مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

اتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز

د. خالد بن ناصر بن عبدالله العاصم

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كليّة التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

البريد الإلكتروني للباحث

k.alasim@psau.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٢٠ / ٠٣ / ٢٠٢٢م

تاريخ قبول النشر: ٠٨ / ٠٥ / ٢٠٢٢م

مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٥)، العدد (٢)، ص ص ٤٠٦ - ٤٣١، (مايو ٢٠٢٢م)

اتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز

د. خالد بن ناصر بن عبدالله العاصم

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التَّربية الخاصَّة، كليَّة التَّربية، جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز

المستخلصُ: هدفت الدِّراسةُ إلى معرفةِ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، كما تهدفُ الدِّراسة إلى معرفةِ العلاقةِ بين المتغيّرات الآتية: الوظيفة، والجنس، والكليَّة، والدَّولة التي حصل منها على آخر مؤهّل، وسنوات الخبرة، والخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ووجود فردٍ من العائلةِ لديه إعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، واتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس نحو دمج الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة. وقامَ الباحثُ باستخدامِ الاستبانة لجمعِ البياناتِ، وتكوّنت عينةُ الدِّراسة من (١٠٢) عضو هيئةِ تدريسٍ في الجامعة.وأظهرتِ النَّتائجُ ارتفاعَ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة، بينما لا يوجدُ تأثيرٌ لجميعِ متغيّرات الدِّراسة على اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس، كما أنَّه لا يوجدُ تفاعلٌ بينَ المتغيّرات. وخلصتِ الدِّراسةُ إلى أهميَّة تدريبِ وتهيئةِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ لتدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة والتَّعامل معهم على مستوى التَّعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحيَّة: الاتجاهات، الدَّمج، الإعاقة، أعضاء هيئةِ التَّدريس.

Attitudes of Faculty Members towards Inclusion of Students with Disability at Prince Sattam bin Abdulaziz University

Dr. Khalid Nasser Abdullah Alasim

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education, Gollege of Education, Sattam bin Abdulaziz University

Abstract: This study investigates the attitudes of attitudes of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University towards integrating students with disabilities. Additionally, this research examines the possible factors that might affect faculty members' attitudes about the inclusion of students with disability; the factors include: occupation, gender, college, the country in which certificate was obtained, years of experience, previous experience in teaching students with disabilities, the presence of a family member with a disability, attending a program on teaching students with disabilities. The researcher used a survey to collect data and the study sample consisted of 102 faculty members at the university. The findings indicated an increase in the attitudes of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University towards inclusion of students with disabilities in the university, while there is no effect for all study independents variables on the attitudes of faculty members, and there is no interaction between the variables as well. The study concluded with the importance of training and preparing faculty members to teach and deal with students with disabilities at the university level.

Keywords: attitutes, inclusion, disability, faculty members.

المقدّمة

قامتِ العديدُ من الدُّولِ حولَ العالمِ خلالَ العقدين الماضيين بسنِّ الأنظمةِ والتَّشريعاتِ التي تمنحُ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة الحقَّ في تلقّي التَّعليم المجاني المناسب في مدارسِ التَّعليمِ العام، وفي التَّعليم الجامعي (Murray, & Lombardi 2011). ففي الولاياتِ المتَّحدةِ الأمريكيَّة، على سبيل المثال، يؤكِّدُ قانونُ تعليمِ الأفرادِ ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act، IDEA) على تقديمِ التَّعليمِ المجاني في مدارس التَّعليم العام لجميعِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة مع أقرانِهم من غير ذوي الإعاقة إلى أقصى حدٍّ ممكنٍ (U.S. Department of Education, 2013). ووفقاً لهذا القانون يتلقّى الطُّلَّابُ ذوو الإعاقة تعليمَهم في فصول التَّعليم العام، بغضِّ النَّظرِ عن نوعِ الإعاقة أو شدَّتها، ولا يمكنُ للمدرسةِ إبعاد أيٍّ منهم عن فصول التَّعليم العام إلّا في حالِ عدمِ القدرةِ على تلبية احتياجاتهم بشكلٍ مرضٍ بعدَ توفيرِ الدَّعم وجميع الخدمات المساندة (Williams & Katsiyannis, 1998). وتُشيرُ الإحصائيَّاتُ إلى أنَّ ما يقارب ٩٥٪ من الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الولاياتِ المتّحدة الأمريكيّة يتلقّون تعليمَهم كاملاً أو جزءًا منه في فصول التَّعليم العام مع الطُّلَّاب من غير ذوي الإعاقة (McCleskey, 2007). وفي عام ١٩٧٣ أصدرَ الكونغرس الأمريكي القسمَ رقم ٥٠٤ من قانونِ إعادة التأهيل لعام ١٩٧٣، وهو قانونٌ يحظرُ التَّمييزَ على أساسِ الإعاقة الجسديَّةِ أو العقليَّةِ (U.S.C. 29 Section 794). ووفقاً لهذا القانون، لا يمكنُ للجامعاتِ رفض قبولِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة بسببِ وجودِ الإعاقة، وفي حالِ رفضتِ الجامعةُ قبولَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة دونَ وجودِ أسبابٍ أخرى مقنعةٍ، ولا تحصلُ الجامعةُ على أيِّ تمويلٍ أو دعمٍ من مكتب الحقوق المدنيّة في وزارة التَّعليم الأمريكيَّة (Rao & Gartin, 2003). وتُشيرُ الإحصائيّاتُ الحاليَّةُ إلى أنَّ الطُّلَّابَ ذوي الإعاقة يشكِّلونَ ١١٪ من إجمالي الطُّلَّاب الجامعيين في الولايات المتّحدة (Horn, Peter, (Rooney, & Malizio, 2002).

وبالمقارنةِ مع قانونِ تعليمِ الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) والقسم رقم ٥٠٤ من قانونِ إعادة التَّأهيل في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، لا يوجد في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة قانونٌ لتعليمِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في مرحلةِ ما قبلَ المدرسةِ، ومرحلةِ التَّعليم العام، والتَّعليم الجامعي؛ حيثُ تعملُ المدارسُ وفقاً لِما نصَّ عليه الدَّليلُ التَّنظميُّ والدَّليلُ الإجرائي للتربية الخاصّة في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة الصّادر من وزارة التَّعليم عام (AlAhmadi, 1437 2009، وزارة التَّعليم، 1437). وتهدفُ هذه الأدلّةُ بشكلٍ عامٍّ إلى تنظيمِ عملِ المعاهد والمدارس المطبّقة لبرامجِ التّربية الخاصّة، والمراكز المساندة في مراحل التَّعليم العام، ولا تشملُ هذه الأدلّةُ أيَّ بنودٍ أو فقراتٍ تخصُّ مرحلةَ ما قبلَ المدرسةِ، ومرحلةَ التَّعليمِ العالي للطلَّاب ذوي الإعاقة، وبالرّغم من غيابِ القوانينِ المتعلّقةِ بتعليم الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، إلّا أنَّ هناك تزايدًا كبيرًا في نسبةِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التَّعليم العام؛ إذ يتلقّى معظمُ

الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في المملكة تعليمَهم في فصولٍ مدمجةٍ داخلَ مدارس التَّعليم العام (Al-Mousa, 2010). ويُقصدُ بالفصولِ المدمجةِ تلك التي يكونُ فيها من 3 إلى 8 طلابٍ لديهم الإعاقة ذاتُها، ويتولّى تدريسَهم معلّمُ التّربية الخاصّة. وبالإضافةِ إلى الفصول المدمجة، فإنَّ الطُّلَّابَ الذين لديهم صعوباتُ تعلّمٍ أو اضطراباتٌ سلوكيّةٌ غالباً ما يتلقّون تعليمَهم في فصولِ التَّعليم العام مع الطُّلَّاب من غير ذوي الإعاقة مع تلقّي الخدمات المساندة في غرفة المصادر (الموسى وآخرون، 2006).

وتشهدُ المملكةُ العربيَّةُ السُّعوديَّةُ منذُ الإعلان عن رؤية المملكة 2030، إصلاحاتٍ كبيرةً في جميع المجالاتِ، ومن ضمنها التَّعليمُ، فقد بدأتْ وزارةُ التَّعليمِ في نهاية عام 2021 العملَ على تنفيذِ مبادرةِ سياسةِ ضمان وصولِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة للتعليم، وهي إحدى مبادرات برنامجِ تنميةِ القدراتِ البشريَّةِ الذي يعدُّ أحدَ أهمِّ مبادراتِ رؤيةِ المملكة 2030 لإصلاح التَّعليم، والتي تهدفُ إلى وضعِ سياساتٍ بمشاركةِ الجهاتِ ذاتِ العلاقة، وتشملُ وزارة الصَّحةَ، ووزارة الموارِدِ البشريَّة، ومجلس شؤونِ الأسرةِ، وهيئة ذوي الإعاقة؛ لاستيعاب الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في التَّعليم العام والتَّعليم الجامعي. وتتضمَّنُ هذه المبادرةُ الأخذَ باحتياجاتِ الأفرادِ ذوي الإعاقة في جميع التَّشريعاتِ واللوائح والمشاريع الخاصّة بالطُّلَّاب لضمانِ وصولِهم للتعليم في منطقة إقامتهم (وزارة التَّعليم، 2020). ومن المتوقَّع أنْ تُسهمَ سياسةُ ضمانِ وصولِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة للتعليم في زيادةِ عددِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التَّعليم العام، والملتحقين بالتَّعليم الجامعي مستقبلاً. كذلك بدأتِ الكثيرُ من الجامعاتِ في المملكة بقبولِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ولكن على نطاقٍ ضيّقٍ، وذلك بسببِ التّخوّفِ من عدمِ القدرةِ على التّدريسِ وتقديمِ الخدماتِ المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة. فضلًا عن عدمِ تطبيقِ معايير الوصول الشّامل في البيئةِ العمرانيَّةِ في معظم الجامعات، ولهذا نجدُ أنَّ معظمَ الجامعاتِ بدأتْ مؤخَّراً باستحداثِ وحداتٍ ومراكزَ لتقديمِ الخدماتِ للطلَّاب ذوي الإعاقة، وتطبيقِ معاييرِ الوصولِ الشَّاملِ في البيئة العمرانيَّة، على سبيل المثال، استحدثتْ جامعةُ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز عام 1439هـ وحدةَ ذوي الإعاقة لتقديمِ الخدماتِ الأكاديميَّة للطلاب ذوي الإعاقة، وبدأتْ بمراجعةِ معايير الوصول الشَّامل، وتنفيذِ التَّعديلات الضَّروريَّة في البيئة العمرانيَّة التي تضمنُ تحرُّكَ، وتنقُّلَ الطُّلَّاب باستقلاليَّةٍ داخلَ الجامعة. فهذه الخطواتُ التي تقومُ بها بعضُ الجامعاتِ تؤكّدُ رغبتَها في زيادة قبولِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، وتلبية احتياجاتهم في أثناءِ دراستِهم الجامعيَّة. وتعدُّ اتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة من أبرزِ العواملِ الرّئيسيَّةِ لنجاح الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعيَّة (Avramidis & Norwich, 2002; Mckee, 2011).

