨،٤٨، ٣٠، ١٩٨)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبيئة التعليمية لدى معلمي المعاقين.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات معلمي المعاقين في بعدي الاتجاه نحو الدمج (البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم)، وهذا يعني عدم وجود اتجاهات إيجابية بعدي الاتجاه نحو الدمج (البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم) لدى معلمي المعاقين.

د- بالنسبة للطلاب المعلمين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين في الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي، والبعد النفسي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس،)، حيث جاءت متوسطات كل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٥٧.٨٦، ٥٧.٣٢، ٥١.٠٦، ٣٨.٧٨، ٢٨.٤١، ٢٣٣.٤٣) والمتوسطات الفرضية لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٤٨، ٤٨، ٤٥، ٣٠، ٢٧، ١٩٨)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو الدمج بأبعاده لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة من وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والعاملين في مجال التربية الخاصة نحو الدمج، مثل: دراسة (علي الصمادي، ٢٠٠٥؛ حمد العجمي، ٢٠١٢؛ فوزية الجلامده، ٢٠١٤؛ أسامة بطانية، مدالله الرويلي، ٢٠١٥؛ ياسر فارس خليل، ونعيم العتوم، وعلي الصمادي ،٢٠١٧)، ودراسة (Cindy, 2003; Haider, 2008; Salem, 2013; Tsakiridou& Polyzopoulou, 2014)

وتتعارض مع ماتوصلت إليه دراسة دراسة (عبد العزيز العبد الجبار، وائل مسعود، ٢٠٠٤؛ علي الصمادي،٢٠١٤)، ودراسة (Komesaroff, 2006; Malinen, Savolainen, 2008; Nishimure, Busse, 2015; Amr,AL-Natour, AL-Abdallat, Alkhamra,2016)

ويمكن تفسير وجود اتجاهات إيجابية نحو الدمج لدى عينة البحث (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين، والطلاب المعلمين)؛ وذلك لزيادة وعي المعلمين، والطلاب المعلمين بعملية الدمج، وفوائدها، ومتطلباتها، وكيفية تطبيقها، واهتمام وزارة التربية والتعليم بإصدار القوانين وتطويرها؛ حيث تساعد على تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة التي يمكن دمجها، كما تركز على دمج ذوي الإعاقة البسيطة من المعاقين سمعيًا وعقليًا؛ وبالتالي فإنهم يستفيدون من عملية الدمج سواءً من الناحية الاجتماعية، أو النفسية، أو الأكاديمية، كما ينص قانون الدمج على ضرورة تدريب المعلمين المختصين بعملية الدمج، من قبل الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ وذلك لضمان كفاءة التدريب، كما أن القانون ينص على وجود فئة واحدة داخل الفصل من المعاقين، ولا يتجاوز عددها أربعة تلاميذ، حتى يستطيع المعلم

التعامل معها، وحتى يكون تدريب المعلمين مركزًا على كيفية التعامل مع هذة الفئة، وكذلك كيفية تعديل المنهج، ومواءمته، وتعديل الوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم حسب خصائص الفئة المنوطة بالدمج واحتياجاتها، كل ذلك يفسر إيجابية الاتجاه نحو الدمج لدى المعلمين والطلاب المعلمين في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية، ماعدا وجود اتجاه محايد أو متوسط لدى معلمي المعاقين، فيما يخص البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم.

ويفسر ذلك بأنهم يرون أن الدمج لا يكون في جميع المواد، فالمعاق يتلقى تعليم أفضل في المدارس الخاصة به، كما المعلم العادي نادرًا ما يلجأ إلى معلم التربية الخاصة، كما أنهم يرون أن المعلم داخل فصل الدمج، مع زيادة أعداد التلاميذ، يقل اهتمامه بتقديم أساليب التعزيز والتقويم المناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين المعاقين، والعاديين.

ويؤكد كمال سيسالم (٢٠١٥، ١٣٢) اختلاف معلمي الإعاقة عن المعلمين الآخرين في بعض الأبعاد؛ وذلك لأنهم يشعرون أن عملهم أصبح ثانويًا ، وغير ذي قيمة، وأنه من الصعب عليهم تقديم رعاية فردية من خلال فصول التعليم العام.

لذلك أشارت دراسة (Haider, 2008) أنه لكي ينجح الدمج، لا بد أن يكون هناك تعاون بين معلمي العاديين، ومعلمي التربية الخاصة؛ لأن التعاون بينهما يقلل من الاتجاهات السلبية.

كما يتضح من نتائج جدول (٩) الخاص بالاتجاه نحو التلميذ المعاق ما يأتي:

أ- بالنسبة لمعلمي العاديين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستويي (٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات معلمي العاديين في الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي)، لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت المتوسطات على الترتيب (٣٤.١٣، ٤٢.٩٧، ٣٧.١٠ ، ١١٤.١٩)، والمتوسطات الفرضية لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٢٧، ٣٠، ٣٣، ٩٠)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى معلمي العاديين.

ب- بالنسبة لمعلمي المدمجين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات معلمي المدمجين في الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي)، لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، وجاء ت المتوسطات على الترتيب (٣٤.٦٢، ٣٨.٦٧، ٤٢.٩٧، ١١٨.٣٠)، والمتوسطات الفرضية لكل بعد، والدرجة الكلية على الترتيب (٢٧، ٣٠، ٣٣، ٩٠)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو التلميذ المعاق بأبعاده لدى معلمي الدمج.

ج- بالنسبة لمعلمي المعاقين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات معلمي المعاقين في الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي)، لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، وجاء ت المتوسطات على الترتيب (٣٣.٤٠، ٣٦.٨٥، ٤٤.٥٧، ١١٤.٨٣)، والمتوسطات الفرضية لكل بعد، و الدرجة الكلية على الترتيب (٢٧، ٣٠، ٣٣، ٩٠)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو التلميذ المعاق بأبعاده لدى معلمي المعاقين.

د- بالنسبة للطلاب المعلمين

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين في الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي)، لصالح متوسطات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، وجاء ت المتوسطات على الترتيب (٣٥.٢٩، ٣٨.٤٥، ٤٦.١٢، ١١٩.٨٦)، والمتوسطات الفرضية لكل بعد، والدرجة الكلية على الترتيب (٢٧، ٣٠، ٣٣، ٩٠)، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية نحو التلميذ المعاق بأبعاده لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رامي طشطوش، وأحمد الخزاعلة (٢٠١٠)، وأيمن عبدالله، وفكري الدويري (٢٠١٣) ، وأحمد بركات (٢٠١٤).

وتختلف مع نتائج دراسة أحمد عواد (١٩٩٤)، وإبراهيم الصباطي (٢٠٠١)، وعبد القوي الزبيدي وعلي كاظم (٢٠٠٥)، ورائد الصرايرة، ومعن الشعلان (٢٠١١)، (Melekoglu, 2013)

ويمكن تفسير وجود اتجاهات إيجابية نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة، وذلك لاهتمام الدولة بذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث تعليمهم، وتشغيلهم؛ لكي يكونوا مواطنين صالحين، وليسوا عالة على المجتمع، كما أصبح المعلمون والطلاب المعلمون لا يسخرون من هولاء التلاميذ، بل يتباهون بأنهم يدرسون، ويأخذون دورات في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما أدى إلى الاهتمام بهؤلاء التلاميذ وكيفية تشخيصهم والتعامل معهم، وتقديم برامج علاجية لهم، وقد أقيمت لهم عدة مؤتمرات خاصة بهم، وأطلق عليهم ذوي الهمم والقدرات، حتى أولياء الأمور الذين كانوا يخفون أبناءهم، لنظرة الناس إليهم قديمًا، أصبحوا يظهرونهم لتغير نظرة المجتمع إليهم، حيث أصبح المعلمون والطلاب المعلمون لا يشعرون بالخجل من مشاركة المعاقين رحلاتهم، وحفلاتهم، كما أنهم يؤمنون بنجاح المعاق في ممارسة هواياته، ويسهم في تقدم بلاده، وينجح في وظيفته، كما أنهم يشعرون بالرضا والسعادة عند التعامل ورؤية المعاقين، والتدريس لهم، كل ذلك أدى إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التلميذ المعاق لدى المعلمين، والطلاب المعلمين.

تعقيب:

من نتائج الفرض الأول يتضح وجود اتجاهات إيجابية نحو الدمج، أو نحو التلميذ المعاق، وعلى الرغم من أن الفروق دالة بين متوسطات (الأبعاد والدرجة الكلية)، والمتوسط الفرضي لهم، إلا أنها ليست إيجابية بدرجة مرتفعة، حيث إن قيم المتوسطات تقترب من المتوسط الفرضي؛ لذا توصي الباحثة بضرورة تحسين الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق، وسوف يتم التركيز في توصيات البحث على كيفية تحسين الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق.

الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ العاديين في الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق(الأبعاد، والدرجة الكلية)".

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار(t) للعينات المستقلة Independent - Samples t – Test، وجاءت النتائج كما هى موضحة بجدول (١٠)، (١١):

جدول (١٠):
قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات التلاميذ العاديين في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	df	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	ذكر	٤٨	٦٢.٥٤	٩.٠٣٦	٠.٣٧٦	٨٦	٠.٧٠٨ غير دالة
	أنثى	٤٠	٦١.٨٠	٩.٤٠٩			
البعد النفسي	ذكر	٤٨	٦٤.٥٠	٩.٤٨٥	٠.٣٧١	٨٦	٠.٧١١ غير دالة
	أنثى	٤٠	٦٣.٧٨	٨.٦٦٣			
البعد الأكاديمي	ذكر	٤٨	٦٣.٣٨	٩.٣٤٨	٠.٥٧٣	٨٦	٠.٥١٦ غير دالة
	أنثى	٤٠	٦٢.٢٣	٨.٦٦٣			
البيئة التعليمية	ذكر	٤٨	٣٩.٦٣	٥.٢٩٠	٠.٥٥٦	٨٦	٠.٥٧٩ غير دالة
	أنثى	٤٠	٤٠.٢٠	٤.٢٠١			
كفاية المعلم	ذكر	٤٨	٣٢.٦٥	٤.٤٧٠	١.٠٢٨	٨٦	٠.٣٠٧ غير دالة
	أنثى	٤٠	٣١.٦٥	٤.٥٩٤			
الدرجة الكلية	ذكر	٤٨	٢٦٢.٦٧	٣٠.٨٦٧	٠.٤٦٨	٨٦	٠.٦٤١ غير دالة
	أنثى	٤٠	٢٥٩.٦٥	٢٩.١٧٦			

جدول (١١):
قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات التلاميذالعاديين في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	df	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	ذكر	٤٨	٣٦.٨١	٤.٦٣٩	٠.٢٦٤	٨٦	٠.٧٩٢ غير دالة
	أنثى	٤٠	٣٦.٠٨	٤.٦٣٨			
البعد المعرفي	ذكر	٤٨	٤١.٢٥	٧.١٥٩	٠.١٦٨	٨٦	٠.٨٦٧ غير دالة
	أنثى	٤٠	٤١.٠٣	٤.٩٣٨			
البعد النفسي	ذكر	٤٨	٤٣.٣١	٥.٩٦١	٠.٥٩٣	٨٦	٠.٥٥٥ غير دالة
	أنثى	٤٠	٤٢.٥٥	٦.٠٥٥			
الدرجة الكلية	ذكر	٤٨	١٢١.٣٨	١٥.١٢٤	٠.٢٤٠	٨٦	٠.٨١١ غير دالة
	أنثى	٤٠	١٢٠.٦٥	١٢.٨١٧			

يتضح من نتائج جدول (١٠) الخاص بالاتجاه نحو الدمج ما يأتى:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ العاديين في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج، حيث بلغت قيم "ت" (٠.٣٧٦، ٠.٣٧١، ٠.٥٨٣، ٠.٥٥٦، ١.٠٢٨، ٠.٤٦٨) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا، وبذلك يكون الفرض الأول تحقق.**

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سامي عوض (٢٠٠٦)، ودراسة عبدالناصر السويطي (٢٠١٦) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات التلاميذ العاديين في الاتجاه نحو الدمج تعزى للنوع.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة علي الصمادي (٢٠١٤)، وأسامة بطانية، مدالله الدويلي (٢٠١٥)، التي توصلت إلى اختلاف الاتجاه نحو الدمج باختلاف النوع لدى معلمي العاديين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات مروا بنفس الإعداد داخل الجامعة، كما أنهم موجودين في نفس المجتمع، وفي مدارس متشابهة في المناخ المدرسي، كما أنهم يدرسون لطلاب عاديين، وربما لم يسبق لهم التعرض لأي معلومات أو ندوات أو دورات عن الدمج؛ وبالتالي فلا يوجد اختلاف في معلومات معلمي ومعلمات التلاميذ العاديون حول البعد الاجتماعي والنفسي والأكاديمي وبيئة التعلم وكفاية المعلم، لأنهم لم يمروا بالخبرات التي يمكن أن تجعل هناك اختلافًا في اتجاهاتهم؛ لذلك لم يكن هناك فروق بين معلمي ومعلمات العاديين في الاتجاه نحو الدمج.