وتؤثّرُ اتجاهاتُ أعضاءِ هيئة التَّدريس الإيجابيَّة أو السَّلبيَّة نحوَ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة بشكلٍ كبيرٍ على إجراءات دمج الطُّلَّاب في الجامعة (Lombardi & Murray, 2011). وتُشيرُ معظمُ الدِّراسات إلى أنَّ أعضاءَ هيئة التَّدريس الذين لديهم اتجاهاتٌ إيجابيَّةٌ نحوَ تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة هم أكثرُ استعداداً وملائمةً

لإجراء التّعديلاتِ داخلَ القاعاتِ الدِّراسيَّةِ، وتكييف طرق التَّدريس لتناسبَ احتياجاتِ الطُّلَّاب المختلفةَ والمتنوعةَ (Rao & Gartin, 2003). وأشارَ لومباردي وزملاؤه (Lombardi, Murray, & Dallas, 2013) إلى أهميَّة اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ الإيجابيَّةِ في التَّغلُّبِ على العوائق التي تواجهُ الطُّلَّابَ ذوي الإعاقة في الجامعة، والمساهمة في تقديمِ جميعِ الخدمات التي يحتاجونها.

ولذلك فإنَّ من المهمّ فهمَ العواملِ التي تؤثّرُ على اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة (Gibbons et al., 2015). وأظهرتِ الدِّراسات السَّابقةُ مجموعةً متنوعةً من العوامل التي تؤثّرُ على اتجاهات أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

وبعدَ مراجعةٍ شاملةٍ للأدبيّات السَّابقة، قسّمَ أفراميدز ونورويتش(Avramids & Norwich, 2002) العواملَ المحتملةَ التي تؤثّرُ على اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس إلى ثلاثِ فئاتٍ، هي: العواملُ المتعلّقةُ بالطَّالبِ، والعواملُ المتعلّقةُ بأعضاءِ هيئةِ التَّدريس، وعواملُ أخرى تتعلَّقُ بالبيئةِ التَّعليميَّةِ. وشملتِ العواملُ المتعلّقةُ بعضوِ هيئةِ التَّدريس، مثلُ: الجنسِ، والرُّتبةِ العلميَّةِ، والمستوى التَّعليمي، وخبرةِ تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، وسنواتِ التَّدريس، والتَّدريبِ في تدريس ذوي الإعاقة، ووجودِ عضوٍ من ذوي الإعاقة في الأسرة (Prakash, 2012).

وبالرُّغمِ من وجودِ بعضِ الدِّراسات التي بحثتِ العلاقةَ بينَ العواملِ المتعلّقةِ بأعضاءِ هيئةِ التَّدريس واتجاهاتهم نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة (Lombardi, Murray, & Dallas, 2013)، إلا أنَّ الدِّراسات التي أُجريتْ في المملكةِ ما زالت نادرةً – في حدود علم الباحث – ممَّا دفعَ الباحثَ إلى إجراءِ هذه الدِّراسة؛ لمعرفةِ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

مشكلةُ الدِّراسةِ

بدأتْ جامعةُ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز بقبولِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة على نطاقٍ ضيّقٍ، ومن المتوقّعِ مستقبلاً أنْ يكونَ هناك زيادةً في قبول الطُّلَّاب ذوي الإعاقة (الإعاقة السمعيّة، والإعاقة البصريّة، والإعاقة الحركيّة، وصعوبات التّعلُّم، والإضطرابات السُّلوكيّة، والتوحُّد، واضطرابات التّواصل) في ظلِّ رؤية المملكة 2030 التي تؤكّدُ على تمكينَ الأشخاصِ ذَوِي الإعاقة من الحصولِ على تعليمٍ يضمنُ استقلاليتهم واندماجهم في المجتمعِ. وَمَع تَوَقُّع زيادةً قَبُول الطُّلَّاب ذَوِي الإعاقة فِي التَّعليم الجَامِعيّ بشَكْلٍ عَامٍّ ، مِنْ الضَّرُورِيّ مَعْرِفَة التحديات وَالْعَوَائِق الَّتِي تواجهم فِي هَذِهِ الْمَرْحَلَةِ. وتُشيرُ العديدُ من الدِّراسات السَّابقةِ إلى أنّه من أهمّ التَّحديات التي تواجه إلتحاق الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في التَّعليم الجامعي هي اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ السَّلْبِيَّة اتِّجَاهٌ قُدُرات هَؤُلَاء الطُّلاَّب عَلَى الِالْتِحَاق وَمُوَاصَلَة التَّعْلِيم الجَامِعيّ بِنَجَاح (Lombardi & Murry, 2011; Sniatecki et al., 2015). وتؤثّر اتجاهات أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحو الطُّلَّاب ذوي الإعاقة بِطَرِيقةٍ مُبَاشَرَة وَغَيْر مُبَاشَرَة عَلَى

تفاعلهم مَعَ هَؤُلَاءِ الطُّلاَّب وتوقعاتهم اتِّجَاهٌ أَدَائِهِم (Abu-Hamour, 2013). بِالْإِضَافَةِ إِلَى ذَلِكَ، يؤدي أعضاءُ هيئة التَّدريسِ دوراً مهمًّا في إزالةِ العوائقِ التي تواجهُ الطُّلَّابَ ذوي الإعاقة في الجامعةِ، وتقديم الخدماتِ المناسبة لهم داخلَ القاعاتِ الدِّراسيَّةِ وخارجَها. لذا فإنَّ من المهم فهمَ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ من أجل التّنبُّؤِ، وفهم سلوكياتِهم وأفعالِهم تجاهَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة (Sniatecki et al., 2015). وَجَاءَت الدِّراسة الحاليَّة لِمَعرِفَة اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز من خلال الإجابة عن أسئلة الدِّراسة التالية:

١. ما هي اتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحو دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة؟
٢. هل توجدُ علاقةٌ بينَ أيٍّ من المتغيّرات المستقلّة الآتية: الوظيفة، والجنس، والكليّة، والدَّولة التي حصل منها على آخر مؤهّلٍ (من داخل المملكة أو من خارجها)، وسنوات الخبرة، والخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ووجود فردٍ من العائلة لديه إعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة – والمتغيّر التابع – اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحو دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة؟

هدفُ الدِّراسة

إنَّ الغرضَ من هذه الدِّراسة هو معرفةُ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، فضلًا عن معرفةِ العلاقةِ بين المتغيّرات الآتية: الوظيفة، والجنس، والكليّة، والدَّولة التي حصلَ منها على آخرِ مؤهّلٍ (من داخل المملكة، أو من خارجها)، وسنوات الخبرة، والخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ووجود فردٍ من العائلة لديه إعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، مع اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس نحوَ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

أهميَّة الدِّراسة

تمثَّلتْ أهميَّةُ الدِّراسةِ في النِّقاط الآتية:

أولاً: الأهميَّة النَّظريَّة

١. إنَّ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في الجامعةِ، مازالت غيرَ معروفةٍ بسببِ غيابِ الدِّراسات السَّابقة في هذا الموضوع.
٢. ثمَّة نقصٌ بشكلٍ عامٍ في الدِّراسات التي بحثتْ درجةَ دعمِ أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعاتِ السُّعوديَّةِ لزيادةِ قبولِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في التَّعليم الجامعي واتجاهاتهم نحوهم.
٣. معرفةِ العلاقةَ بينَ عدَّةِ متغيّراتٍ، مثل: (الوظيفة، والجنس، والكليّة، والدّولة التي حصل منها على آخر مؤهّلٍ، وسنوات الخبرة، والخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ووجود فردٍ من العائلة لديه إعاقة، وحضور

برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، واتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحو دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة).

٤. الدِّراساتِ التي أُجريتْ في المملكةِ لمعرفة اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة تكادُ تكونُ قليلة؛ حيث لا توجدُ سوى دراستين سابقتين أُجريتَا مع أعضاءِ هيئةِ التَّدريس في جامعتين أخريين في المملكة –في حدود علم الباحث.

ثانياً: الأهميَّة التّطبيقيّة

١. تقديمِ بياناتٍ مهمّةً لصُنَّاعِ القرارِ في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز لتحسينِ إجراءاتِ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

٢. تعتبرُ الدِّراسةُ مصدرَ معلوماتٍ للجامعاتِ الأخرى؛ لمعرفةِ أبرز العوامل التي يمكنُ أنْ تؤثِّرَ على اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

حدودُ الدِّراسة

يمكنُ تقسيمُ حدودِ الدِّراسة إلى أربعةِ أقسامٍ، هي:

- ***الحدودُ الموضوعيَّة:*** التَّعرُّف على اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحو دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.
- ***الحدودُ المكانيَّة:*** جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- ***الحدودُ الزمانيَّة:*** الفصل الدِّراسي الأول لعام ١٤٤٣.
- ***الحدودُ البشريَّة:*** أعضاءُ هيئة التَّدريس السُّعوديون وغير السُّعوديين.

مصطلحاتُ الدِّراسة

الإعاقة: وفقاً لمنظّمة الصّحة العالميّة (2020) فإنَّ الإعاقة مصطلحٌ عامٌّ يغطّي مفهومَ الضُّعفِ والإصابةِ بقصورٍ كلّيٍّ أو جزئيٍّ دائمٍ، أو لفترةٍ طويلةٍ من العمر في إحدى القدراتِ الجسميَّةِ أو الحسيَّةِ أو العقليَّةِ أو التَّواصليَّةِ أو التَّعليميَّةِ أو النَّفسيَّةِ؛ ممّا يحدُّ من نشاطاتِ الفردِ ومشاركته في الحياةِ العادية. وتنقسمُ الإعاقة إلى: ١) الإعاقة الحركيّة (حالات الشَّلل الدِّماغي، ومرض ضمور العضلات التّدهوري، وحالات انشطار، أو حدوث شقٍّ في فقراتِ العمود الفقري، والتّشوهات الخلقيَّة المختلفة، وحالات أخرى ذات تشخيصاتٍ مختلفةٍ)، ٢) الإعاقة العقليَّة، ٣) الإعاقة البصريَّة، ٤) الإعاقة السَّمعيَّة، ٥) صعوبات التّعلُّمِ.

الاتجاهاتُ: عرَّفَ هوغ وفوغان (Hogg & Vaughan, 2005, p.150) الاتجاهاتِ بأنّها: "منظّمةٌ دائمةٌ نسبيًا للمعتقدات والمشاعر والاتجاهات السُّلوكية تجاهَ الأشياءِ أو المجموعاتِ أو الأحداثِ أو الرموزِ المهمّة اجتماعيًا".