كما يتضح من نتائج جدول (١١) الخاص بالاتجاه نحو التلميذ المعاق ما يأتي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات التلاميذ العاديين في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق، حيث بلغت قيم "ت" (٠.٢٦٤، ٠.١٦٨، ٠.٥٩٣، ٠.٢٤٠) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.**

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمي ومعلمات التلاميذ العاديين لا تختلف اتجاهاتهم حول المعاقين، نتيجة لأنهم تلقوا نفس المعلومات عن المعاقين في أثناء إعدادهم الأكاديمي، كما أنهم لا يتعاملون مع التلاميذ المعاقين في العملية التعليمية؛ لذلك فإن معلوماتهم حول المعاقين تكون متشابهة؛ سواءً من الناحية الاجتماعية، أو المعرفية، أو النفسية؛ وبالتالي لا توجد فروق في اتجاهاتهم نحو التلميذ المعاق في الأبعاد، والدرجة الكلية.

الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (t) للعينات المستقلة Independent – Samples t – Test، وجاءت النتائج كما هى موضحة بجدول (١٢)، و(١٣):

جدول (١٢):
قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	df	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	ذكر	٣٠	٦٤.٥٧	٨.٦٥٣	١.١٥٦	٥٩	٠.٢٥٢ غير دالة
	أنثى	٣١	٦٢.٢٦	٦.٨٧٥			
لبعد النفسي	ذكر	٣٠	٦٧.٠٧	٨.٤٦٩	٠.٥٨٣	٥٩	٠.٥٦٢ غير دالة
	أنثى	٣١	٦٥.٩٧	٦.١١٣			
البعد الأكاديمي	ذكر	٣٠	٦٦.٠٧	٩.٠٥٩	٠.٩٢٠	٥٩	٠.٣٦١ غير دالة
	أنثى	٣١	٦٤.٢٩	٥.٦٩٣			
البيئة التعليمية	ذكر	٣٠	٤٣.٢٠	٥.٦٩٠	١.٠٨٣	٥٩	٠.٢٨٣ غير دالة
	أنثى	٣١	٤١.٨٤	٤.٠٠٩			
كفاية المعلم	ذكر	٣٠	٣٣.٢٣	٤.٤٧٠	٠.٢٢٦	٥٩	٠.٨٢٢ غير دالة
	أنثى	٣١	٣٣.٠٠	٣.٥٤٠			
الدرجة الكلية	ذكر	٣٠	٢٧٤.١٣	٢٩.٥٥٠	١.١١٢	٥٩	٠.٢٧١ غير دالة
	أنثى	٣١	٢٦٧.٣٥	١٦.٤٣٧			

جدول (١٣): قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات الطلاب المدمجين على مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	Df	ستوى الدلالة
لبعد الاجتماعي	ذكر	٣٠	٣٦.٧٧	٤.٧٩٧	٠.٠٢١	٥٩	٠.٩٨٣ غير دالة
	أنثى	٣١	٣٦.٧٤	٤.٢٧٤			
البعد المعرفي	ذكر	٣٠	٤٣.٩٣	٥.٢٠٦	١.٦٣٠	٥٩	٠.١٠٨ غير دالة
	أنثى	٣١	٤١.٩٠	٤.٥٠٤			
البعد النفسي	ذكر	٣٠	٤٦.٢٧	٥.٤٠١	١.٩٥٧	٥٩	٠.٠٥٥ غير دالة
	أنثى	٣١	٤٣.٧٧	٤.٥٢٢			
الدرجة الكلية	ذكر	٣٠	١٢٦.٩٧	١٣.٠٢٦	٥٢٥.	٥٩	٠.١٣٣ غير دالة
	أنثى	٣١	١٢٢.٤٢	١٠.١٢٨			

يتضح من نتائج جدول (١٢) الخاص بالاتجاه نحو الدمج ما يأتي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج؛ حيث بلغت قيم "ت" (١.١٥٦، ٠.٥٨٣، ٠.٩٢٠، ١.٠٨٣، ٠.٢٢٦، ١.١١٢) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.**

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه لا توجد فروق بين معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)، نتيجة أن هؤلاء المعلمين لديهم نفس الخبرات فيما يتعلق بالدمج، ويدرسون في مدارس لديها تقريبًا نفس الوسائل والمواد التعليمية، والمناهج وطرق التقويم، كما أن التلاميذ المعاقين الذين يدرس لهم المعلمون داخل فصول الدمج، مصدر تشخيصهم واحد وهو التأمين الصحي؛ لذلك لا يوجد اختلاف في استجابات معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في البعد الاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي، وبيئة التعلم، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية للمقياس.

كما يتضح من نتائج جدول (١٣) الخاص بالاتجاه نحو التلميذ المعاق ما يأتي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق، حيث بلغت قيم "ت" (٠.٠٢١، ١.٦٣٠، ١.٩٥٧، ١.٥٢٥) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا، وبذلك يكون الفرض الثالث تحقق.**

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات التلاميذ المدمجين في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)؛ نتيجة لأن المعلمين والمعلمين يدرسون لتلاميذ يخضعون لنفس قانون الدمج المطبق في جمهورية مصر العربية، أي أن التلاميذ المعاقين الذين يتم التدريس لهم من قبل المعلمين والمعلمات يكون لهم خصائص معينة، ويخضعون لنفس التشخيص، كما أن الدورات الخاصة بذوي الإعاقة تكون واحدة للمعلمين والمعلمات؛ وبالتالي لا يوجد اختلاف في البعد الاجتماعي والمعرفي والنفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق.

الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "لا يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين نوع المعلم (ذكر/ أنثى)، والتخصص (سمعي/ عقلي) لدى معلمي المعاقين على الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two Ways Analysis of Variance؛ لمعرفة ما إذا كان هناك أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (عقلى/سمعى) لدى معلمي المعاقين على الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٤)، و(١٥)على النحو الآتي:

جدول (١٤):

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لتفاعل (النوع × التخصص) لدى معلمي المعاقين على مقياس الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	النوع (ذكر/أنثى)	١٨١.٤٥٣	١	١٨١.٤٥٣	١.٥٦٠	٠.٢١٥
	التخصص (عقلى/سمعى)	٣٣٤.٤٢٥	١	٣٣٤.٤٢٥	٢.٨٧٥	٠.٠٩٤
	النوع× التخصص	١٠٣.٩١١	١	١٠٣.٩١١	٠.٨٩٣	٠.٣٤٧
البعد النفسي	النوع (ذكر/أنثى)	١٤٤.١٥١	١	١٤٤.١٥١	١.١١٥	٠.٢٩٤
	التخصص (عقلى/سمعى)	٤٩٠.١٤٤	١	٤٩٠.١٤٤	٣.٧٩٢	٠.٠٥٥
	النوع× التخصص	٢٩٥.٦٥١	١	٢٩٥.٩٥١	٢.٢٨٧	٠.١٣٤
البعد الأكاديمي	النوع (ذكر/أنثى)	٢٥٩.٢٩٧	١	٢٥٩.٢٩٧	٢.١٠٣	٠.١٥١
	التخصص (عقلى/سمعى)	١٠٨٦.٩١٤	١	١٠٨٦.٩١٤	٨.٨١٤	٠.٠٠٤
	النوع× التخصص	٣٦٠.١٦١	١	٣٦٠.١٦١	٢.٩٢١	٠.٠٩١
البيئة التعليمية	النوع (ذكر/أنثى)	٠.٥١٠	١	٠.٥١٠	٠.٠٢٦	٠.٨٧١
	التخصص (عقلى/سمعى)	٦٢.٧١٨	١	٦٢.٧١٨	٣.٢٣٦	٠.٠٧٦
	النوع× التخصص	٧٢.٦٠٥	١	٧٢.٦٠٥	٣.٧٤٦	٠.٠٥٧
كفاية المعلم	النوع (ذكر/أنثى)	٣٣.٥٤٠	١	٣٣.٥٤٠	١.٥٠٩	٠.٢٢٣
	التخصص (عقلى/سمعى)	١٠٩.٤٠٧	١	١٠٩.٤٠٧	٤.٩٢٣	٠.٠٢٩
	النوع× التخصص	٨٣.٦٩٤	١	٨٣.٦٩٤	٤.٧٦٦	٠.٠٥٦
الدرجة الكلية للمقياس	النوع (ذكر/أنثى)	٢٣١٢.١٩٣	١	٢٣١٢.١٩٣	٧٢١.	٠.١٩٣
	التخصص (عقلى/سمعى)	٨٤٢٢.٤٨٨	١	٨٤٢٢.٤٨٨	٦.٢٦٧	٠.٠١٤
	النوع× التخصص	٤١٠٠.٥٣٠	١	٤١٠٠.٥٣٠	٣.٠٥١	٠.٠٨٥

جدول (١٥):

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لتفاعل (النوع × التخصص) لدى معلمي المعاقين على مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	النوع (ذكر/أنثى)	٠.٤٧٧	١	٠.٤٧٧	٠.٠٢٤	٠.٨٧٨
	التخصص (عقلى/سمعى)	٣.٤٢٧	١	٣.٤٢٧	٠.١٧١	٠.٦٨٠
	النوع× التخصص	٢٤.٣١٥	١	٢٤.٣١٥	١.٢١٦	٠.٢٧٤
البعد المعرفي	النوع (ذكر/أنثى)	٣٩.١٧٩	١	٣٩.١٧٩	١.٢١٤	٠.٢٧٤
	التخصص (عقلى/سمعى)	٤٢.٦٦٢	١	٤٢.٦٦٢	١.٣٢٢	٠.٢٥٤
	النوع× التخصص	٢١.٨٠٠	١	٢١.٨٠٠	٠.٦٧٥	٠.٤١٤
البعد النفسي	النوع (ذكر/أنثى)	٢١.٣١٤	١	٢١.٣١٤	٠.٥٧٣	٠.٤٥١
	التخصص (عقلى/سمعى)	٣٧.٣٨٦	١	٣٧.٣٨٦	١.٠٠٤	٠.٣١٩
	النوع× التخصص	٧.٥٩٥	١	٧.٥٩٥	٠.٢٠٤	٠.٦٥٣
الدرجة الكلية للمقياس	النوع (ذكر/أنثى)	٠.٩٠٦	١	٠.٩٠٦	٠.٠٠٥	٠.٩٤٦
	التخصص (عقلى/سمعى)	٢١٠.١٧١	١	٢١٠.١٧١	١.٠٩٠	٠.٣٠٠
	النوع× التخصص	١٥٢.٦٧٣	١	١٥٢.٦٧٣	٠.٧٩٢	٠.٣٧٦

يتضح من نتائج جدول (١٤) الخاص بالاتجاه نحو الدمج ما يأتى:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج، حيث بلغت قيم "ف" (١.٥٦٠، ١.١١٥، ٢.١٠٣، ٠,٠٢٦، ١.٥٠٩، ١.٧٢١) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا، ومعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبيئة التعليمية لمقياس الاتجاه نحو الدمج، حيث بلغت قيم "ف" (٢.٨٧٥، ٣.٧٩٢، ٣.٢٣٦) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.**

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا، ومعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في البعد الأكاديمي لصالح معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، حيث كان متوسط درجات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا (٤٩.٩٤)، ومتوسط درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا (٤٣.٠٠)، وبلغت قيمة "ف" (٨.٨١٤)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا، ومعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في بعد كفاية المعلم لصالح معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، حيث كان متوسط درجات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا (٢٧.٠٤)، ومتوسط درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا (٢٤.٩٤)، وبلغت قيمة "ف" (٤.٩٢٣)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا، ومعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في الدرجة الكلية للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، حيث كان متوسط درجات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا (٢٢٢.١٩)، ومتوسط درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا (٢٠٢.٧٦)، وبلغت قيمة "ف" (٦.٢٦٧)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

- لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرى النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (عقلي/ سمعي) لدى معلمي التلاميذ المعاقين في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج؛ حيث بلغت قيم "ف" (٠.٨٩٣، ٢.٢٨٧، ٢.٩٢١، ٣.٧٤٦، ٣.٧٦٦، ٣.٠٥١) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.