الدَّمجُ: هو مصطلحٌ يُستخدمُ لوصفِ تعليم الطُّلَّاب ذوي الإعاقة مع الطُّلَّاب من غير ذوي الإعاقة في مراحل التَّعليم العام والتَّعليم الجامعي (السّرطاوي وآخرون، ٢٠٠٢).

جامعةُ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز: هي جامعةٌ أُسِّستْ بموجبِ مرسومٍ ملكيٍّ عام ١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٩م، وذلك بتحويلِ فرعِ جامعة الملك سعود بالخَرجِ إلى جامعةٍ مستقلّةٍ، وانضمامِ جميعِ الكليّات في محافظات الخَرج والدّلم ووادي الدَّواسر وحوطة بني تميم والأفلاج والحريق والسّليل إليها.

الإطارُ النَّظريُّ والدِّراسات السَّابقة

دمجُ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة

على الرّغم من أنَّ قبولَ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعيَّة أصبحَ أمراً شائعاً ومألوفاً في كثيرٍ من دول العالم، إلا أنّه مازال هناك بعضُ الجدلِ حولَ فائدةِ وتأثيرِ ذلك على الطُّلَّاب ذوي الإعاقة أنفسهم (المقداد والقطاونة، 2016)، وفي مقدّمة أسبابِ هذا الجدلِ عدمُ الإلمامِ والفهمِ الكاملِ للقوانينِ والتّشريعاتِ الخاصّة بتعليمِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، وعدم فهمِ الأساليبِ العلميّة السّليمة لممارسةِ الدَّمج التَّعليمي للطلَّاب ذوي الإعاقة (Crockett & Kauffman, 1998).

ويُلحظ وجودُ مجموعةٍ من التّربويين يؤمنون بأهميَّة الدَّمج التربوي، وتأثيره الإيجابي الكبير على الجانب التَّعليمي، والجانب الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة، وبالمقابلِ يوجدُ آخرون لا يدعمونَ فكرةَ دمجِ هؤلاء الطُّلَّاب مع الطُّلَّاب من غير ذوي الإعاقة (Holloway, 2001; Innes, 1994; Prakash, 2012). ويؤكّدُ معارضو الدَّمجِ أنَّه لا يمكنُ للطلَّابِ ذوي الإعاقة الحصولُ على التَّعليم المناسب عندما يتلقّون تعليمهم مع الطُّلَّاب غير ذوي الإعاقة، ذلك أنَّ هناكَ بعضَ الطُّلَّاب لديهم أنواعٌ من الإعاقاتِ، مثل: الإعاقة الذّهنيَّة، وتعدُّدُ الإعاقات لا يمكّنهم من تلبيةِ احتياجاتهمِ لضمانِ نجاح عملية الدَّمج (Will, 1986).

على النَّقيضِ من ذلك، يؤكّدُ كثيرٌ من التّربويين والباحثين أنَّ تدريسَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، بغضِّ النَّظرِ عن نوعِ الإعاقة وشدّتها، مع الطُّلَّاب من غيرِ ذوي الإعاقة حقّ تكفلُه لهم الأنظمةُ والقوانينُ، بالإضافة إلى ذلك، يُسهمُ الدَّمجُ بشكلٍ كبيرٍ في تحسينِ المخرجات الأكاديميّة للطلَّاب ذوي الإعاقة أفضلَ منه عندما يتلقّون تعليمهم في بيئاتٍ تعليميَّةٍ أكثر تقيّداً (Afzali-Nomani, 1995). كما يؤكّدون على أهميَّة إزالةِ جميعِ العوائق التي تواجهُ الطُّلَّابَ ذوي الإعاقة في البيئةِ التَّعليميَّةِ من خلالِ تعديلِ وتكييفِ البيئة العمرانيَّة وتقديم الخدماتِ الأكاديميَّةِ المناسبة. وأشارَ هونغ (Hung, 2005) إلى أنَّ الجدلَ حول دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في التَّعليم

يتعلّقُ بالإجابةِ عن التّساؤل المهمّ، ما إذا كانَ الدَّمجُ يمكنُ أنْ يوفّرَ أفضلَ تعليمٍ للطلّاب ذوي الإعاقة؟ وحصلَ هذا التّساؤلُ على اهتمامٍ واسعٍ من التربويين والباحثين في مناقشةِ أهمّ الخدمات وأساليب الدَّعمِ الممكنةِ التي يجبُ أنْ تقدَّمَ للطلّابِ ذوي الإعاقة في بيئةِ التّعلُّم.

وأسهمتِ النّقاشاتُ حول الإجابةِ عن تساؤل هونغ في تحويل التّركيز في الخطاب المتعلّق بالدَّمج التربوي من مسألةِ أين يجبُ تعليمُ الطُّلّاب ذوي الإعاقة إلى مسألةِ كيفَ يمكنُ تقديمُ الدَّعمِ والخدماتِ التّعليميَّة الكافية والفعّالة لمساعدة الطُّلّاب ذوي الإعاقة على تحسينِ تقدُّمِهم، من خلال ضمانِ الوصول إلى المناهجِ والتّفاعل مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. وبعدَ مراجعةِ الأدبياتِ السّابقةِ، وتجارب ثلاثِ جامعاتٍ عالميَّةٍ في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، يمكنُ تصنيفُ الخدماتِ التي يجبُ توفيرُها وتقديمُها للطلّابِ ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعيّة إلى ثلاثةِ مجالاتٍ، هي: ١) الخدماتُ التنظيميَّةُ والإجرائيَّةُ التي تشملُ تطويرَ وتحديثَ دليلٍ للقواعد التّنظيميَّة والإجرائيَّة لخدمات الطُّلّاب ذوي الإعاقة داخلَ الجامعة بما يتوافقُ مع أنظمةِ وتشريعات البلد. ٢) الخدماتُ الأكاديميَّةُ التي تشملُ تكييفَ الاختبارات الأكاديميَّة، والمساعدة على تدوين الملاحظاتِ، والحضور وتعديل مواعيد الواجبات والاختبارات، والتّكنولوجيا المساعدة، ولغة الإشارة، والترجمة الشّفوية، والاستشارات. ٣) خدماتُ التّهيئةِ الهندسيَّةِ لمباني ومرافق الجامعةِ، وتشملُ تهيئةَ المباني ودورات المياه وفقَ معايير الوصولِ الشّامل، فضلًا عن توفير مواقف مركباتٍ خاصّةٍ للطلّاب ذوي الإعاقة (المقداد والقطاونة، 2016، The Ohio State University, 2020, Rao & Gartin, 2003).

تعريفُ مصطلحِ الاتجاه

بالرغم من وجودِ أكثر من تعريفٍ لمصطلح الاتجاه، إلّا أنَّ معظم هذه التّعريفات تستندُ إلى ثلاثةِ مجالاتٍ رئيسيَّةٍ، هي: الفعالية، والمعرفيَّة، والسُّلوكيَّة، ويستخدم بعضُ الباحثين مجالاً واحداً فقط لوصفِ المصطلح. على سبيل المثال، عرَّف بيم (Bem, 1970) الاتجاهَ بأنَّه ببساطةٍ يعني الإعجابَ أو عدمَ الإعجاب. كذلك عرَّفَ إيجلي وشايكن (Eagly and Chaiken, 1993) الاتجاهَ بأنَّه "ميلٌ نفسيٌّ يتمُّ التّعبيرُ عنه من خلالِ تقييمِ كيانٍ معينٍ بدرجةٍ معينةٍ من الإحسان أو عدم الرّضا" (ص ١). وبالنّظرِ إلى هذه التّعريفات، نجد أنّها تركّزُ بشكلٍ كبيرٍ على جانبٍ واحدٍ من مصطلح الاتجاه، وهو الفعالية، وتعكسُ الاتجاهاتُ المستندةُ إلى هذه التّعريفاتِ بشكلٍ عامٍّ مشاعرَ النّاس تجاهَ الأشياءِ في حياتهم.

وعلى الجانبِ الآخرِ نجدُ باحثين آخرين يركّزون على الجانب التطبيقي لمفهوم الاتجاه من خلال توضيحِ العلاقةِ بينَ الاتّجاهاتِ والسُّلوكيَّات (Hung، 2005؛ Kahle، 1984)، ومحاولة فهم كيفَ يمكنُ أنْ تؤثّرَ اتجاهاتُ الأفرادِ على سلوكيَّاتهم وأفعالهم تجاهَ الأشخاصِ أو الأحداثِ أو الأماكنِ في حياتِهم. على سبيل المثال، عرّف ألبورت

(Allport,1935) الاتجاهَ بأنّه "حالةٌ ذهنيةٌ وعصبيةٌ من الجاهزيَّةِ، وتفكيرٌ مبنيٌّ على الخبرةِ والتّجاربِ السَّابقةِ، تؤثّرُ بشكلٍ ديناميكيٍّ على استجابةِ الفردِ لجميعِ الأشياء والمواقفِ التي يواجهها" (ص٨١٠). ويؤكّدُ هذا التَّعريفُ أنَّ مصطلحَ الاتجاهات يُشيرُ إلى الجاهزيَّةِ والاستعدادِ للاستجابةِ. أكثراً تحديداً، الاتجاه ليسَ السُّلوكَ أو الفعلَ، بل هو الشَّرطُ المسبقُ للسلوكِ والفعلِ.

ويتَّضحُ ممّا سبقَ أنَّ تعريفَ مصطلحِ الاتجاه معقَّدٌ؛ لأنّه يرتبطُ بثلاثةِ مجالاتٍ واسعةٍ مختلفةٍ، ولهذا من المهمّ جدّاً أنْ يرتبطَ استخدامُ هذا المصطلحِ في الدِّراسات العلميَّة مع الهدفِ العام للدراسة. وكما تمَّتِ الإشارةُ إليه سابقًا، قد يستخدمُ بعضُ الباحثين المصطلحَ لفحصِ جانبٍ واحدٍ، مثل: المشاعر، أو المعتقدات، في حين يرى آخرون الاتجاهَ هو مزيجٌ من المشاعرِ والمعتقداتِ التي تسبّبُ سلوكيّاتٍ معيّنةٍ. وفي هذه الدِّراسة يُشيرُ مصطلحُ الاتجاهِ إلى مشاعرِ ومعتقداتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، وتأثير هذه الاتجاهات على قيامهم بأدوارهم في تعليم هؤلاء الطُّلَّاب ودعم دمجهم في الجامعة.

اتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة

أكَّدتْ معظمُ الدِّراساتِ السابقة على تأثيرِ وأهميَّة اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس الإيجابية على تطبيق إجراءات الدَّمج التربوي وتدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة (الخالدي، 2018، Rao & Gartin, 2003، Izzo, et al., 2008). وتُعتبرُ اتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ الإيجابيّة نحوَ الدَّمج عاملًا مهمًّا في زيادةِ مستوى التَّفاعل والتّواصل بين أعضاء هيئة التَّدريس والطُّلَّاب ذوي الإعاقة (Murry et al., 2008). ولا تؤثّرُ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس فقط على العلاقةِ بينهم وبين الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، بل تؤثّرُ أيضًا على اتجاهات الطُّلَّاب من غير ذوي الإعاقة نحو زملائهم الطُّلَّاب ذوي الإعاقة (D'Alonzo, Giordan et al., 2010). وبشكلٍ عامٍّ لضمانِ نجاحِ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في المرحلةِ الجامعيَّةِ، من المهمّ فهمِ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس نحوَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة والعوامل المساعدة في تحويلِ الاتجاهاتِ السَّلبيَّة إلى اتجاهاتٍ إيجابيَّةٍ (Izzo et al., 2008).

وأشار سنيتكي وزملاؤه (Sniatecki et al., 2015) إلى أنَّ اكتسابَ اتجاهاتٍ إيجابيَّةٍ نحو الطُّلَّاب ذوي الإعاقة أو تغيّر الاتجاهات السَّلبيَّة إلى إيجابيَّة لدى أعضاء هيئة التَّدريس يكونُ من خلال تجاربهم العمليَّة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة والتَّفاعل معهم، بينما يشيرُ آخرون إلى أنَّ أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات بحاجةٍ إلى برامجَ تدريبيَّةٍ مكثَّفةٍ حول التّعامُلِ مع الطُّلَّاب ذوي الإعاقة وأساليب واستراتيجيَّات تدريسهم في المرحلة الجامعية (Lombardi & Murray, 2011).

ويمكنُ القولُ إنَّ دراسةَ اتجاهاتِ أعضاء هيئةِ التَّدريس وفهمَ العوامل المؤثّرة عليها يُسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في نجاح تطبيق الدَّمجِ، وزيادة تفاعل الطُّلَّاب ذوي الإعاقة مع أعضاء هيئة التَّدريس والطُّلَّاب من غير ذوي الإعاقة.

وهناكَ دِّراساتِ اهتمّت بدراسةِ اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس نحو دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة، على سبيل المثال، هدفتْ دراسةُ روا وجارتن (Rao & Gartin, 2003) إلى قياسِ اتجاهات 245 عضوًا من أعضاءِ هيئة التَّدريس نحوَ تعديلِ وتكييفِ طرقِ التَّدريس والاختبارات والخدمات الأخرى للطلَّابِ ذوي الإعاقة في الجامعة في ضوء المتغيّرات الآتية: الجنس، والدّرجة العلميّة، والتّخصُّص، والخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، والتّواصل والاتصال الشَّخصي مع الأشخاص ذوي الإعاقة، والمعرفة بالأنظمةِ والتّشريعات الخاصّة بالتّعديل والتّكييف للطلاب ذوي الإعاقة. وقامَ الباحثُ باستخدامِ الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرتِ النَّتائجُ أنَّ نوعَ التَّخصُّصِ، والخبرةَ السَّابقةَ في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، والمعرفةَ بالأنظمةِ والتّشريعاتِ الخاصّة بالتّعديل والتّكييف للطلَّاب ذوي الإعاقة،كانَ لها تأثيرٌ كبيرٌ في اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس نحوَ تعديل وتكييف طرق التَّدريسِ والاختباراتِ والخدماتِ الأخرى للطلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة.

وفي دراسة أخرى قامَ لومباردي ومواراي (Lombardi & Murray, 2011) بتطويرِ أداةٍ لقياس اتجاهات وتصورات أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في ضوء المتغيّرات الآتية: الجنس، والرُّتبة العلميَّة، والكليّة، وحضور برنامج تدريبي حولَ الإعاقة، وتدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة. وتكوّنتْ عينةُ الدِّراسة من ٢٨٩ عضوَ هيئةِ تدريسٍ في جامعة بحثيّة عامّة متوسّطة الحجم تقعُ شمالَ غرب المحيط الهادئ. وأشارتِ النَّتائجُ إلى أنَّ ردودَ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس تتمحورُ حول ثمانية عواملَ تشملُ: ١) توفيرَ خدماتِ التّعديل والتّكييف، ٢) المعرفةَ بالقوانين المتعلّقة بالإعاقة، ٣) تعديلَ الواجبات والمتطلّبات في المقرّر، ٤) تقليلَ العوائق، ٥) الموارِدَ والخدماتِ في الحَرم الجامعي، ٦) الاستعدادَ والرّغبةَ في استثمارِ الوقت، ٧) إمكانيَّةَ الوصولِ إلى المواد المتعلّقة بالمقرّر، ٨) توقعاتِ أداءِ الطُّلَّاب.

وفي دراسةٍ أخرى أُجريت في الأردن، قامَ أبو هامور (Abu-Hamour, 2013) بجمعِ البياناتِ باستخدام استبانةٍ مكوّنةٍ من ١٧٠ من أعضاءِ هيئة التَّدريس في إحدى الجامعات الحكوميَّة لمعرفة اتجاهاتهم نحوَ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، وأشارتِ النَّتائجُ إلى أنَّ غالبيَّةَ أعضاءِ هيئة التَّدريس لديهم اتجاهاتٌ إيجابيَّةٌ نحوَ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في مؤسَّسات التَّعليم العالي، وأنَّ معظمَهم لم يكونوا على درايةٍ بالتَّشريعاتِ والقوانين الخاصّة بالإعاقة في الأردن. بالإضافة إلى ذلك، أوضحتِ النَّتائجُ أنَّ غالبية أعضاء هيئة التَّدريس لم يحصلوا على تدريبٍ في تعليم الطُّلَّاب ذوي الإعاقة نهائياً. وخلصَ الباحثُ إلى أهميَّة تقديمِ البرامج التَّدريبيَّة لأعضاء هيئة التَّدريس في مجالِ التّعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة وأساليب التّكييف والتّعديل في طرق التَّدريس لتناسبَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

وأجرى سنياتكي وزملاؤه (Sniatecki et al., 2015) دراسةً تهدفُ إلى معرفةِ اتجاهاتِ أعضاء هيئة التَّدريس في جامعةٍ متوسطةِ الحجمِ في ولاية نيويورك في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وقام الباحثُ بجمعِ البيانات من ١٢٣ مشاركًا عن طريق الإنترنت باستخدامِ قائمةِ أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعة، وأشارتِ النَّتائجُ إلى أنّه على الرغم من أنَّ أعضاء هيئة التَّدريس لديهم مواقفُ إيجابيَّةٌ بشكلٍ عامٍّ تجاه الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، إلا أنّهم على الأرجح لديهم مواقفُ سلبيَّةٌ تجاه الطُّلَّاب الذين يعانون من إعاقات الصّحة العقليَّة وصعوبات التّعلُّم أكثر من الطُّلَّاب ذوي الإعاقات الجسديَّة. وحدّدتِ الدِّراسةُ العديدَ من المفاهيم والمعارف الخاطئة المتعلّقة بمراكز ووحدات تقديمِ الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات، والتي تشكِّلُ سبباً في تكوين اتجاهاتٍ سلبيّةٍ لدى أعضاء هيئة التَّدريس نحو الطُّلَّاب ذوي الإعاقة. ويتّضحُ من نتائجِ هذه الدِّراسة أنَّ اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس ربما تختلفُ بناءً على نوعِ الإعاقة وتأثيرها على أداء الطّالب الأكاديمي والاجتماعي داخل الجامعة؛ لذا من المهمّ جدّاً تقديمُ معلوماتٍ شاملةٍ لأعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات المطبّقة للدمج عن جميع أنواع الإعاقات والخصائص المتعلّقة بها. كما أوضحتْ نتائجُ هذه الدِّراسة أهميَّةَ دورِ مراكزِ خدمات الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعةِ في تحسين الاتجاهاتِ لدى منسوبي الجامعة نحو الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، وذلك من خلالِ التّواصل المستمرّ معهم، وإبراز قدراتِ وإمكانيّاتِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

وأشارتِ النَّتائجُ إلى أنَّ أعضاءَ هيئة التَّدريس النّساء، وأعضاءَ هيئة التَّدريس في كليّة التّربية، وأعضاءَ التَّدريس الذين سبقَ لهم حضورُ برنامج تدريبي حولَ الإعاقة وتدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، أظهروا اتجاهاتٍ إيجابيَّةٍ أعلى من غيرهم نحوَ القيام بالتَّعديلاتِ والتّكييفات المناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة، وتطبيق معايير التّصميم الشَّامل في التَّعليم. وتتّفقُ نتائجُ هذه الدِّراسة مع ما توصَّلتْ إليه دراسةُ لومباردي وزملائه (Lombardi et al., 2013) لمعرفةِ اتجاهاتِ أعضاء هيئة التَّدريس في جامعتين حكوميتين في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة نحو الموضوعاتِ المتعلّقةِ بالإعاقة، وأساليبِ التَّدريسِ المناسبة للطلَّاب ذوي الإعاقة. ووجدتِ الدِّراسةُ أنَّ حضورَ أعضاءِ هيئة التَّدريس للبرامج التّدريبية وورش العمل حولَ الإعاقة والدَّمج تؤثِّرُ بشكلٍ كبيرٍ على اتجاهاتهم نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة. كما أسهمَ حضورُ الدَّورات في زيادة الوعي حولَ إمكانيَّاتِ وقدراتِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

وأجرى الخالدي (٢٠١٨) دراسةً للتعرُّف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة طيبة نحوَ دمج الطُّلَّاب المكفوفين في ضوء عددٍ من المتغيّرات تشملُ الجنسَ، والعمرَ، والمرتبةَ العلميَّةَ، وحضورَ دوراتٍ تدريبيَّةٍ في تدريسِ الطُّلَّاب المكفوفين. وتكونتْ عينةُ الدِّراسةِ من ١٩٢ من أعضاءِ هيئة التَّدريس في الكليّات الإنسانيَّة، وقام الباحثُ باستخدامِ مقياسِ الاتجاهاتِ نحوَ دمجِ المكفوفين في التَّعليم الجامعي. وبيّنتِ النَّتائجُ أنَّ هناك اتجاهاتٍ إيجابيةً بين أعضاء هيئة التَّدريس نحوَ دمجِ الطُّلَّاب المكفوفين، ووجود فروقٍ دالّة إحصائياً بناءً على متغيّر

الجنس لصالحِ الذُّكور، وإلى متغيّر العمرِ لصالح الأكبر سنّاً، وكذلك لأعضاء هيئة التَّدريس الذين سبقَ لهم حضورُ دوراتٍ تدريبيَّةٍ في تدريس الطُّلَّاب المكفوفين. وأشارتِ النَّتائجُ إلى أنّه لا يوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بناءً على متغيّر الرُّتبةِ العلميَّةِ.