مما سبق يتضح عدم وجود اختلاف بين معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين في الاتجاه نحو الدمج، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين تلقوا نفس الإعداد، ولديهم نفس المعلومات عن الدمج، لأن المدارس التي يتم فيه الدمج لا تستعين بمعلمي ومعلمات المعاقين أو الفئات الخاصة؛ وبالتالي فإنهم لا يهتمون بعملية الدمج، فتركيز المعلم والمعلمة يكون على التدريس لذوي الإعاقة داخل مدارس الفئات الخاصة؛ وبالتالي لا يوجد اختلاف بين معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين في البعد الاجتماعي والنفسي والأكاديمي وبيئة التعلم وكفاية المعلم والدرجة الكلية للاتجاه نحو الدمج.

كما يتضح عدم وجود اختلاف بين معلمي الإعاقة السمعية والعقلية في البعد الاجتماعي، والنفسي، والبيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج، بينما يوجد اختلاف بينهم في البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم، والدرجة الكلية للاتجاه نحو الدمج، ويمكن تفسير ذلك بأن كل من معلمي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية يدرسون لتلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية والعقلية، ويعتقدون أن كلا الفئتين تحتاج إلى تعامل خاص سواء من الناحية الاجتماعية، أو النفسية، كذلك إلي بيئة تعليمية، وهذا قلما يحققه نظام الدمج؛ وبالتالي لا يوجد اختلاف بين معلمي الإعاقة السمعية والعقلية في الاتجاه نحو الدمج.

ويمكن تفسير وجود فروق في البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم، والدرجة الكلية للاتجاه نحو الدمج بين معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، ومعلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا لصالح معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، وذلك لانتشار تطبيق نظام الدمج بين التلاميذ المعاقين عقليًا داخل المدارس الموجودة في محافظة الدقهلية، وزيادة أعداد التلاميذ المدمجين من المعاقين عقليًا عن التلاميذ المدمجين من المعاقين سمعيًا، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء الدراسة الميدانية للبحث؛ وبالتالي ظهرت الفروق لصالح معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم، والدرجة الكلية للاتجاه نحو الدمج.

كما يتضح من نتائج جدول (١٥) الخاص بالاتجاه نحو التلميذ المعاق ما يأتى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق، حيث بلغت قيم "ف" (٠.٠٢٤، ١.٢١٤، ٠.٥٧٣، ٠.٠٠٥) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيًا، ومعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج؛ حيث بلغت قيم "ف" (٠.١٧١، ١.٣٢٢، ١.٠٠٤، ١.٠٩٠) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيري النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (عقلي/ سمعي) لدى معلمي التلاميذ المعاقين في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج، حيث بلغت قيم "ف" (١.٢١٦، ٠.٦٧٥، ٠.٢٠٤،

٠.٧٩٢) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا، وبذلك يكون الفرض الرابع تحقق جزئيًا.

مما سبق يتضح عدم وجود اختلاف بين معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين في الاتجاه نحو التلميذ المعاق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي ومعلمات التلاميذ المعاقين لديهم نفس المعلومات بالنسبة للمعاقين، سواءً من خلال الإعداد إذا كانوا تخصص فئات خاصة، أو من خلال الدورات، كما أن المعلم والمعلمة يؤدون مهامهم التدريسية لنفس التلاميذ المعاقين؛ لذلك فإن معلمي ومعلمات المعاقين لا يختلفون في البعد الاجتماعي والمعرفي والنفسي، والدرجة الكلية للاتجاه نحو التلميذ المعاق.

كما يتضح عدم وجود اختلاف بين معلمي الإعاقة العقلية والسمعية في البعد الاجتماعي، والمعرفي، والنفسي، والدرجة الكلية للاتجاه نحو التلميذ المعاق، ويمكن تفسير ذلك بأن كل من معلمي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية يحتاجون إلى أساليب خاصة للتعامل مع التلميذ المعاق؛ وفهم خصائصه، واحتياجاته، وتقبله، وتقديم المساعدة له؛ حتى يستطيعوا مزاولة مهنتهم بنجاح؛ وبالتالي لا يوجد اختلاف بين معلمي المعاقين سمعيًا، والمعاقين عقليًا في الاتجاه نحو الدمج.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (سمعي/عقلي) لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة على الاتجاه نحو الدمج، ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين ثنائى الاتجاه Two Ways Analysis of Variance؛ لمعرفة ما إذا كان هناك أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (عقلى/سمعى) لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة على الاتجاه نحو الدمج ونحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٦)، (١٧) على النحو الآتى:

جدول (١٦):

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتفاعل (النوع × التخصص) للطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	النوع (ذكر/أنثى)	٢١.٢٣٨	١	٢١.٢٣٨	٠.٤٠٩	٠.٥٢٣
	التخصص (عقلى/سمعى)	١٠٤.٥٢٠	١	١٠٤.٥٢٠	٢.٠١٤	٠.١٥٨
	النوع× التخصص	٨.٢٩٩	١	٨.٢٩٩	٠.١٦٠	٠.٦٩٠
البعد النفسي	النوع (ذكر/أنثى)	٦.٢٩٦	١	٦.٢٩٦	٠.١٠٣	٠.٦٤٨
	التخصص (عقلى/سمعى)	٢٥٩.٦٩١	١	٢٥٩.٦٩١	١.٢٥٦	٠.١٨١
	النوع× التخصص	٠.٩٩٥	١	٠.٩٩٥	٠.٠١٦	٠.٨٩٩
البعد الأكاديمي	النوع (ذكر/أنثى)	١٦.٣٦٠	١	١٦.٣٧٠	٠.٢٦٠	٠.٦١١
	التخصص (عقلى/سمعى)	١١٠.٧٧٣	١	١١٠.٧٧٣	١.٧٥٨	٠.١٨٧
	النوع× التخصص	٠.٥٤٠	١	٠.٥٤٠	٠.٠٠٩	٠.٩٢٦
البيئة التعليمية	النوع (ذكر/أنثى)	٢٥.٠٨٤	١	٢٥.٠٨٤	١.٣٥٦	٠.٢٤٦
	التخصص (عقلى/سمعى)	١١.٤٨٣	١	١١.٤٨٣	٠.٦٢١	٠.٤٣٢
	النوع× التخصص	٩.٥٥٠	١	٩.٥٥٠	٠.٥١٦	٠.٤٧٤
كفاية المعلم	النوع (ذكر/أنثى)	١.٢٦٥	١	١.٢٦٥	٠.٠٦٨	٠.٧٩٥
	التخصص (عقلى/سمعى)	٠.١٣٦	١	٠.١٣٦	٠.٠٠٧	٠.٩٣٢
	النوع× التخصص	٩.٥٢٧	١	٩.٥٢٧	٠.٥١٣	٠.٤٧٥
الدرجة الكلية للمقياس	النوع (ذكر/أنثى)	٢٥.٣٠٧	١	٢٥.٣٠٧	٠.٠٣٩	٠.٨٤٣
	التخصص (عقلى/سمعى)	١٠٩٦.٠٠٠	١	١٠٩٦.٠٠٠	١.٦٩٩	٠.١٩٤
	النوع× التخصص	١٦.٤١٦	١	١١٦.٤١٦	٠.١٨٠	٠.٦٧٢

جدول (١٧):
نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لتفاعل (النوع × التخصص) للطلاب المعلمين على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق والدرجة الكلية للمقياس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	النوع (ذكر/أنثى)	٠.١٤٠	١	٠.١٤٠	٠.٠٠٧	٠.٩٣٣
	التخصص (عقلى/سمعى)	٢٣.٠٥٥	١	٢٣.٠٥٥	١.١٦٥	٠.٢٨٢
	النوع× التخصص	١.٨١٢	١	١.٨١٢	٠.٠٩٢	٠.٧٦٣
البعد المعرفي	النوع (ذكر/أنثى)	٥٥.٢٥٥	١	٥٥.٢٥٥	٣.٦٣٣	٠.٠٥٩
	التخصص (عقلى/سمعى)	٢.٩٢٥	١	٢.٩٢٥	٠.١٩٢	٠.٦٦٢
	النوع× التخصص	٩.٢٤٧	١	٩.٢٤٧	٠.٦٠٨	٠.٤٣٧
البعد النفسي	النوع (ذكر/أنثى)	٠.٠٢٢	١	٠.٠٢٢	٠.٠٠١	٠.٩٧٨
	التخصص (عقلى/سمعى)	٣.٩٤٢	١	٣.٩٤٢	٠.١٣٧	٠.٧١١
	النوع× التخصص	١٤.٢٤٠	١	١٤.٢٤٠	٠.٤٩٦	٠.٤٨٢
الدرجة الكلية للمقياس	النوع (ذكر/أنثى)	٦٣.٣٢٠	١	٦٣.٣٢٠	٠.٤٧٩	٠.٤٩٠
	التخصص (عقلى/سمعى)	٧٢.٢٠٤	١	٧٢.٢٠٤	٠.٥٤٧	٠.٤٦١
	النوع× التخصص	٢٩.٩٠٣	١	٢٩.٩٠٣	٠.٢٢٦	٠.٦٣٥

يتضح من نتائج جدول (١٦) الخاص بالاتجاه نحو الدمج ما يأتي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات التربية الخاصة في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج؛ حيث بلغت قيم "ف" (٠.٤٠٩، ٠.١٠٣، ٠.٢٦٠، ١.٣٥٦، ٠.٠٦٨، ٠.٠٣٩) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المعلمين تخصص إعاقة سمعية، والطلاب المعلمين تخصص إعاقة عقلية في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج، حيث بلغت قيم "ف" (٢.٠١٤، ٠.٦٢١، ١.٢٥٦، ١.٧٥٨، ٠.٠٠٧، ١.٦٩٩) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.**
- **لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرى النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (عقلي/ سمعي) لدى طلاب شعبة التربية الخاصة في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج؛ حيث بلغت قيم "ف"**

(٠.١٦٠، ٠.٠١٦، ٠.٠٠٩، ٠.٥١٦، ٠.٥١٣، ٠.١٨٠) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير عدم اختلاف طلاب وطالبات شعبة التربية الخاصة في الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، والدرجة الكلية للمقياس نتيجة لأن كلًا منهما يأخذ نفس المقررات التي لها علاقة بالدمج، ويتلقون التدريب الميداني معًا؛ وبالتالي فإن استجاباتهم بالقبول أو الرفض نحو الدمج تكون غير مختلفة.

ويمكن تفسير عدم اختلاف الطلاب المعلمين تخصص إعاقة سمعية، والطلاب المعلمين تخصص إعاقة عقلية في الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم) والدرجة الكلية، نتيجة لأن الطلاب المعلمين في التخصصين يتلقون معظم محاضراتهم معًا، وخاصة المحاضرات الخاصة بمقرر الدمج التربوي؛ لذلك فلا يوجد اختلاف في استجاباتهم حول أبعاد الاتجاه نحو الدمج أو الدرجة الكلية له.