وتؤكّدُ نتائجُ هذه الدِّراسة أنَّ التَّقدُّم في العمرِ ربما يُسهمُ في خلق اتجاهاتٍ إيجابيَّةٍ نحو ذوي الإعاقة، وذلك بسبب زيادة المعرفة والتّجارب التي يمرُّ بها الفردُ، كما أكَّدتِ النَّتائج أهميَّةَ الدَّوراتِ التّدريبيَّة في تحسين اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس نحو الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

وهناك بعضُ الدِّراساتِ التي اهتمّتْ بمعرفة اتجاهاتِ أعضاء هيئة التَّدريس نحو الخدمات التي تقدّم للطلَّاب ذوي الإعاقة، على سبيل المثال، أجرى البكري (٢٠١٦) دراسةً للتعرُّف إلى درجةِ معرفةِ أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الملك سعود بالمشكلات البيئيَّة الخاصّة بالمباني والمنشآت والمرافق العامّة التي يستخدمُها الطُّلَّابُ ذوو الإعاقة والتّسهيلات والتّكييفات الواجب توافرُها. وتكوّنتْ عينةُ الدِّراسةِ من ١٢٠ من أعضاء هيئة التَّدريس من عدَّة كليّات، وأشارتِ النَّتائجُ إلى ارتفاعِ معرفةِ أعضاء هيئة التَّدريس بالتَّسهيلات والتَّكييفات البيئيَّة والمشكلات المرتبطة بها، كما كشفتِ النَّتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في معرفة أعضاءِ هيئةِ التَّدريس بالتَّسهيلات البيئيَّة بناءً على التَّخصُّصِ لصالحِ التّخصُّصات الإنسانيَّة، ووجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في معرفة المشكلات البيئيَّة بناءً على التّخصُّص لصالح التّخصُّصات العلميَّة.

منهجُ الدِّراسة

نظراً لطبيعة هَذِهِ الدِّرَاسَة الَّتِي تَسْعَى لمعرفة اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس فِي جامعةِ الأمير سطَّام بن عَبدالعَزِيز نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذَوِي الإعاقة، فضلًا عَن معرفةِ العلاقةِ بَين مَجمُوعِة مِن المتغيّرات، قَام البَاحِث باستخدام المنهَج الوَصفِيّ التحليلي لِوَصف الظَّاهِرَة مَوْضُوع الدِّرَاسَة، وَتَحلِيل بياناتها، وَالعَلَاقَةُ بَينَ مكوناتها (Gay et al., 2014).

مجتمعُ الدِّراسة

تضمُّ جامعةُ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز حالياً ١٢٥٦ (٥٨,٣٤٪) عضوَ هيئةِ تدريسٍ من الرِّجال و٩٠٣ (٤١,٦٥٪) عضوَ هيئةِ تدريسٍ من النِّساء، ويبلغ عددُ المعيدين ٥٢٥ (١١,٦٢٪) معيدًا، و٦٤٨ (٢٩,٨٨٪) محاضرًا، و٧٤٠ (٣٤,١٣٪) أستاذًا مساعدًا، و١٩٧ (٩,٠٨٪) أستاذً مشاركًا، و٥٨ (٢,٦٧٪) عضوَ هيئةِ تدريسٍ بدرجةِ أستاذ.

ويوضّحُ جدولُ رقم ١ أنَّ عددَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز يصلُ إلى حوالي ٥٣ طالبًا وطالبةً في عام ١٤٤٢هـ. وكانتِ الإعاقة الحركيَّةُ أكثرَ إعاقة بين الطُّلَّاب بنسبة (٣٧,٧٣٪)، ومن ثمَّ تليها الإعاقة البصريَّةُ بنسبة (٢٨,٣٠٪).

جدول ١. عدد الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز

نوع الإعاقة	العدد	
	الطُّلَّاب	الطالبات
صعوبات تعلّم	١	١
إعاقة فكريَّة	١	٠
إضطرابات سلوكيَّة	١	١
إعاقة سمعيَّة	٦	٣
تعدُّد عوق	٠	٣
إعاقة بصريَّة	٤	١١
إعاقة حركيَّة	١٥	٥
المجموع	٢٨	٢٥

عينة الدِّراسة

تكونتْ عينةُ الدِّراسة من ١٠٢ عضو هيئة تدريسٍ من جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز، منهم ٦٢ (٦٠,٨٪) من الرِّجال و ٤٠ (٣٩,٢٪) من النِّساء، ويوضّحُ جدول رقم ٢ أنَّ النِّسبةَ الأعلى من المشاركين هم أعضاءُ هيئة التَّدريس بدرجة أستاذ مساعد (٥٥,٩٪)، ثم المحاضر بنسبة (١٧,٦٪). وكان ٨٠ (٧٨,٤٪) من المشاركين حاصلين على درجة الدكتوراه. كما أنَّ ٣٣ (٣٢,٤٪) من المشاركين حاصلين على درجاتِهم العلميَّة من جامعات داخل المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، بينما ٦٩ (٦٧,٦٪) منهم حصلوا عليها من جامعاتٍ خارجيَّةٍ. بالإضافة إلى ذلك فإنَّ قرابة ٦٧ (٦٥,٧٪) من المشاركين لم يسبقْ لهم تدريسُ طلَّابٍ من ذوي الإعاقة. كذلك ٧٣ (٧١,٦٪) ليس لديهم أقاربُ من ذوي الإعاقة. وأخيراً معظم (٣٣,٣٪) أعضاء هيئة التَّدريس المشاركين لديهم خبرةٌ تدريسيَّةٌ في الجامعة تتجاوزُ ١٥ عاماً، بينما ٢٩,٤٪ تتراوحُ نسبةُ الخبرة لديهم من ٦ إلى ١٠ أعوام.

جدول ٢. المعلومات الديمغرافيّة لعينة الدِّراسة

المتغيّر		العدد	النسبة
الوظيفة	معيد	٤	٣,٩٪
	محاضر	١٨	١٧,٦٪
	أستاذ مساعد	٥٧	٥٥,٩٪
	أستاذ مشارك	١٧	١٦,٧٪
	أستاذ	٦	٥,٩٪
سنوات الخبرة	أقل من سنة	٢	٢,٠٪
	من ١ – ٥ سنوات	٢٧	٢٦,٥٪

	من ٦ – ١٠ سنوات	٣٠	٪٢٩,٤
	من ١١ – ١٥ سنة	٩	٪٨,٨
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٪٣٣,٣
الجنس	ذكر	٦٢	٪٦٠,٨
	أنثى	٤٠	٪٣٩,٢
الكليّة	الكليّات الإنسانيّة	٨٠	٪٧٨,٤
	الكليّات العلميّة	٢١	٪٢٠,٦
	الكليّات الطبيّة	١	٪١,٠
مكان المؤهّل	المملكة العربيَّة السُّعوديَّة	٣٣	٪٣٢,٤
	دولة أجنبيّة	٥١	٪٥٠,٠
	دولة عربيّة	١٨	٪١٧,٦
تدريس ذوي الإعاقة	نعم	٣٥	٪٣٤,٣
	لا	٦٧	٪٦٥,٧
أقارب من ذوي الإعاقة	نعم	٢٩	٪٢٨,٤
	لا	٧٣	٪٧١,٦
حضور برنامج عن تدريس ذوي الإعاقة	نعم	٧٥	٪٧٣,٥
	لا	٢٦	٪٢٥,٥

حجمُ العينة

تمَّ حسابُ قوةِ اختبارِ "ت" الإحصائي لحجمِ العينة المستخدَم ١٠٢ بقيمةٍ دلاليَّةٍ ٠,٠٥ وحجم أثر ١.٩٥، فقد كانت ١٠٠٪ باستخدامِ برنامج .R 4.0. كما تمَّ حسابُ حجمِ الأثر على أنَّه متوسطُ استجاباتِ الاستبانة مطروحًا منه ٣، وهي القيمة التي تتوسَّطُ البياناتِ، والتي تمَّ الاختبار عندها منسوبًا إلى الانحراف المعياري الخاص بالاستبانة.

أداةُ الدِّراسة

بناءُ الأداة

أجرى الباحثُ مجموعةً من الخطواتِ لإعدادِ وتصميمِ استبانةٍ لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة على النَّحو الآتي: أولاً: الاطلاعُ على الأدبِ والدِّراسات السَّابقة ذاتِ الصّلة بموضوع الدِّراسة للاستفادة منها في بناء الاستبانة. ثانياً: تحديدُ الأقسامِ التي تندرجُ في الاستبانةِ. ثالثاً: تحديدُ الفقراتِ التي تندرجُ تحتَ كلِّ قسمٍ من الأقسام. رابعاً: تصميمُ الاستبانةِ في صورتها الأوليَّة وتنقيحها.

وتتضمَّنُ الاستبانةُ في صورتها النِّهائيَّة ثلاثةَ أقسامٍ؛ إذ يزوّدُ القسمُ الأولُ المشاركين بمعلوماتٍ مفصّلةٍ حولَ الغرضِ من الدِّراسةِ، والسّرية، وحقوق المشاركين، والتّوجيهات العامّة للإجابة عن أسئلةِ الاستبيان. في حين يطلبُ

القسمُ الثاني معلوماتِ المشاركين الدّيمغرافيَّة وتتضمّنُ ما يأتي: ١) الوظيفة. ٢) الجنس. ٣) الكليّة. ٤) الدّولة التي حصلَ منها على آخر مؤهّل. ٥) سنوات الخبرة. ٦) الخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة. ٧) وجودُ فردٍ من العائلة لديه إعاقة. ٨) حضور برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة. ويتضمّنُ القسمُ الثالثُ ٢٤ فقرةً لقياس اتجاهاتِ أعضاء هيئة التَّدريس تجاهَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة بناءً على مقياسِ ليكرت (Likert scale) خُمَاسِي التَّدَرُّج.

صدقُ الأداةِ

الصّدقُ الظّاهري

قامَ الباحثُ باختبارِ الصّدقِ الظّاهري؛ إذ تمَّ عرضُ الاستبانةِ الْمُكَوَّنَةُ مِنْ ٢٤ فقرةً عَلَى ستّة متخصّصين فِي التّربية الخاصّة والبحث العلمي من ثلاث جامعاتٍ سعوديّةٍ للمراجعة، وإبداء آرائهم حولَ محتوى ومحاور الاستبانةِ، ومضمونها، وما إذا كان يعكسُ جميعَ جوانبِ الموضوعِ الذي يُرادُ قياسُه، كما طُلبَ منهم تقديمُ الملاحظاتِ حولَ وضوحِ الاستبانة، وصياغتها، وسهولة الإجابة عليها، وقدّمَ المحكّمون مجموعةً من الملاحظات المتعلّقة بإضافة عباراتٍ جديدةٍ، أو نقل وحذف ودمج عباراتٍ أُخْرَى. وَبَلَغ مُتَوَسِّط اتِّفَاق الْمُحَكِّمَين عَلَى فَقَرَات الِاسْتِبَانَة 85.3%. وتمَّ الأخذُ بجميع ملاحظاتِ وتعليقاتِ المحكّمين لتحسينِ الصُّورةِ النِّهائيَّةِ من الاستبانة قبلَ توزيعِها.

الصّدقُ البنائيُّ

قامَ الباحثُ بحسابِ معاملِ الارتباط بيرسون " Pearson " الذي يعني مدى معامل ارتباطِ درجةِ كلِّ عبارةٍ من عبارات الاستبانة بالدَّرجةِ الكليَّةِ للاستبانة، للتأكُّدِ من الصِّدقِ البنائي للاستبانة، ويوضِّحُ جدول رقم ٣ العلاقةَ بينَ العباراتِ في الأداة مع الدَّرجةِ الكليّة للاستبانة.

جدول ٣. نتائج الصدق البنائي (ن=١٠٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٤٠*	٩	٠,٤٣٥**	١٧	٠,٤٧٩**
٢	٠,٥٣٤**	١٠	٠,٣٣٥**	١٨	٠,٢٧٢**
٣	٠,٦٠٩**	١١	٠,٣٩٣**	١٩	-٠,١٨٠
٤	٠,٥٥١**	١٢	٠,٠٦١	٢٠	٠,٢٧٤**
٥	٠,٥٩٩**	١٣	٠,٥٤١**	٢١	-٠,١٣٢
٦	-٠,٠٣٨	١٤	٠,٣٣٦**	٢٢	٠,٢٣١*
٧	٠,٠٢٣٢*	١٥	٠,٥٨٠**	٢٣	٠,٣٧٤**
٨	٠,٣٨٨**	١٦	٠,٦٥١**	٢٤	٠,١٦٦

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثباتُ الأداةِ

تحقَّقَ الباحثُ من ثباتِ الاستبانةِ المستخدَمة في الدِّراسة من خلالِ تطبيقِ مقياسِ دقّة العيناتِ KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure)، وأظهرتِ النَّتائجُ أنَّ معاملَ الثّباتِ العام ٠,٧٣٩

جدول ٤. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

العامل	عدد العبارات	مقياس دقة العينات
الثبات العام	٢٤	٠,٧٣٩

جمعُ البيانات

قَام البَاحِث بِاختِيَار العِينَة عشوائياً مِن جَمِيعِ الكُلِّيّات فِي مُحَافَظَة الخرج وَكُلِّيّات الفُرُوع، ولجمعِ أكبرِ قدرٍ من الاستبانات والوصول إلى جميعِ أعضاءِ هيئة التَّدريس في الجامعة، قامَ الباحثُ أولاً بتحويلِ الاستبانة إلكترونيّاً باستخدامِ برنامج (Qualtrics software)، وإرسال الرّابط عبرَ وكالةِ البحثِ العلميّ والدِّراسات العليا إلى عمداء الكليّات لتعميمه على أعضاءِ هيئةِ التَّدريس. وقام ثانياً بإرسال الاستبانةِ عبرَ عمادةِ تقنيةِ المعلوماتِ إلى البريدِ الإلكتروني لجميعِ أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعة، وتُعتبرُ الاستباناتُ الإلكترونيَّةُ مناسبةً لجمعِ البياناتِ في هذه الدِّراسة؛ إذ إنَّه يصعبُ على الباحثِ الوصولُ إلى أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في كليّات الفروع في محافظاتِ حوطة بني تميم، والأفلاج، ووادي الدَّواسر، والسّليل. كما أنَّها تُسهمُ في تقليل التّكلفة والحفاظ على الوقت.

النَّتائجُ

١. ما هي اتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في جامعة الأمير سطَّام نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة؟

للإجابة عن هذا التّساؤل تمَّ استخدامُ اختبار "ت" لعينةٍ واحدةٍ، وهو اختبارُ معلمي الذي أعطى نتائجَ موثوقةً ، وفيه تمَّ اختبارُ كلِّ عبارةٍ من عبارات الاستبانة بالرقم المتوسّط للمقياس ٣، فإذا أظهرت النَّتائجُ عدمَ وجود فروقٍ دلاليَّةٍ بين متوسّط الردود بالعبارة، وبين قيمة الاختبار ٣، دلَّ ذلك على أنَّ الردود بشأن هذه العبارة كانت تميلُ إلى الاتجاه المتوسّط، وإذا أظهرت النَّتائجُ وجودَ فروقٍ دلاليَّةٍ بين متوسط الردود بالعبارة، وبين قيمة الاختبار ٣، دلَّ ذلك على أنَّ الردود بشأن هذه العبارة إمَّا أنْ تكون أعلى من المتوسّط (اتجاهات مرتفعة)، أو أنْ تكون أقلَّ من المتوسّط (اتجاهات منخفضة)، وتكون الاتجاهات مرتفعةً إذا كانت قيمة t للاختبار موجبةً، أمّا إذا كانت سالبةً فتعني أنَّ اتجاهات هذه الردود بشأن العبارة منخفضةٌ.

يتَّضحُ من جدول رقم ٥ أنَّ متوسّطَ العبارات أكبر من ٣ يدلُّ على أهميَّة العبارات وذلك من وجهةِ نظرِ عينةِ الدِّراسة، كما يؤكِّدُ أنَّ الانحرافَ المعياريَّ لجميع العبارات صغيرٌ؛ ممّا يدلُّ على انخفاضِ التّشتُّتِ في استجاباتِ

العينةِ لهذه العباراتِ. وأظهرتِ النَّتائجُ أنَّ معاملَ الاختلافِ لجميعِ العبارات أقلُّ من ٥٠٪؛ ممّا يؤكِّدُ انخفاضَ نسبةِ الانحرافِ المعياريّ بالنِّسبةِ للوسط الحسابي، ونلاحظُ من اختبار "ت" أنَّ القيمةَ الدِّلاليَّةَ لجميعِ العبارات أقلُّ من ٥٪، وهذا يدلُّ على أنَّ استجاباتِ أفرادِ العينةِ استجاباتٌ إيجابيَّةٌ أي أنّها أعلى من المتوسط لبعض العبارات، وهو٣. وهذا يُشيرُ إلى ارتفاعِ الاتجاهاتِ الإيجابيَّةَ لدى أعضاء هيئةِ التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ قبولِ وتعليم الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة. وهذا يعني أنَّ هناك اتجاهاتٍ إيجابيَّةً لدى أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ بيئةِ الجامعةِ، وأنّها مناسبةٌ للطلَّاب ذوي الإعاقة. كما أنَّ هناك اتجاهاتٍ إيجابيَّةً لدى أعضاءِ هيئة التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز بأنَّ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة سيُظهرون سلوكيّاتٍ إيجابيَّةً في الجامعة. كما أنَّ هناك اتجاهاتٍ إيجابيَّةً لدى أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ تدريسِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة.

جدول ٥. نتائج اختبار "ت" لاتجاهاتُ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ (ن=١٠٢)

العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	قيمة "ت"	مستوى الدّلالة	مستوي الاتجاهات
سيبذل الطُّلَّابُ ذوو الإعاقة جهداً كبيراً للقيام بمتطلبات المقررات التي يدرسونها في الجامعة.	٣,٩٤	٠,٩٦٣	٢٤,٤٪	٩,٨٧٢	٠,٠٠٠	مرتفع
دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة يحقق الكثير من الفوائد على الطُّلَّاب العاديين.	٣,٦٧	٠,٩٠٧	٢٤,٧٪	٧,٤٦٢	٠,٠٠٠	مرتفع
التحاق الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة يسهم في نمو مهاراتهم الأكاديمية.	٤,٣٦	٠,٦٨٦	١٥,٧٪	٢٠,٠٥٣	٠,٠٠٠	مرتفع
من الأفضل للطلاب ذوي الإعاقة أن يلتحقوا بالجامعة مع الطُّلَّاب العاديين.	٤,١٢	٠,٨٧١	٢١,١٪	١٢,٩٦٢	٠,٠٠٠	مرتفع
يساعد قبول الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة على تعلّمهم المهارات الاجتماعيّة.	٣,٩٦	٠,٨٤٣	٢١,٣٪	١١,٥٠٥	٠,٠٠٠	مرتفع
لا يعتبر الطُّلَّابُ ذوو الإعاقة معزولين اجتماعيًّا في برامج التَّعليم العالي الخاصة بهم.	٣,٢٠	٠,٩٧٥	٣٠,٥٪	٢,٠٣٠	٠,٠٤٥	مرتفع
يحتمل أن ينمي الطُّلَّابُ ذوو الإعاقة مهاراتهم الأكاديميَّة في الجامعة أسرع من الكليّات التقنية ومعاهد التدريب المهني.	٣,٤٤	٠,٩٤١	٢٦,٦٪	٤,٨١٦	٠,٠٠٠	مرتفع
يسهمُ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة في قبول الطُّلَّاب العاديين للاختلافات بين الطُّلَّاب.	٣,٥٣	٠,٩٩٢	٢٨,١٪	٥,٣٨٩	٠,٠٠٠	مرتفع
دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة يخلق جواً تفاعلياً متنوعاً داخل الجامعة؛ ممّا يسهم في رفع الوعي وقبول الاختلاف والتنوع بين الطُّلَّاب.	٤,٤٢	٠,٦٦٧	١٥,١٪	٢١,٥٤٠	٠,٠٠٠	مرتفع
لا يؤثر الاهتمام الزائد الذي يحتاجه الطُّلَّاب ذوي الإعاقة سلباً على غيرهم من الطُّلَّاب	٣,٢٥	١,١٥٧	٣٦,٢٪	٢,١٩٢	٠,٠٣١	مرتفع
بيئة الجامعة لا تسبب تشويشاً أو ارتباكًا للطلاب ذوي الإعاقة.	٣,٢٨	٠,٩٩٩	٣٠,٥٪	٢,٨٧٥	٠,٠٠٥	مرتفع
سيتطلب قبول الطُّلَّاب ذوي الإعاقة إجراء تغييرات هامة داخل الجامعة.	٣,٩٩	١,٠٧٢	٢٦,٩٪	٩,٢٧٩	٠,٠٠٠	مرتفع
ينبغي أن يُعطى الطُّلَّاب ذوو الإعاقة كامل الفرص للقيام بأية مهامٍ ممكنةٍ داخل الجامعة.	٤,١٦	٠,٦٨٦	١٦,٥٪	١٧,٠٣٩	٠,٠٠٠	مرتفع

العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	قيمة "ت"	مستوى الدّلالة	مستوي الاتجاهات
من المحتمل أن لا يظهر من الطُّلَّاب ذوو الإعاقة مشكلاتٍ سلوكيةً داخل القاعات الدراسية.	٣,٠١	١,١٣٠	٪٣٧,٥	٠,٠٨٨	٠,٩٣٠	متوسط
سيكون سلوك الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة نموذجاً جيدًا لدى الطُّلَّاب العاديين.	٤,٢٠	٠,٨١٣	٪١٩,٤	١٤,٨١٦	٠,٠٠٠	مرتفع
تواجد الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة سيحدث بعض الإيجابيات داخل القاعات الدراسية.	٣,٥٧	١,٠٢٩	٪٢٨,٨	٥,٥٧٩	٠,٠٠٠	مرتفع
قد يؤثر الدَّمج إيجاباً على النمو الانفعالي للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة.	٣,٢٩	٠,٩١٨	٪٢٧,٩	٣,٢٣٥	٠,٠٠٢	مرتفع
لن يكون هناك أيّ عقباتٍ أو مشكلات في ضبط النظام داخل الجامعة التي يدرس ويُدمجُ فيها الطُّلَّاب ذوو الإعاقة.	٣,٣٨	١,١٨٦	٪٣٥,١	٣,٢٥٦	٠,٠٠٢	مرتفع
من الأفضل تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة بواسطة أعضاء هيئة تدريس متخصّصين في التربية الخاصة بدلًا من أعضاء هيئة التَّدريس في تخصّصات أخرى.	٣,٢٢	١,١٧٩	٪٣٩,٧	١,٧٠٣	٠,٠٩٢	متوسط
يمتلك أعضاء هيئة التَّدريس القدرة اللازمة للتعامل مع الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.	٣,٢٤	١,٠٣٦	٪٣٢,٠	٢,٢٩٤	٠,٠٢٤	مرتفع
يحتاج الطُّلَّاب ذوو الإعاقة لوقتٍ كبيرٍ من عضو هيئة التَّدريس عندما يقوم بتدريسهم في الجامعة.	٣,٠٥	١,١٠٢	٪٣٦,١	٠,٤٤٩	٠,٦٥٤	متوسط
يُعد أعضاء هيئة التَّدريس غير مدربين تدريباً كافياً لتدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.	٣,٤٠	١,٠٨٣	٪٣١,٩	٣,٧٨٤	٠,٠٠٠	مرتفع
لا يتطلب سلوك الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة من عضو هيئة التَّدريس تحملاً أكثر ممّا يتطلبه سلوك الطُّلَّاب العاديين.	٣,٠٤	١,٠٩٨	٪٣٦,١	٠,٣٦١	٠,٧١٩	متوسط
يتطلب تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة إعادة تدريب مكثّف لأعضاء هيئة التَّدريس.	٤,٠٧	٠,٩٥١	٪٢٣,٤	١١,٢٥٩	٠,٠٠٠	مرتفع

٢. هل توجدُ علاقةٌ بينَ أيٍّ من المتغيّرات المستقلّة الآتية – الوظيفة، والجنس، والكليّة، والدّولة التي حصلَ منها على آخر مؤهّل، وسنوات الخبرة، والخبرة السّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ووجود فردٍ من العائلة لديه إعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة – والمتغيّر التابع – اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام نحو دمج وتدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال قامَ الباحثُ باستخدامِ النَّموذج الخطّي العام (GLM)، الذي يمكنُ استخدامُه بحالةِ تعدُّدِ المتغيّرات التَّابعة والمستقلّة، وهو يستخدمُ اختبار التباين الإحصائي (ANOVA) بحالة متغيّر تابع واحد لاختبارِ العلاقةِ لكلِّ متغيّرٍ من المتغيّرات المستقلّة مع المتغير التابع ؛ حيثُ يُشيرُ الفرضُ العدميُّ إلى عدمِ وجودِ علاقةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين أيٍّ من المتغيّرات المستقلّة الآتية: الوظيفة، والجنس، والكليّة، والدَّولة التي حصلَ منها على آخر مؤهّل، وسنوات الخبرة، والخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ووجود فردٍ من

العائلة لديه إعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة – والمتغيّر التّابع –اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الأمير سطَّام نحوَ دمجِ وتدريسِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

وتوضِّحُ النَّتائجُ في جدول رقم 6 معنويّة ثابت التّقدير الذي يرجعُ الى العواملِ الأخرى غير المضمّنة بالنّموذجِ؛ إذ بلغتِ القيمةُ الدّلاليَّةُ له باستخدامِ اختبار التباين الإحصائي (ANOVA) ما قدره (٠,٠٠٠) وهي أقلُّ من ٥٪، ممَّا يعني أنَّ ثابتَ التّقديرِ له تأثيرٌ معنويٌّ على اتجاهات أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ومقدارُ هذا التَّأثير هو ٨٢,٦٪.

أمَّا فيما يخصُّ متغيّرات الدِّراسة والتَّفاعل فيما بينها، فتوضِّحُ النَّتائجُ عدمَ تأثيرِ أيٍّ من متغيّرات الدِّراسة على اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس، كما أنَّه لا يوجدُ تفاعلٌ بينَ المتغيّرات؛ إذ كانتِ القيمُ الدّلاليَّةُ لها باستخدامِ اختبار التباين الإحصائي (ANOVA) أكبر من ٥٪، ممّا يعني أنَّ جميعَ متغيّرات الدِّراسةِ الدّيموغرافيَّةِ والتَّفاعل فيما بينها ليسَ له تأثيرٌ معنويٌّ على اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة (أنظر جدول رقم ٦).

جدول ٦. العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية واتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام نحو دمج وتدريس الطلاب ذوي الإعاقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا الجزئي
النموذج المقدر	٧,٠٧٢	٧٩	٠,٠٩٠	٠,٩٢٥	٠,٦١٥	٠,٧٧٧
الثابت	٩,٦١٦	١	٩,٦١٦	٩٩,٣٩٣	٠,٠٠٠	٠,٨٢٦
الوظيفة	٠,٢٨١	٤	٠,٠٧٠	٠,٢٧٢	٠,٥٨٤	٠,١٢٢
سنوات_الخبرة	٠,٠٧٧	٤	٠,٠١٩	٠,١٨٩	٠,٩٣٧	٠,٠٣٦
الجنس	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٤	٠,٩٤٨	٠,٠٠٠
الكلية	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	٠,٣٣٠	٠,٧٢٢	٠,٠٣١
مكان_المؤهل	٠,١٣١	٢	٠,٠٥٦	٠,٦٧٥	٠,٥٢٠	٠,٠٦٠
تدريس_ذوي_الإعاقة	٠,٠٣٧	١	٠,٠٣٧	٠,٣٨٦	٠,٥٤١	٠,٠١٨
أقارب_ذوي_الإعاقة	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٦	٠,٩٣٧	٠,٠٠٠
برنامج_تدريبي	٠,٠٢٢	١	٠,٠٢٢	٠,٢٢٨	٠,٦٣٨	٠,٠١١
الجنس * أقارب_ذوي_الإعاقة	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,١٥٥	٠,٦٩٨	٠,٠٠٧
الوظيفة * أقارب_ذوي_الإعاقة	٠,٠٦٧	٢	٠,٠٣٤	٠,٣٤٨	٠,٧١٠	٠,٠٣٢
أقارب_ذوي_الإعاقة * برنامج_تدريبي	٠,٠٣٦	١	٠,٠٣٦	٠,٣٧٧	٠,٤٥٦	٠,٠١٨
تدريس_ذوي_الإعاقة * أقارب_ذوي_الإعاقة	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠١٢	٠,٩١٣	٠,٠٠١
سنوات_الخبرة * أقارب_ذوي_الإعاقة	٠,٣٠٦	٣	٠,١٠٢	١,٠٥٤	٠,٣٩٠	٠,١٣١
مكان_المؤهل * أقارب_ذوي_الإعاقة	٠,١١١	١	٠,١١١	١,١٥١	٠,٢٥٩	٠,٠٥٢
الوظيفة * الجنس	٠,١٨٧	٣	٠,٠٦٢	٠,٦٤٦	٠,٥٩٤	٠,٠٨٤

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا الجزئي
الجنس * تدريس_ذوي_الإعاقة	٠,٠١١	١	٠,٠١١	٠,١٠٩	٠,٧٥٤	٠,٠٠٥
سنوات_الخبرة * الجنس	٠,٢٥٧	٢	٠,١٢٩	١,٣٣٠	٠,٢٨٦	٠,١١٢
الجنس * مكان_المؤهل	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٢٤	٠,٨٧٨	٠,٠٠١
الوظيفة * الكلية	٠,٠٦٦	١	٠,٠٦٦	٠,٦٨٢	٠,٤١٨	٠,٠٣١
الكلية * تدريس_ذوي_الإعاقة	٠,٠١٩	١	٠,٠١٩	٠,١٩١	٠,٦٦٦	٠,٠٠٩
سنوات_الخبرة * الكلية	٠,٠٣٩	٢	٠,٠١٩	٠,٢٠١	٠,٨١٩	٠,٠١٩
الكلية * مكان_المؤهل	٠,٠١٢	١	٠,٠١٢	٠,١٢٣	٠,٧٣٠	٠,٠٠٦
الوظيفة * برنامج_تدريبي	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠١٥	٠,٩٠٤	٠,٠٠١
الوظيفة * تدريس_ذوي_الإعاقة	٠,٤١٥	١	٠,٤١٥	٤,٢٨٧	٠,٠٥١	٠,١٧٠
الوظيفة * سنوات_الخبرة	٠,٢٤١	٤	٠,٠٦٠	٠,٦٢٤	٠,٦٥١	٠,١٠٦
الوظيفة * مكان_المؤهل	٠,٣١٢	٣	٠,١٠٤	١,٠٧٦	٠,٣٨١	٠,١٣٣
تدريس_ذوي_الإعاقة * برنامج_تدريبي	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠١٢	٠,٩١٥	٠,٠٠١
سنوات_الخبرة * برنامج_تدريبي	٠,٠١٥	٢	٠,٠٠٧	٠,٠٧٧	٠,٩٢٦	٠,٠٠٧
مكان_المؤهل * برنامج_تدريبي	٠,٠١٢	٢	٠,٠٠٦	٠,٠٦١	٠,٩٤١	٠,٠٠٦
سنوات_الخبرة * تدريس_ذوي_الإعاقة	٠,١٧١	٣	٠,٠٥٧	٠,٥٨٨	٠,٦٢٩	٠,٠٧٨
مكان_المؤهل * تدريس_ذوي_الإعاقة	٠,٠١٣	١	٠,٠١٣	٠,١٣٣	٠,٧١٩	٠,٠٠٦
سنوات_الخبرة * مكان_المؤهل	٠,٢٤٨	٤	٠,٠٦٢	٠,٦٤٠	٠,٦٤٠	٠,١٠٩