كما يتضح من نتائج جدول (١٧) الخاص بالاتجاه نحو التلميذ المعاق ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات المعلمين شعبة التربية الخاصة في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق، حيث بلغت قيم "ف" (٠.٠٠٧، ٣.٦٣٣، ٠.٠٠١، ٠.٤٧٩) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة تخصص سمعي، والطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة تخصص عقلي في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج؛ حيث بلغت قيم "ف" (١.١٦٥، ٠.١٩٢، ٠.١٣٧، ٠.٥٤٧) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرى النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (عقلي/ سمعي) لدى الطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة في البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج، حيث بلغت قيم "ف" (٠.٠٩٢،

٠.٦٠٨، ٠.٤٩٦، ٠.٢٢٦) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائيًا، وبذلك يكون الفرض الخامس تحقق.

ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف بين الطلاب المعلمين والمعلمات بشعبة التربية الخاصة في الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي) والدرجة الكلية، وذلك نتيجة لأن كلًا من الطلاب والطالبات يلتحقون بشعبة التربية الخاصة باختيارهم دون التقيد بمجموع في مادة دراسية، كما أنهم يدرسون نفس المقررات الخاصة بذوي الإعاقة؛ لذلك فلا يوجد اختلاف في اتجاهاتهم نحو التلميذ المعاق بأبعاده.

كذلك يمكن تفسير عدم وجود اختلاف بين الطلاب المعلمين تخصص إعاقة سمعية، والطلاب المعلمين تخصص إعاقة عقلية في الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي)، والدرجة الكلية، وذلك نتيجة لأن كلًا منهما يلتحقون بالتخصص الذي يريده سواءً كان سمعي أم عقلي، ولا يوجد تقيد بدرجات في أي مقرر دراسي، كما أن مقرراتهم الخاصة بكل إعاقة تحتوي على نفس المحتوى تقريبًا؛ لذلك لا يوجد اختلاف بين الطلاب المعلمين تخصص إعاقة سمعية، والطلاب المعلمين تخصص إعاقة عقلية في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية).

الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

للتحقق من هذا الفرض، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادى الاتجاه One-Way ANOVA؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة بين متوسطات درجات معلمى التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة في الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد والدرجة الكلية)، ويوضح جدول (١٨) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٨):
تحليل التباين أحادى الاتجاه لمتوسطات درجات معلمى التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو الدمج (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	١٨٦٥.٠٨٢	٣	٦٢١.٦٩٤	٨.٣١٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٨٥٥٨.١٤١	٣٨٢	٧٤.٧٦٠		
	الدرجة الكلية	٣٠٤٢٣.٢٢٣	٣٨٥			
البعد النفسي	بين المجموعات	٣٤٨٠.١٨٥	٣	١١٦٠.٠٦٢	١٥.١٦٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٩٢١٩.١٢١	٣٨٢	٧٦.٤٩٠		
	الدرجة الكلية	٣٢٦٩٩.٣٠٦	٣٨٥			
البعد الأكاديمي	بين المجموعات	٢١٦٥.٢٤٢	٣	٧٢١.٧٤٧	٨.٩٤٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٠٨٣٨.٦٦٥	٣٨٢	٨٠.٧٢٩		
	الدرجة الكلية	٣٣٠٠٣.٩٠٧	٣٨٥			
البيئة التعليمية	بين المجموعات	٦٧٩.١٣٩	٣	٢٢٦.٣٨٠	١٠.٩٨٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٨٦٩.٤٢١	٣٨٢	٢٠.٦٠١		
	الدرجة الكلية	٨٥٤٨.٥٦٠	٣٨٥			
كفاية المعلم	بين المجموعات	٣٧٢.١٢٧	٣	١٢٤.٠٤٢	٦.٣١٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٤٩٩.٣٦٥	٣٨٢	١٩.٦٣٢		
	الدرجة الكلية	٧٨٧١.٤٩٢	٣٨٥			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٣٣٢٦٢.٧٣٦	٣	١١٠٨٧.٥٧٩	١٣.٠٩١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٢٣٥٤٧.٣٣٧	٣٨٢	٨٤٦.٩٨٣		
	الدرجة الكلية	٥٦٨١٠.٠٧٣	٣٨٥			

يتضح من نتائج جدول (١٨) ما يأتي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة فى جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج والدرجة الكلية؛ حيث جاءت جميع قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يتحقق الفرض السادس.

وحيث إن النسبة الفائية دالة إحصائياً؛ فيجب تحديد اتجاه هذه الفروق؛ عن طريق إجراء المقارنات المتعددة "البعدية" Multiple Comparison (Post Hoc) بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة

التربية الخاصة، ولمعرفة اتجاه الفروق، تم استخدام مدى "شفيه" Scheffe للمتوسطات (*)، وجاءت النتائج كما بجدول (١٩).

جدول (١٩):
قيم مدى شفيه لاتجاه الفروق بين متوسطات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة فى جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو الدمج والدرجة الكلية

البعد	المتوسط	الفئة	فروق المتوسطات			
			(١)	(٢)	(٣)	(٤)
البعد الاجتماعي	٥٧.٨٦	(١)الطلاب المعلمين (ن = ١٥٥)	---			
	٥٨.٥٨	(٢)معلمى العاديين (ن = ٨٨)	٠.٧١٥-	---		
	٥٩.٧٧	(٣)معلمى المدمجين (ن = ٦١)	١.٩٠٦-	١.١٩١-	---	
	٥٣.٣٢	(٤) معلمى المعاقين (ن = ٨٢)	*٤.٥٤٧	*٥.٢٦٢	*٦.٤٥٣	---
البعد النفسي	٥٧.٣٢	(١)الطلاب المعلمين (ن = ١٥٥)	---			
	٥٨.٢٢	(٢)معلمى العاديين (ن = ٨٨)	٠.٠٩٠٠-	---		
	٦٠.٧٢	(٣)معلمى المدمجين (ن = ٦١)	٣.٤٠٥-	٢.٥٠٥-	---	
	٥١.٤٨	(٤) معلمى المعاقين (ن = ٨٢)	*٥.٨٤١	*٦.٧٤٠	*٩.٣٤٦	---
البعد الأكاديمي	٥١.٠٦	(١)الطلاب المعلمين (ن = ١٥٥)	---			
	52.17	(٢) معلمى العاديين (ن = ٨٨)	١.١١٢-	---		
	54.56	(٣) معلمى المدمجين (ن = ٦١)	٣.٤٩٩-	٢.٣٨٧-	---	
	47.06	(٤) معلمى المعاقين (ن = ٨٢)	*٣.٩٩٧	*٥.١٠٩	*٧.٤٩٦	---
البيئة التعليمية	38.78	(١)الطلاب المعلمين (ن = ١٥٥)	---			
	36.10	(٢) معلمى العاديين (ن = ٨٨)	*٢.٦٧٨	---		
	38.77	(٣) معلمى المدمجين (ن = ٦١)	٠.٠١٠	*٢.٦٦٨-	---	
	36.11	(٤) معلمى المعاقين (ن =	*٢.٦٧١	٠.٠٠٧-	*٢.٦٦١	---

* تم استخدام مدى "شفيه"؛ لعدم تأثره كثيراً بالحيود عن الافتراضات الأساسية (الاعتدالية، والتجانس)، أو عدم تساوي المجموعات، كما أن طريقة "شفيه" تحدد خطأ التجربة كلها لجميع المقارنات الممكنة لأزواج المتوسطات، ولأي مقارنات أخرى محتملة بين المتوسطات؛ ولهذا السبب تُسمى بالطريقة الأكثر تحفظاً؛ مما يزيد من قوة طريقة أو اختبار"شفيه" عن الطرق الأخرى (صلاح مراد، ٢٠٠٠: ٢٨٦- ٢٩٤).

البعد	المتوسط	الفئة	فروق المتوسطات			
			(١)	(٢)	(٣)	(٤)
		(٨٢				
كفاية المعلم	28.41	(١)الطلاب المعلمين (ن = ١٥٥)	---			
	28.07	(٢) معلمى العاديين (ن = ٨٨)	٠.٣٤٥	---		
	29.08	(٣) معلمى المدمجين (ن = ٦١)	٠.٦٦٩-	١.٠١٤-	---	
	26.17	(٤) معلمى المعاقين (ن = ٨٢)	*٢.٢٤٢	١.٨٩٧	*٢.٩١١	---
الدرجة الكلية للمقياس	233.43	(١)الطلاب المعلمين (ن = ١٥٥)	---			
	233.14	(٢) معلمى العاديين (ن = ٨٨)	٠.٢٩٦	---		
	242.90	(٣) معلمى الدمج (ن = ٦١)	٠٩.٤٦٩	٩.٧٦٥-	---	
	214.13	(٤) معلمى المعاقين (ن = ٨٢)	*١٩.٢٩٨	*١٩.٠٠٢	*٢٨.٧٦٧	---

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من نتائج جدول (١٩) ما يأتي:

بالنسبة للبعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج:

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٥٧.٨٦)، ومتوسط معلمي المعاقين (٥٣.٣٢)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٤.٥٤٧)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي العاديين ، ومعلمي المعاقين في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي العاديين، حيث كان متوسط درجات معلمي العاديين (٥٨.٥٨)، ومتوسط معلمي المعاقين (٥٣.٣٢)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٥.٢٦٢)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي المدمجين، حيث كان متوسط درجات معلمي المدمجين (٥٩.٧٧)، ومتوسط معلمي المعاقين (٥٣.٣٢)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٦.٤٥٣)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

أما بقية الفروق بين موسطات درجات عينة البحث في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين)، نتيجة أن معلمي المعاقين يدرسون للتلاميذ المعاقين داخل الفصول المنعزلة الخاصة بمدارس المعاقين، ولا يرون أي تفاعلات اجتماعية بينهم وبين العاديين، وبالتالي فإنهم يعتقدون أن الدمج لا يزيد من التفاعل الاجتماعي للمعاقين مع زملائهم داخل حجرة الصف أو في أي نشاط، وإنما قد يؤدي إلى تعرض التلاميذ المعاقون لخبرات فاشلة نتيجة تفاعلهم مع أقرانهم العاديين، كما يعتقد معلم المعاقين أن الدمج يمكن أن يساعد على عزلة المعاق عن المجتمع نتيجة شعور المعاق بأنه مختلف عنهم، وأقل منهم، وذلك لأن المعاقين داخل المدارس الخاصة بهم يشعرون بأنهم متآلفين، حيث تجمعهم خصائص واحتياجات متشابهة؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين).

بالنسبة للبعد النفسي للاتجاه نحو الدمج:

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في البعد النفسي للاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٥٧.٣٢)، ومتوسط معلمي المعاقين (٥١.٤٨)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٥.٨٤١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي العاديين، ومعلمي المعاقين في البعد النفسي للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي العاديين، حيث كان متوسط درجات معلمي العاديين (٥٨.٢٢)، ومتوسط معلمي المعاقين (٥١.٤٨)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٦.٧٤٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين في البعد النفسي للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي المدمجين، حيث كان متوسط درجات معلمي المدمجين (٦٠.٧٢)، ومتوسط معلمي المعاقين (٥١.٤٨)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٩.٢٤٦)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في البعد النفسي للاتجاه نحو الدمج، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في البعد النفسي للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين)، نتيجة أن معلمي المعاقين يدرسون للتلاميذ المعاقين داخل الفصول المنعزلة الخاصة بمدارس المعاقين، ويشعرون بأنهم متآلفين، ويعبرون عن أنفسهم أمام زملائهم المعاقين، ولا يخجلون منهم عند فشلهم، أما الدمج فإنه يعرض التلاميذ للشعور بالنقص، والضعف، وعدم الاستقرار النفسي؛ نتيجة شعورهم بأنهم أقل من زملائهم العاديين؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في البعد النفسي للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين).

بالنسبة للبعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج:

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في البعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٥١.٠٦)، ومتوسط معلمي المعاقين (٤٧.٠٦)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٣.٩٩٧)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي العاديين، ومعلمي المعاقين في البعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي العاديين، حيث كان متوسط درجات معلمي العاديين (٥٢.١٧)، ومتوسط معلمي المعاقين (٤٧.٠٦)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٥.١٠٩)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين في البعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي المدمجين، حيث كان متوسط درجات معلمي المدمجين (٥٤.٥٦)، ومتوسط معلمي المعاقين (٤٧.٠٦)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٧.٤٩٦)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في البعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في البعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين)، نتيجة أن معلمي المعاقين يدرسون للتلاميذ المعاقين داخل الفصول المنعزلة الخاصة بمدارس المعاقين موضوعات تناسب قدراتهم، وخصائصهم، وأما في ظل الدمج تكون الموضوعات صعبة، ولا يستطيعون فهمها؛ لذا فهم يعتقدون أن الدمج يؤدي إلى انخفاض التحصيل، كما يرون أن مدارس العاديين تفتقر إلى الخدمات التعليمية التي تناسب ذوي الإعاقة، وعلى العكس يرى معلمو العاديين والمدمجين أن المناهج يتم مواءمتها وتعديلها، وكذلك يتم تقويم المعاقين بأساليب تناسب قدراتهم؛ مما يجعل نظام الدمج يتسبب في ارتفاع مستوى تحصيل المعاقين، ويساعد على تحسين مواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، حيث إن الدمج يركز على نواحي القوة وليس القصور؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في البعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين).

بالنسبة لبعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج:

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي العاديين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط درجات الطلاب المعلمين (٣٨.٧٨)، ومتوسط معلمي العاديين (٣٦.١٠)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٢.٦٧٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٣٨.٧٨)، ومتوسط معلمي المعاقين (٣٦.١١)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٢.٦٧١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي المدمجين، ومعلمي العاديين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي الدمج، حيث كان متوسط درجات معلمي الدمج (٣٨.٧٧)، ومتوسط معلمي العاديين (٣٦.١٠)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٢.٦٦٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي المدمجين؛ حيث كان متوسط درجات معلمي المدمجين (٣٨.٧٧)، ومتوسط معلمي المعاقين (٣٦.١١)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٢.٦٦١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي المدمجين، والطلاب المعلمين)، نتيجة أن معلمي المعاقين يدرسون للتلاميذ المعاقين داخل الفصول المنعزلة الخاصة بمدارس المعاقين، فهم يعتقدون أنه يصعب إعداد معينات تعليمية، ووسائل، وتصميم أنشطة، كما أن المناهج وأساليب التقويم تكون صعبة على المعاقين، أما معلمو المدمجين ، والطلاب المعلمون نتيجة احتكاكهم ومعرفتهم بعملية الدمج سواء داخل المدارس المطبق بها الدمج بالنسبة لمعلمي المدمجين، أو في أثناء الدراسة بالنسبة للطلاب المعلمين، والطرق الصحيحة لتطبيقه، يروا أن الدمج يتم فية تعديل ومواءمة المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم؛ لتلائم خصائص المعاقين واحتياجاتهم ؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي المدمجين، والطلاب المعلمين).

كما يمكن تفسير وجود فروق بين الطلاب المعلمين، ومعلمي العاديين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج، لصالح الطلاب المعلمين، نتيجة أن الطلاب المعلمين لديهم معلومات عن الدمج ومتطلبات تطبيقه من خلال المقررات التي يدرسونها، ومنها تهيئة بيئة التعلم من خلال تعديل المنهج ومواءمته، وتصميم أنشطة ووسائل تعليمية تناسب احتياجات المعاقين وخصائصهم، وكذلك تعديل أساليب التقويم، أما معلمو العاديين لم يمارسوا عملية الدمج، ومعلوماتهم فيما يخص بيئة التعلم التي يتم فيها التدريس للمعاقين مع العاديين غير كافية؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين الطلاب المعلمين، ومعلمي العاديين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج، لصالح الطلاب المعلمين.

أما وجود فروق بين معلمي المدمجين، ومعلمي العاديين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج، لصالح معلمي المدمجين؛ نتيجة أن معلمي المدمجين يمارسون عملية دمج المعاقين داخل مدارس العاديين، وبالتالي فإنهم يرون أن من الضروري تهيئة بيئة التعلم لتناسب طبيعة المعاقين، أما معلمو العاديين لم يمارسوا عملية الدمج، ومعلوماتهم فيما يخص بيئة التعلم التي يتم فيها التدريس للمعاقين مع العاديين غير كافية؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي المدمجين، ومعلمي العاديين في بعد البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي المدمجين.

بالنسبة لبعد كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج:

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في بعد كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٢٨.٤١)، ومتوسط معلمي المعاقين (٢٦.١٧)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٢.٢٤٢)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين في بعد كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي المدمجين، حيث كان متوسط درجات معلمي المدمجين (٢٩.٠٨)، ومتوسط معلمي المعاقين (٢٦.١٧)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٢.٩١١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في بعد كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في بعد كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي المدمجين، والطلاب المعلمين)، نتيجة أن معلمي المعاقين يدرسون للتلاميذ المعاقين داخل الفصول المنعزلة الخاصة بمدارس المعاقين، فهم يعتقدون أنه يصعب على معلم العاديين الذي يقوم بالتدريس داخل مدارس الدمج التعامل مع المعاقين والعاديين في نفس الوقت، كما أن زيادة أعداد التلاميذ وضيق الوقت داخل فصل الدمج تعوق تقديم الاهتمام الكافي للمعاق، أما معلمو المدمجين، والطلاب المعلمون ، فإنه من خلال ممارسة معلمي المدمجين لعملية الدمج ، ودراسة الطلاب المعلمين لمقررات تحتوي عليه، يجدون أنه من الضروري استخدام أساليب التعريز، والتقويم، وتوظيف الحواس المناسبة لتلبية احتياجات المعاقين وخصائصهم، كما

أنه من الضروري إعداد المعلم وتلقيه الدورات التدريبية التي تساعده على تطبيق ممارسات الدمج؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في بعد كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي المدمجين، والطلاب المعلمين).

بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج:

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في الاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب المعلمين؛ حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٢٣٣.٤٣)، ومتوسط معلمي المعاقين (٢١٤.١٣)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (١٩.٢٩٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي العاديين ، ومعلمي المعاقين في الاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي العاديين؛ حيث كان متوسط درجات معلمي العاديين (٢٣٣.١٤)، ومتوسط معلمي المعاقين (٢١٤.١٣)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (١٩.٠٠٢)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات معلمي المدمجين، ومعلمي المعاقين في الاتجاه نحو الدمج لصالح معلمي المدمجين، حيث كان متوسط درجات معلمي المدمجين (٢٤٢.٩٠)، ومتوسط معلمي المعاقين (٢١٤.١٣)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٢٨.٧٦٧)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في الاتجاه نحو الدمج، كانت غير دالة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (Beyer, 2002)، التي توصلت إلى وجود فروق بين معلمي العاديين، ومعلمي المعاقين في الاتجاه نحو الدمج، لصالح معلمي العاديين، ودراسة آمال الصايغ (٢٠١١)، ودراسة حمد العجمي (٢٠١٢)، التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب الجامعيين، ومعلمي المعاقين في الاتجاه نحو الدمج لصالح الطلاب الجامعيين، ودراسة (Gokdere, 2012)

وتتعارض مع ما توصلت دراسة حنان زيدان ، وفاروق صادق (٢٠٠٩) من عدم وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في اتجاه المعلمين نحو الدمج، ودراسة (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005)

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي المعاقين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين) في الاتجاه نحو الدمج، لصالح (معلمي العاديين، ومعلمي المدمجين، والطلاب المعلمين)، من خلال إجمال كل التفسيرات السابقة للأبعاد.

الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

للتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة بين متوسطات درجات معلمى التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد والدرجة الكلية)، ويوضح جدول (٢٠) نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٠):

تحليل التباين أحادى الاتجاه لمتوسطات درجات معلمى التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	٢٠٨.٧٦٥	٣	٦٩.٥٨٨	٣.٣٨٧	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٧٨٤٩.٦٠٨	٣٨٢	٢٠.٥٤٩		
	الدرجة الكلية	٨٠٥٨.٣٧٣	٣٨٥			
البعد المعرفي	بين المجموعات	٢٢٧.٨٨٨	٣	٧٥.٩٦٣	٣.٠٣٧	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٩٥٥٤.١٥٣	٣٨٢	٢٥.٠١١		
	الدرجة الكلية	٩٧٨٢.٠٤١	٣٨٥			
البعد النفسي	بين المجموعات	٥٦٧.٧٧٧	٣	١٨٩.٢٥٩	٦.٠٣٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٩٩٤.٨٦٨	٣٨٢	٣١.٤٠٠		
	الدرجة الكلية	١٢٥٦٢.٦٤٥	٣٧٥			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٢٤٢٣.٧٣٣	٣	٨٠٧.٩١١	٥.٠٨٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٠٦٤٠.٨٩٢	٣٨٢	١٥٨.٧٤٦		
	الدرجة الكلية	٦٣٠٦٤.٦٢٤	٣٨٥			

يتضح من نتائج جدول (٢٢) ما يأتي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة فى جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق والدرجة الكلية؛ حيث جاءت جميع قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥)، وبذلك يتحقق الفرض السابع.

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام مدى "شفيه" Scheffe للمتوسطات، وجاءت النتائج كما بجدول (٢١).

جدول (٢١):

قيم مدى شفيه لاتجاه الفروق بين متوسطات معلمي (العاديين – المدمجين – المعاقين – الطلاب المعلمين) في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق والدرجة الكلية

البعد	المتوسط	الفئة	فروق المتوسطات			
			(١)	(٢)	(٣)	(٤)
البعد الاجتماعي	٣٥.٢٩	(١)الطلاب المعلمون (ن = ١٥٥)	---			
	٣٤.١٣	(٢)معلمو العاديين (ن = ٨٨)	١.١٦٥	---		
	٣٤.٦٢	(٣)معلمو المدمجين (ن = ٦١)	٠.٦٦٧	٠.٤٩٨-	---	
	٣٣.٤٠	(٤) معلمو المعاقين (ن = ٨٢)	*١.٨٨٨	٠.٧٢٣	١.٢٢١	---
البعد المعرفي	٣٨.٤٥	(١)الطلاب المعلمون (ن = ١٥٥)	---			
	٣٧.١٠	(٢)معلمو العاديين (ن = ٨٨)	١.٣٤٩	---		
	٣٨.٦٧	(٣)معلمى المدمجين (ن = ٦١)	٠.٢٢١-	٠.٥٧٠-	---	
	٣٦.٨٥	(٤) معلمى المعاقين (ن = ٨٢)	١.٥٩٨	٠.٢٤٩	١.٨١٨	---
البعد النفسي	٤٦.١٢	(١)الطلاب المعلمون (ن = ١٥٥)	---			
	٤٢.٩٧	(٢)معلمو العاديين (ن = ٨٨)	*٣.١٥٠	---		
	٤٥.٠٠	(٣)معلمو المدمجين (ن = ٦١)	١.١١٦	٢.٠٣٤-	---	
	٤٤.٥٧	(٤) معلمو المعاقين (ن = ٨٢)	١.٥٤٣	١.٦٠٧-	٠.٤٢٧	---
الدرجة الكلية للمقياس	١١٩.٨٦	(١)الطلاب المعلمون (ن = ١٥٥)	---			
	١١٤.١٩	(٢)معلمو العاديين (ن = ٨٨)	*٥.٦٦٥	---		
	١١٨.٣٠	(٣)معلمو المدمجين (ن = ٦١)	١.٥٦٣	٤.١٠٢-	---	
	١١٤.٨٣	(٤) معلمو المعاقين (ن = ٨٢)	*٥.٠٢٩	٠.٦٣٦-	٣.٤٦٦	---

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من نتائج جدول (٢١) ما يأتي:

بالنسبة للبعد الاجتماعي للاتجاه نحو التلميذ المعاق:

- يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو التلميذ المعاق لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٣٥.٢٩)، ومتوسط معلمي المعاقين (٣٣.٤٠)، وقيمة" ت" (١.٨٨٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو المعاق، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي المعاقين والطلاب المعلمين في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو التلميذ المعاق، لصالح الطلاب المعلمين؛ نتيجة أن معلمي المعاقين الموجودين في مدارس التربية الخاصة لم يتم إعدادهم كمعلمين للمعاقين في المرحلة الجامعية، كما أنهم يلجأون إلى التدريس في هذه المدارس؛ إما لقربها، أو لقلة الأعباء فيها، أما الطلاب المعلمون فإنهم اختاروا شعبة التربية الخاصة بمحض إرادتهم، وقد لاحظت الباحثة خلال التدريب الميداني قرب الطلاب المعلمين من المعاقين، وتفضيلهم اللعب معهم، وعدم الحرج من مصادقتهم، أو نشر صورهم معهم على صفحات التواصل الاجتماعي، بل إنهم يتباهون بذلك؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي المعاقين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو التلميذ المعاق، لصالح الطلاب المعلمين.

بالنسبة للبعد المعرفي للاتجاه نحو التلميذ المعاق:

الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في البعد المعرفي للاتجاه نحو المعاق غير دالة.

النسبة للبعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق:

- يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي العاديين في البعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (٤٦.١٢)، ومتوسط معلمي العاديين (٤٢.٩٧)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٣.١٥٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في البعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين معلمي العاديين والطلاب المعلمين في البعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق، لصالح الطلاب المعلمين؛ نتيجة أن معلمي العاديين، ربما لم يسبق له التعامل مع المعاقين سواء في حياتهم اليومية أو من خلال مهنة التدريس؛ لذا فإنهم أقل تقبلًا لسلوكيات المعاقين، أما الطلاب المعلمون فإنهم يسعدون عند رؤية التلميذ المعاق، ومستعدون لتقديم المساعدة له في أي وقت، كما أنهم يشعرون بالرضا عند التعامل معه؛ لذلك فإن هناك فروقًا بين معلمي العاديين والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة في البعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق، لصالح الطلاب المعلمين.

بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق:

- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي العاديين في الاتجاه نحو المعاق لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط الطلاب المعلمين (١١٩.٨٦)، ومتوسط معلمي العاديين (١١٤.١٩)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٥.٦٦٥)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**
- **يوجد فرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ومعلمي المعاقين في الاتجاه نحو التلميذ المعاق لصالح الطلاب المعلمين، حيث كان متوسط درجات الطلاب المعلمين (١١٩.٨٦)، ومتوسط معلمي المعاقين (١١٤.٨٣)، وقيمة الفرق بين المتوسطين (٥.٠٢٩)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).**

أما بقية الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في الاتجاه نحو التلميذ المعاق، كانت غير دالة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الطلاب المعلمين وكلٍ من (معلمي العاديين، ومعلمي المعاقين) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التلميذ المعاق، لصالح الطلاب المعلمين، من خلال إجمالي التفسيرات السابقة لأبعاد الاتجاه نحو الدمج.

الفرض الثامن

ينص الفرض الثامن على أنه: "يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات عينات الدراسة(معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة) في الاتجاه نحو الدمج، ودرجاتهم في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٢):

جدول (٢٢):

معامل الارتباط بين درجات معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة) في الاتجاه نحو الدمج، ودرجاتهم في الاتجاه نحو التلميذ المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)

البيـــــان	العينة	العدد	البعد الاجتماعي للاتجاه نحو التلميذ المعاق	البعد المعرفي للاتجاه نحو التلميذ المعاق	البعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق	الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق
البعد الاجتماعي للاتجاه نحو الدمج	معلمو العاديين	٨٨	٠.٢٩٠**	٠.٣٠٢**	٠.٢٨٩**	٠.٣٥٤**
	معلمو المدمجين	٦١	٠.٤٦٢ **	٠.٤٨١**	٠.٥٣٠**	٠.٦٠٢**
	معلمو المعاقين	٨٢	٠.٣٣٠**	٠.١٧١	٠.٠٣٢	٠.١٩١
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٠.٣٠٠**	٠.٣٦٠**	٠.٢٣٠**	٠.٣٤٧**
	العينة الكلية	٣٨٦	٠.٣٣٧**	٠.٣١٥**	٠.٢١٥**	٠.٣٤٠**
البعد النفسي للاتجاه نحو الدمج	معلمو العاديين	٨٨	٠.٢٧٧**	٠.٣٧٧**	٠.٤٠٥**	٠.٤٣١**
	معلمو المدمجين	٦١	٠.٣٠٠*	٠.٤٤٩**	٠.٣٢٤*	٠.٤٤٠**
	معلمو المعاقين	٨٢	٠.٣٠٤**	٠.١٩٩	٠.٠٠٧	٠.١٨٣
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٠.١٢٢	٠.١٥٥	٠.١٢٨	٠.١٦٠**
	العينة الكلية	٣٨٦	٠.٢٤٥**	٠.٢٨٠**	٠.١٦٨**	٠.٢٧٢**
البعد الأكاديمي للاتجاه نحو الدمج	معلمو العاديين	٨٨	٠.٢٧٩**	٠.٤١٠**	٠.٣٧٥**	٠.٤٣٣**
	معلمو المدمجين	٦١	٠.٤١٨**	٠.٥٣٦**	٠.٣٦٣**	٠.٥٣٨**
	معلمو المعاقين	٨٢	٠.٢٥٩*	٠.١٧٩	٠.٠٥١	٠.١٣٤
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٠.٢٦٠*	٠.٢٥٠**	٠.٢٤٣**	٠.٢٦٣**
	العينة الكلية	٣٨٦	٠.٢٦٢**	٠.٣٢٢**	٠.١٩٠**	٠.٣٠٥**
البيئة التعليمية للاتجاه نحو الدمج	معلمو االعاديين	٨٨	٠.٣٣١**	٠.٣٦٩**	٠.٤٨٥**	٠.٤٨٠**
	معلمو المدمجين	٦١	٠.٥٧٣**	٠.٣٣٠**	٠.٤٢٦**	٠.٥٣٧**
	معلمو المعاقين	٨٢	٠.٤٢٧**	٠.٥٢٣**	٠.٣٩٨**	٠.٥٣٠**
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٠.٥٠٣**	٠.٤٦٥**	٠.٤٦٧**	٠.٥٨١**
	العينة الكلية	٣٨٦	٠.٤٧٤**	٠.٤٤٠**	٠.٤٧٦**	٠.٥٥٥**
كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج	معلمو العاديين	٨٨	٠.٢٦٤*	٠.٠١٥	٠.٢٨٣**	٠.٢١٨*
	معلمو المدمجين	٦١	٠.٤٥١**	٠.٣٣٩**	٠.٣٦٢**	٠.٤٦٧**
	معلمو المعاقين	٨٢	٠.٣٣٠**	٠.١٥٧	٠.٠١٢	٠.١٧٦
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٠.٢٩٧**	٠.٣٦٣**	٠.١٧٦*	٠.٣٢٢**
	العينة الكلية	٣٨٦	٠.٣٣٤**	٠.٢٢٧**	٠.١٨٨**	٠.٢٩٣**
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدمج	معلمو العاديين	٨٨	٠.٣٥٣**	٠.٣٩٤**	٠.٤٤٨**	٠.٤٨٣**
	معلمو المدمجين	٦١	٠.٥٤٥**	٠.٥٦٥**	٠.٥١٢**	٠.٦٦٢**
	معلمو المعاقين	٨٢	٠.٣٥٩**	٠.٢٤٥*	٠.٠٤٣	٠.٢٣٥*
	الطلاب المعلمون	١٥٥	٠.٣١٠**	٠.٣٦٩**	٠.٢٩٣**	٠.٣٨٤**
	العينة الكلية	٣٨٦	٠.٣٧٥**	٠.٣٧٦**	٠.٢٧٦**	٠.٤٠٤**

(**) دال عند (٠.٠١) (*) دال عند (٠.٠٥)

يتضح من نتائج جدول (٢٢) ما يلي:

أ- بالنسبة لمعلمي العاديين

- **توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي العاديين فى الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي) ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢١٨ ، ٠.٤٨٥)، عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين البعد المعرفي للاتجاه نحو التلميذ المعاق وكفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج.**

ب- بالنسبة لمعلمي المدمجين

- **توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي المدمجين فى الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي) ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو الدمج بأبعاده(البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٠٠ ، ٠.٦٦٢)، عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١).**

ج- بالنسبة لمعلمي المعاقين

- **– توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي المعاقين في البعد الاجتماعي للاتجاه نحو التلميذ المعاق ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢٥٩ ، ٠.٤٢٧)، عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) .**
- **توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي المعاقين فى الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد المعرفي، والبعد النفسي) ودرجاتهم على بعد البيئة التعليمية بمقياس الاتجاه نحو الدمج ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٩٨ ، ٠.٥٣٠)، عند مستوى دلالة (٠.٠١).**
- **توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي المعاقين فى الاتجاه نحو التلميذ المعاق، والبعد المعرفي له ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو الدمج ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢٣٥، ٠.٢٤٥)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥).**
- **بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي المدمجين على البعد النفسي، والبعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم للاتجاه نحو الدمج، ودرجاتهم على البعد المعرفي،**

والبعد النفسي، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق، وكذا لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو الدمج، والبعد النفسي للاتجاه نحو التلميذ المعاق.

د- بالنسبة للطلاب المعلمين

- **توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة فى الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي) ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.١٧٦ ، ٠.٥٨١)، عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١).**

بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الاتجاه النفسي للاتجاه نحو الدمج وأبعاد الاتجاه نحو التلميذ المعاق (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي).

ه- بالنسبة للعينة الكلية

- **توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات العينة الكلية (معلمي العاديين، معلمي الدمج،معلمي المعاقين، الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة) فى الاتجاه نحو التلميذ المعاق بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، والبعد النفسي)، ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو الدمج بأبعاده (البعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، وكفاية المعلم)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.١٦٨ ، ٠.٥٥٥) عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حنان زيدان، وفاروق صادق (٢٠٠٩) من وجود ارتباط بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج وتفاعلهم الكفء مع المعاقين، والذي يعد دليلًا على اتجاههم الإيجابي نحو التلميذ المعاق.

ويمكن تفسير وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو التلميذ المعاق، والاتجاه نحو الدمج في معظم الأبعاد والدرجة الكلية لكلا المتغيرين لدى عينة البحث (معلمي العاديين، ومعلمي الدمج، ومعلمي المعاقين، والطلاب المعلمين)، وذلك نتيجة لأن أفراد العينة إذا كان اتجاههم إيجابيًا نحو التلميذ المعاق، فإنهم يتقبلون التلميذ المعاق، ولا يسخرون منه، ويشاركونه في رحلاته وحفلاته، ويثقون أنه يستوعب ما يقدم له من معلومات، ويمكن أن يسهم في تقدم بلاده، وقادر على القيام بأعمال مفيدة، وشغل وظيفة، وممارسة هواية، كما يتقبلون السلوكيات الصادرة عن التلميذ المعاق، ويساعدونه على تنمية قدراته؛ حيث يثقون

في أنه يستطيع أن يحقق تقدم في نموه وسلوكه، كل ذلك يؤدي إلى الإيمان بعملية الدمج، ومعرفة فوائده للمعاق اجتماعيًا، وأكاديميًا، ونفسيًا، وكذلك معرفة متطلباته؛ من حيث تهيئة بيئة التعلم، ومدى كفاية المعلم للتدريس، والتعامل مع التلميذ المعاق؛ بينما إذا كان الاتجاه سالب في بعض الأبعاد لمقياس الاتجاه نحو التلميذ المعاق، فإن ذلك يؤدي إلى سلبية الاتجاه على مقياس الاتجاه نحو الدمج؛ وبالتالي فإن هناك علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو التلميذ المعاق، والاتجاه نحو الدمج لدى أفراد العينة في معظم الأبعاد، والدرجة الكلية.

ويؤكد ذلك جمال الخطيب (٢٠١٢، ١٤٣)؛ حيث يرى أن المعلم إذا كان اتجاهه سلبيًا نحو التلميذ المعاق، فإنه لا يتوقع منه أن يتعلم، ولا يثق في قدراته؛ وبالتالي فإن المعلم لن يبذل جهدًا كافيًا لتعليمه، ويكون اتجاهه نحو دمجه سالبًا، والعكس صحيح.

مما سبق يتضح تحقق الفرض السابع، والذي ينص على أنه: "يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات عينات الدراسة (معلمي التلاميذ العاديين، والمدمجين، والمعاقين، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة) في الاتجاه نحو الدمج، ودرجاتهم في الاتجاه نحو المعاق (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

توصيات البحث

من خلال ما أسفر البحث عنه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية لتحسين الاتجاه نحو الدمج، ونحو المعاق حيث جاءت النتائج إيجابية ولكن درجة إيجابيتها تحتاج لتحسين لضمان نجاح عملية الدمج:

- **تفعيل القرارات التي تصدرها الوزارات، سواءً الخاصة بالدمج أو التلميذ المعاق، حيث إن هناك قرارات كثيرة ولكنها، غير مفعلة؛ لأن المهتم بذوي الإعاقة يجب عليه معرفة هذه القرارات، فقد لاحظت الباحثة الدراسة الميانية للبحث، جهل المعلمين بالقرارات، وبالتالي يكون من الصعب تحسين اتجاهاتهم.**
- **تفعيل دور المسئولين عن الدمج والمعاق داخل الإدارات التعليمية، حيث إن هناك مسئولين ولهم مهام، ولا يقومون بها.**
- **أن يتم التشخيص على أساس علمي صحيح، وأن يكون القائم بتشخيص المعاقين قبل قبولهم في مدارس الدمج متخصص، ويمكن أن يقوم بالتشخيص أكثر من شخص؛ لكي نضمن دقة التشخيص وموضوعيته.**

فمن خلال الدراسة الميدانية للبحث، كانت أكبر مشكلة تعوق نجاح عملية الدمج هي التشخيص، لأن ولي الأمر يمكن أن يكون ابنه غير قابل للدمج، لأن نسبة ذكائه قد تكون أعلى أو أقل من المسموح بها في القرار الوزاري الخاص بالدمج، ولكن بضغطه على من يقوم بالتشخيص يكتب له النسبة المسموح بها، ويعتبر ذلك من الناحية الإنسانية، ولكنه بذلك يضر التلميذ المعاق، لأنه بذلك لا يستفيد من الدمج؛ بل يضر المدرسة بما فيها من مدرسين وتلاميذ عاديين، كما يؤدي إلى فشل عملية الدمج، وهذا ينطبق أيضًا على المعاقين سمعيًا.

- اختيار المدارس التي يمكن أن يتم تطبيق الدمج بها، بحيث تكون مجهزة ببعض الوسائل والمعينات التعليمية، حسب الفئة التي يتم دمجها؛ لذلك فمن الأفضل أن يكون داخل المدرسة غرفة مصادر.
- أن تكون غرفة المصادر مجهزة؛ حيث تعد غرف المصادر أحد الأساليب التربوية الحديثة لتفعيل الدمج الكلي أو الجزئي في المدرسة العادية، وهي غرف تتوافر فيها مستلزمات مكانية وتجهيزية وبشرية، تتلاءم مع فئة الإعاقة.
- أن يكون المسئولون عن غرفة المصادر معلمين مؤهلين، يقدمون الدعم حسب حاجة التلميذ، وطبيعة الإعاقة وشدتها، والصف الدراسي الذي يدرس فيه، ويتلقى التلميذ ذو الإعاقة المساعدة بصورة فورية، وحسب جدول ثابت.
- أن يتم التعاون بين معلم الفئات الخاصة ومعلم الفصل العادي؛ حيث إن الدول التي تم فيها تطبيق الدمج بصورة صحيحة، يتم التدريس داخل فصل الدمج بالتعاون بينهما.
- استخدام الممارسات المناسبة لفصول الدمج، والتي تتطلب التعاون بين معلمي العاديين ومعلمي التربية الخاصة، معلم يدرس ومعلم يدعم، والتدريس بالمحطات، والتدريس بالتناوب، والتدريس الموازي، والتدريس بالفريق.
- التعاون وتبادل الخبرات والآراء الخاصة بالمعاقين، ودمجهم الدمج الصحيح، ويمكن أن يكون ذلك بإنشاء مواقع على شبكات التواصل وتفعيلها، وتفعيل دور الإعلام في التوعية المعاقين ودمجهم، لتعديل الاتجاهات السالبة، ويمكن أن يكون ذلك من خلال تقديم نماذج ناجحة عن المعاقين، وكذلك تقديم خبرات الدول الأخرى التي نجحت في تطبيق الدمج لديها.

- تدريب الكوادر التربوية كالمعلمين، والمشرفين، والمرشدين؛ لأنهم المسئولون عن المعاقين ودمجهم، فقد أوصى القرار الوزاري بضرورة أن يكون التدريب من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- تشجيع مراكز البحوث ودعمها لإجراء بحوث حول اتجاهات المجتمع نحو ذوي الاحتياجات الخاصة تمهيدًا لإعداد البرامج المناسبة لتغييرها أو تدعيمها بمساعدة وسائل الإعلام، وإجراء دراسات مسحية لمدارس التعليم العام؛ للوقوف على إمكاناتها؛ من حيث المباني، والموقع، والخدمات، والمعلمين؛ لتحديد إمكانية دمج ذوي الإعاقة فيها.
- يجب أن تسبق عملية الدمج للمعاقين تربية مبكرة من الأسرة؛ لمساعدتهم على أداء بعض الوظائف الأساسية للحياة، مثل: الكلام، والحركة، والتنقل، والاعتماد على نفسه في الأكل.
- مواءمة المناهج الدراسية وتكييفها؛ بإجراء التعديلات في المحتوى العام للمنهج؛ بحذف ما لا يتناسب، وإضافه الموضوعات المتخصصة التي يحتاجها في حياته الاجتماعية والمهنية دون الإخلال بالمحتوى، وتحديد نوعية البرنامج التعليمي المراد تطبيقه، فهناك عدة أنواع من البرامج التي يمكن استخدامها عند دمج ذوي الإعاقة في فصول الدمج، منها:
  - منهج عادي دون أي خدمات تربيه خاصة.
  - منهج مناظر للمناهج العادية، مضافًا إليه خدمات التربية الخاصة
  - منهج موازي ومعدل للمنهج العادي في مستوى صعوبته مع ثبات الأهداف التعليمية مضافًا إليه خدمات تربيه خاصة.
  - منهج الصف الأدنى العام، مضافًا إليه خدمات تربيه خاصة.
  - منهج المهارات الأكاديمية العلمية مشابه للمنهج العادي في الأهداف على نحو عام، لكنه يحتوي تعديلات أساسيه؛ كحذف أو إضافة بعض الأجزاء.
  - منهج الكفايات الوظيفية، وهو منهج خاص ذو أهداف مشتقة من الاحتياجات الخاصة للتلاميذ، خصوصا في مجال الأنشطة الحياتية المختلفة، وقد يتضمن هذا المنهج تدريبًا على الحركة، ولغة الإشارة وطرق الاتصال الأخرى، والتدريب النطقي ... إلخ.
  - منهج خاص في موضوعاته أو جوانب محددة، مثل: مهارات أكاديمية، أو مهارات اجتماعية، أو مهارات مهنية.

- يجب إعداد الإدارة المدرسية والآباء والأمهات والتلاميذ لتقبل فكرة الدمج، وذلك بمشاركة المعلمين والإدارة المدرسية والآباء والأمهات في اتخاذ القرار الخاص بالدمج، بحيث تكون فكرة الدمج مقبولة لدى أصحاب القرار، بحيث تتوافر الاتجاهات الإيجابية لدى إدارة المدرسة والتلاميذ وآباء وأمهات التلاميذ العاديين وغير العاديين نحو الدمج.
- قيام كليات التربية بإعداد الطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة .عن الدمج؛ لضمان نجاحه.
- مواءمة طرق التدريس وتعديلها، والتأكد من أنها لا تؤدى إلى نتائج سلبية لأي من التلاميذ العاديين أو المعاقين.
- مواءمة أساليب التقييم والامتحانات حيث إن أساليب الامتحانات والتقدير التقليدية تشكل عائقًا للأداء الوظيفي الفعال للمستهدفين داخل الفصل العادي.
- إيجاد نسق من التواصل بين المعلمين والآباء والمؤسسات المجتمعية الأخرى التي تعمل في هذا المجال، تواصلًا يتضمن التوعية بالخدمات، ونوعيتها، ومشكلاتها، وقضاياها، وتدريب الوالدين والأسرة على المشاركة في برنامج المدرسة وفى الأنشطة ومتابعة فعاليات البرنامج وكيفية التعامل مع التلميذ المدمج.
- توفير وتنظيم آلية متكاملة من خدمات الدعم الصحية والنفسية والاجتماعية المساندة، التي تمكن المدرسة من مساعده التلاميذ المدمجين بكثير من الثقة .
- أن يبدأ الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة؛ من أجل ضمان نجاحه، واستمراره في المراحل اللاحقة، مع الاهتمام بتتبع حالة التلميذ خلال سنوات دراسته.

البحوث المقترحة:

١- فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الاتجاه نحو الدمج لدى العاملين بالمدارس المطبق بها الدمج.

٢- أثر المناخ المدرسي على الاتجاه نحو المعاق ودمجه بالمدارس المطبق بها الدمج.

٣- كفاءة التدريس وعلاقتها بالاتجاه نحو الدمج لدى معلمي التلاميذ المدمجين.

٤- المناخ المدرسي وعلاقته بالاتجاه نحو المعاق ودمجه لدى التلاميذ العاديين بمرحلة التعليم الأساسي.

٥- فاعلية برنامج قائم على الوعي بالدمج في تحسين الاتجاه نحو الدمج لدى فئات متنوعة من المعلمين.

٦- أثر تطبيق نظام الدمج على التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة القابلين للدمج (دراسة طولية).

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم بن سالم الصباطي (٢٠٠١). الاتجاه نحو الإعاقات المختلفة في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ١ (٣٠)، ٢٦١- ٢٩٥.

إبراهيم محمد شعير (٢٠١٠). ***مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة (الجزء الأول)***. المنصورة، مطبعة ٦ أكتوبر.

أحمد حسن الخميسي (٢٠١٠). دمج المعوقين في المدارس العامة. ***مجلة الوعي الإسلامي*** ـ وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية الكويت، ٤٧ (٥٣٣)، ٣٦ـ ٣٧.

أحمد سعيد بركات (٢٠١٤). اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب بعرعر نحو ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات. ***مجلة التربية الخاصة***، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر، ٩ (٩)، ١٠٤ـ ١٥٤.

أحمد صالح (١٩٩٦). ***علم النفس التربوي***. القاهرة، النهضة العربية .

أحمد عواد (١٩٩٤). اتجاهات طلبة كلية التربية النوعية نحو المعاقين. ***المؤتمر الدولي الأول لمركز الإرشاد النفسي (قضايا ومشكلات الإرشاد)***، جامعة عين شمس، المجلد الثاني، ٢٦- ٢٨.

أسامة بطانية، مدالله الرويلي (٢٠١٥). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ١١ (١١)، ١٤٥- ١٦٨.

آمال مصطفى منشاوي الصايغ (٢٠١١). دراسة مقارنة لاتجاهات طالبات الجامعة ومعلمات التربية الخاصة نحو دمج وتشغيل المعاقين. ***مجلة دراسات نفسية***، ٢١ (٣)، ٤٢٣- ٤٤٦.

أمير إبراهيم القرشي (٢٠١٢). ***التدريس بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة***. القاهرة، عالم الكتب.

إيمان عبدالوهاب محمود (٢٠١٢). الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة دراسات نفسية***، ٢٢ (١)، ٧٥- ١٠٣.

أيمن يحيى عبدالله، فكري الدويري (٢٠١٣). اتجاهات طلبة جامعة إربد الأهلية نحو الأفراد المعوقين وأثر برنامج تدريبي مبني على التربية الإسلامية في تنميتها. ***مجلة البلقاء للبحوث والدراسات***، ١٦ (٢)، ١٠٧- ١٥٦.

باسم محمد أبو قمر، وعبدالهادي حمدان مصالحة (٢٠٠٧). اتجاهات التلاميذ المعاقين بصريًا وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة. ***مجلة الجامعة الإسلامية***، ١٥(١)،٥٩٣- ٦٢١.

جمال الخطيب (٢٠١٢). ***تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية***. ط (٣)، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

حمد بليه العجمي (٢٠١٢). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ***المجلة التربوية – مجلس النشر العربي– جامعة الكويت***، ٢٧ (١٠٥)، ٤٧– ٩٦.

حنان زيدان، وفاروق صادق (٢٠٠٩). الاتجاهات العامة نحوالدمج الشامل وعلاقاتها بالتفاعل الكفء بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من التلاميذ. ***مجلة دراسات نفسية***،١٩(٢)،٤١٧–٤٩٩.

خالد الخالدي (٢٠٠٣). الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والطلاب العاديين في شمال المملكة العربية السعودية. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، الجامعة الأردنية.

خليل المعايطة (٢٠١٠). ***علم النفس الاجتماعي (ط ٣)***. عمان، دار الفكر.

رامي طشطوش وأحمد الخزاعلة (٢٠١٠). اتجاهات طلاب كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم نحو المعاقين. ***مجلة الجامعة الخليجية***، ٢ (٣)، ١– ٣١.

رائد سالم الصرايرة، ومعن أحمد الشعلان (٢٠١١). اتجاهات طلبة جامعة مؤته نحو ذوي الإعاقة، *مؤته للبحوث والدراسات*، ***سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، ٢٦ (١)، ٦٣– ٨٦.

زينب محمود شقير (٢٠٠٣). ***مقياس الاتجاه نحو دمج المعاقين في مدارس العاديين***. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

سامي عوض (٢٠٠٦). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج المعاق في المدارس العادية. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة***، ١ (٢٣).

سحر بنت أحمد الخشرمي (٢٠٠٤). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية. ***مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية***، ١٦(٢)، ٧٩٣– ٨٤٢.

سعيد عبد العزيز (٢٠٠٥). ***إرشاد ذوي الحاجات الخاصة***. عمان، دار الكتاب الحديث.

سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). ***اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة***. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

سميرة علي جعفر أبو غزالة (٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية بجدة نحو المعوقين جسدياً ونحو فكرة دمجهم أكاديمياً مع العاديين. ***مجلة كلية التربية***– جامعة عين شمس،٢٥(٣)، ٢٢٥– ٢٧٢.

سومة أحمد محمد الحضري (٢٠١٤). اتجاه التلاميذ العاديين والمعاقين حركيًا نحو الدمج وأثره على التوافق النفسي والكفاءة الاجتماعية لديهم. ***مجلة التربية، كلية التربية***، جامعة الأزهر،٣ (١٥٧)،١١- ٦٩.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). ***الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل محمد العدل (٢٠١٣). ***مدخل إلى التربية الخاصة***. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

عبد العظيم عبد السلام العطواني (٢٠٠٤). تربية الأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص. ***المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة***، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي-الواقع والمستقبل، جامعة المنصورة، ٢٤-٢٥ مارس.

عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٩٤). اتجاهات حديثة في رعاية ذوي الإعاقة. ***مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس***، ٢ (١)، ١٩٩- ٢٢٣.

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

عبدالقوي سالم الزبيدي، وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٥). الاتجاه نحو المعاقين عقلياً في البيئة العمانية. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر، ١٤ (٢٧)، ١١٧- ١٣٨.

عبدالمطلب القريطي (٢٠٠٥). ***سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ط (٥)***. القاهرة، دار الفكر العربي.

عبدالناصر السويطي (٢٠١٦). اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، جامعة بابل، ع (٢٥)، ١١٤- ١٣٢.

علي عبدالنبي محمد حنفي (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. ***مجلة الطفولة والتنمية- مصر***، ٦ (٢٣)، ٨١- ١٢٨.

علي محمد علي الصمادي (٢٠١٤). اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً فى حصة التربية البدنية. ***مجلة دراسات وأبحاث - جامعة الجلفة - الجزائر***،١ (١٧) ، ٧٥- ٩٨.

فوزية عبدالله الجلامده (٢٠١٤). اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة التربية***

الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر،١ (٩)، ١٥٥– ١٩٣.

كمال سالم سيسالم (٢٠١٥). ***الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. ط (٦)***. العين– الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

لويس كامل مليكة (١٩٩٨). ***الإعاقة العقلية والاضطرابات الارتقائية***. القاهرة، مطبعة فيكتور كيرتس.

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٩). ***تعليم الأطفال المتخلفين عقليًا***. عمان، دار صفاء.

محمد إبراهيم عسلية، وآمال عبد القادر جودة (٢٠٠٥). اتجاهات طلاب جامعة الأقصى نحو المعاقين. ***مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس***، ٣ (٢٩)، ٨٥– ١٢٨.

محمد درويش محمد (٢٠١٢). الدمج بين الواقع والمأمول دراسة تحليلية. ***مجلة العلوم التربوية- مصر***، ٢٠ (١)، ٢٧٢- ٢٨٠.

محمد عبد التواب أبو النور (٢٠٠٩). أثر برنامج الدبلوم المهنية في التربية الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ***المؤتمر العلمي الثاني للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، **جامعة عين شمس – مصر**، ٣ (٣)، ٢٦٢– ٢٨٣.

محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١١). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة (دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات). ***المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها– مصر***، ١ (١).

مصطفى القمش، وناجي السعايدة (٢٠٠٨). ***قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة***. الأردن، دار المسيرة.

ناصر الموسى، وزيدان السرطاوي، وعبدالعزيز عبد الجبار، وزيد البتال، وعبدالله الحسين (٢٠٠٦). ***الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام***. الرياض، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

نشوى إبراهيم تركي (٢٠١٥). الدمج : عناصره ـ أهدافه ـ أنواعه. ***مجلة عالم التربية- مصر*** ، ١٦ (٥٢)، ١- ٥.

ياسر فارس خليل، ونعيم العتوم، وعلي الصمادي (٢٠١٧). مدى تقبل المجتمع لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات والمدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١ (١٧٥)، ٥٥٤– ٥٨٠.

يوسف ذياب عواد (٢٠١٠). الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الأساسية الحكومية الناتج عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. ***مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية– فلسطين***، ٢٤ (٩) ، ٢٤٩٥– ٢٥٢٦.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Ahsan,T., Sharma, U., Deppeler, J. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. ***International Journal of Whole Schooling***, 8 (2), 1-20.

Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive Practices. ***Eurasian Journal of Educational Research***, 54(1), 39-60.

Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B& Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. ***International Journal of Special Education***, 31 (1), 67- 77.

Avcıoğlu, H.(2017). Classroom Teachers' Behaviors and Peers' Acceptance of Students in Inclusive Classroom. ***Sciences: Theory & Practice***, 17(2), 463- 492.

Bamiteko, R., Ibi, M., Bukar, I, (2017). Attitude of Academic Community towards Physically Challenged Students in the University of Maiduguri: Implications for Financing Inclusive Education for Sustainable Development. ***Journal of Education and Practice***, 8 (18), 202- 210.

Beyer, J.R. (2002). A study of attitudes toward inclusion of learning - handicapped secondary students at Silver Valley High School (***doctoral dissertation، Pepperdine University***)، **(***DAI-A* **)**, 33- 43.

Centera, Y & Warda, J. (2006). Disabled Children into Regular Schools, Publishing models and article dates explained, Published online: 07 Jul , 41-56..

Cindy, L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. ***council for exceptional children*** , 69 (2), 33-43.

Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haiti and the United States. ***International Journal of Disability***, Development and Education, 52 (1), 43-58.

Elliott, S.(2008). The Effect of Teachers Attitude Towarde Inclusion on ThePractice and Succes levels of Children with and without Disabilities in Physical Education. ***Interernational Journal of Special Education*** , 23 (3), 48- 55.

Fakolade, O., Adeniyi, S., Tella A. (2009). Attitude of Teachers Towards The Inclusion of Special Needs Children In General Education Classroom: The Case of Teachers in Some Selected Schools in Nigeria. ***International Electronic Journal Of Elementary Education***, 1(3),155-169.

Gokdere , M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education , ***Educational Sciences: Theory & Practice*** , 12(4), 2800- 2806.

Gonzalez, L. & Kamps, A. (2007). Social skills Training to Increase Social Interaction between Children with Autism and their Peers**.** ***Journal of Child Psychology and Psychiatry***, 1 (35), 87- 125.

Haider, S. (2008). Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs. ***Professional Medical Publications***, 24(4), 632-636.

Hwang, Y., Evans, D. (2011). AttitudesTowardes Inclusion: Gaps Between Belief and Practic. ***Interernational Journal of Special Education***, 26(1), 136- 146.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes Towards Inclusion. ***International Journal of Special Education***, 22 (3), 31- 36.

Komesaroff, L. (2006). Being there in not Enough: Inclusion is Both Deaf and Hearing. ***Deafness and Education Inrernational***, 8 (2), 88-100.

Malinen, O., Savolainen, H. (2008). Inclusion in the East: Chinese Students' Attitudes Towards Inclusive Education. ***International Journal of Special Education***, 23 (3), 101- 109.

Melekoglu, M. (2013). Examining the Impact of Interaction Project with Students with Special Needs on Development of Positive Attitude and Awareness of General Education Teachers towards Inclusion. ***Educational Sciences: Theory & Practice*** , 13(2), 1067- 1074.

Monsen, J., Fredrickson, N., (2004). Teachers Altitudes Towards Main Streaming and their pupils perceptions of their classroom learning Environment. ***Learning Environment Research***, 7(2). 214-219.

Most T.(2004). The Effects of Degree and Type of Hearing Loss on Children's Performance in Class. ***Deafness and Education Inrernational***, 6 (3), 156 -166.

Nishimura, T., Busse, R. (2015). Afactor Analysis Validation Study of the Scale of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Classrooms(STATIC). ***International Journal of Special Education***, 30 (3), 118- 125.

Nketsia, W., Saloviita, T., & Gyimah, E. K. (2016). Teacher Educators' Views on Inclusive Education and Teacher Preparation in Ghana. ***International Journal of Whole Schooling***, 12(2), 1-18.

Punch, R. and Hyde, M.(2005). The Social Participation and Career Decision-making of Hard-of Hearing Adolescents in Regular Classes. ***Deafness and Education International*** , 7 (l), 122-138.

Pwoers, S.(2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education***. 8 (1),57-78.

Reddy, c., Ramar, R. & Kusuma, A. (2003). ***Education of Children with Special Needs***, New Delhi, Discovery Publishing House.

Salem, A. (2013). The Impact of Teaching Academic Education Course of Children with Special Needs in the Ordinary Schools on Students' Attitudes toward Inclusion of Disabled Children. ***Journal of Education and Learning***, 2(2), 112-125.

Sari, H., Celikoz, N & Secer, Z. (2009). An Analysis of Pre- School Teachers' Attitudes to Inclusion and their Self efficacy. ***International Journal of Special Education***, 24 (3), 29- 44.

SmelovA, E., Ludikova, L., Petrova,A., Souralova, E. (2016). The Teacher as a Significant Part of Inclusive Education in the Conditions of Czech Schools Current Opinions of Czech Teachers about the Inclusive Form of Education. ***Universal Journal of Educational Research***, 4(2), 326-334.

Taylor, R & Ringlaben, R. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. ***Higher Education Studies***, 2 (3), 16- 23.

Tsakiridou, H., Polyzopoulou, K.(2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. ***American Journal of Educational Research***, 2(4), 208- 218.