المناقشة

في ظلِّ النِّقاشِ الجاري حولَ دمجِ الطُّلَّابِ ذوي الإعاقة في التَّعليم الجامعي، من المهمِّ أنْ يكونَ هناك اهتمامٌ حولَ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس نحوَ دمجِ هؤلاء الطُّلَّاب، وقد أكّدتِ العديدُ من الدِّراسات أنَّ الاتجاهاتِ الإيجابيَّةَ أو السّلبيّةَ لأعضاء هيئة التَّدريس نحوَ الدَّمج لها تأثيرٌ كبيرٌ على تطبيقِ معايير الدَّمجِ، وضمانِ نجاحِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقات في المرحلة الجامعية، كما أكّدتْ تلك الدِّراساتُ أنَّ أعضاءَ هيئةِ التَّدريسِ الذين لديهم اتجاهاتٌ إيجابيَّةٌ حولَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، لديهم عادةً استعدادٌ أكبرُ لإجراءِ التّعديلاتِ اللازمةِ، وتلبية احتياجاتِ الأشخاص ذوي الإعاقة داخلَ القاعةِ الدّراسيَّةِ (Abu-Hamour, 2013، Izzo et al., 2008، Murry et al., 2008، الخالدي، ٢٠١٨). وقد صنّفتْ معظمُ الدِّراساتِ السَّابقةِ العواملَ التي تؤثّرُ على اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة إلى ثلاثةِ أقسامٍ، العوامل المتعلّقة بالطالب، والعوامل المتعلّقة بعضو هيئة التَّدريس، والعوامل الأخرى المتعلّقة بالبيئة التَّعليمية (Avramids & Norwich, 2002). وركزتِ الدِّراسةُ الحاليّةُ على بحثِ اتجاهاتِ أعضاء هيئة التَّدريس في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز وفقاً للعواملِ التي تتعلّقُ بأعضاءِ هيئة التَّدريس أنفسِهم بما في ذلك الوظيفة، والجنس، والكليّة، والدّولة التي حصل

منها على آخر مؤهّل، وسنوات الخبرة، والخبرة السَّابقة في تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، ووجود فردٍ من العائلة لديه إعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.كما بحثتِ في اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس نحوَ دمج الطُّلَّاب ذوي الإعاقة بشكلٍ عامٍّ.

وأشارتْ نتائجُ الدِّراسةِ الحاليَّةِ إلى أنَّ ارتفاعَ اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس في جامعةِ الأمير سطَّام بن عبدالعزيز نحوَ تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة، وأظهرتِ النَّتائجُ أنَّ العواملَ المتعلّقةَ بعضوِ هيئة التَّدريس ليسَ لها تأثيرٌ معنويٌّ بشكلٍ عامٍّ على اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس نحوَ دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز، فضلًا عن عدم وجود تأثيرٍ لكلِّ مكوّنٍ من مكوّنات اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس نحوَ تدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعةِ، كما أنّه لم يكن هناك أيُّ تفاعلٍ بين تلك المتغيّرات يؤثّرُ على اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس. وهذه النَّتائجُ ربَّما تُشيرُ إلى أنَّ اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس قد تتأثَّرُ بعواملَ أخرى، مثل تلك المتعلّقة بالطالبِ ذي الإعاقة نفسِه، مثل نوع أو الإعاقة وشدَّتها، أو مستوى التّحصيل الدّراسي، وربَّما تتأثَّرُ اتجاهاتُ أعضاءِ هيئة التَّدريس نحوَ الدَّمج بتلك العوامل التي تتعلَّقُ بالبيئةِ التَّعليميَّةِ، مثل مستوى تقديمِ الخدماتِ ذاتِ الصّلة، وعدد الطُّلَّاب في القاعة الدِّراسية. بمعنى أخر، ربَّما تتغيَّرُ أو تتشكَّلُ اتجاهاتٌ جديدةٌ لدى أعضاء هيئة التَّدريس نحوَ الدَّمجِ عندما يتمُّ دمجُ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة فعلياً في الجامعة، ويصبحُ هناك تواصلٌ وتفاعلٌ بينَ عضوِ هيئةِ التَّدريس والطالبِ ذي الإعاقة.

وأكَّدتْ نتائجُ الدِّراسة الحالية أنَّ لدى أعضاء هيئة التَّدريس الاستعدادَ والرّغبةَ في دمجِ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة في الجامعة، كما لديهم اتجاهاتٌ إيجابيَّةٌ توحي بأنَّ دمجَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة لن يؤدّي إلى مشكلاتٍ تتعلَّقُ بالعمليَّةِ التَّعليميَّةِ، وهذه النَّتائجُ تتّفقُ مع مجموعةٍ من الدِّراسات السَّابقة، من مثل: (Abu-Hamour, 2013، Izzo et al., 2008، Gibbons et al., 2015، Murry et al., 2008، الخالدي، ٢٠١٨) التي وجدتْ أنَّ لدى أعضاء هيئة التَّدريس اتجاهاتٍ إيجابيَّةً نحوَ الدَّمج، وأكَّدتْ أنَّ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئة التَّدريس نحوَ الدَّمجِ وتدريس الطُّلَّاب ذوي الإعاقة تتأثَّرُ في معظمِ الأحوالِ بعواملَ تتعلّقُ بالطُّلَّاب أنفسِهم، وبالبيئة التَّعليميّة.

وبناءً على النَّتائجِ الإيجابيَّةِ التي توصَّلتْ لها الدِّراسة الحاليّة والدِّراسات الأخرى التي بحثتْ في اتجاهات أعضاء هيئة التَّدريس نحوَ الدَّمج في المملكة، فإنَّ هناك حاجةً لإتاحةِ فرصةٍ أكبر للطلَّابِ ذوي الإعاقة للالتحاقِ بالتَّعليم الجامعي، كما يجبُ سنُّ الأنظمةِ والقوانينِ التي تضمّنُ حقوقَ الطُّلَّاب ذوي الإعاقة بالالتحاقِ بالتَّعليم الجامعي أسوةً بزملائهم العاديين. وأخيراً فإنَّ الجامعاتِ مطالبةٌ دائماً بعملِ برامجَ لتدريبِ وتهيئةِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريس للتدريس والتّعامل يومياً مع الطُّلَّاب ذوي الإعاقة.

التَّوصيات للدراسات المستقبليَّة

بَحَثْت الدِّرَاسَة الحَالِيَّة اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ فِي جَامِعِة الْأَمِير سطَّام بن عَبْدالعَزِيز نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذَوِي الإعاقة فِي الجَامِعَةِ. بِالْإِضَافَةِ إِلَى ذَلِكَ، معرفةِ العلاقةِ بَيْن مَجْمُوعِة مِنْ المتغيّرات مَع اِتِّجَاهَاتٌ أَعْضَاء هَيْئَة التَّدريس نحوَ دَمْج الطُّلَّاب ذَوِي الإعاقة. وتوصي الدِّرَاسَة الْحَالِيَّة بإجرَاء مَزِيدٍ مِن الدراسات حَوْلَ هَذَا الموضُوعُ فِي الجامِعَات السَّعُودِيَّة الْأُخْرَى مَعَ اخْتِبَار متغيّرات جَدِيدَة ذَات صِلَة بِأَعضَاء هَيْئَةُ التَّدرِيسِ وَالعَمَلِيَّة التَّدريسيَّة فِي الْجَامِعَات. وفِي الْوَاقِعِ، إنَّ إجْرَاءَ مَزِيد مِن الدراسات حَوْلَ هَذَا الْمَوْضُوعُ وَبَحَث متغيرات جَدِيدَة سيسهم فِي مَعْرِفَةِ أَسْبَاب تَشْكِيل الاتِّجَاهَات الْإِيجَابِيَّة وَالسَّلْبِيَّة لَدَى أَعْضَاء هَيْئَةُ التَّدْرِيسِ نَحْو الطُّلَّاب ذَوِي الإعاقة.

كَمَا تُوصِي هَذِهِ الدِّرَاسَةَ بِإِجْرَاء دِراسات جَدِيدَة لِمَعْرِفَة اتجاهات أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ فِي مُؤَسَّسات التَّعْلِيم المهني وَالتَّدْرِيب الفَنِّيّ حَيْث يُتَّجَه مُعْظَم الطُّلَّاب ذَوِي الإعاقة إِلَى تِلْكَ الْمُؤَسَّسَات التَّعليميَّة. وإنَّ إجْرَاءَ مِثْلِ هَذَا النَّوْعِ مِنْ الدراسات سَيُوَضَّح أَوْجُه الشَّبَه وَالِاخْتِلَافِ بَيْنَ اِتِّجَاهَاتٌ أَعْضَاء هَيْئَةُ التَّدْرِيسِ فِي الْجَامِعَات وَبَيْن أَعْضَاء هَيْئَةُ التَّدْرِيسِ فِي مُؤَسَّسات التَّعْلِيم المهني وَالتَّدْرِيب الفَنِّيّ.

أخيراً، اعتَمَدت الدِّرَاسَة الحَالِيَّة عَلَى المنهَجِ الكَمِّيّ لِمَعْرِفَة اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ فِي جَامِعِهِ الْأَمِير سطَّام بن عَبدالعَزِيز نحوَ دمجِ الطُّلَّابِ ذَوِي الإعاقة فِي الجَامِعَةِ. لِذَلِك، يُوصَى بِأَن تستخدم الدراسات المستقبليَّة طُرُق بَحْثٍ أُخْرَى، مِثْل الْمَنْهَج النَّوعِيّ أَو الْمُخْتَلِط لِاسْتِكْشَاف العَوَامِلِ الَّتِي تُؤَثِّرُ عَلَى اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ تُجَاه دَمْج الطُّلَّاب ذَوِي الإعاقة.

المراجع

البكري، فارس. (٢٠١٦). مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالمشكلات والتسهيلات والتكيفات البيئية للأفراد ذوي الإعاقة. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣ (١)، ٢٩٥- ٣٠٦

السرطاوي، زيدان. العبد الجبار، عبد العزيز. الشخص، عبد العزيز. (٢٠٠٠). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. مفهومه وخلفيته النظرية*. مكتبة دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

المقداد، مصطفى. القطاونة، عبد سينا. (٢٠١٦). واقع الخدمات التي تقدمها إدارة جامعة مؤتة للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *٧* (٢١)، ١ — ١٥.

الموسى، ناصر، العبدالجبار، عبدالعزيز، السرطاوي، زيدان، البتال، زيد، والحسين عبدالله (٢٠٠٧). *المشروع الوطني لتقييم تجربة المملكة في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام*. الرياض: وزارة التعليم.

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز (٢٠٢٠). *الدليل التنظيمي والإجرائي لخدمات ذوي الإعاقة*. الخرج: عمادة شؤون الطلاب

عادل عابد الخالدي. (٢٠١٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج المكفوفين في ضوء بعض المتغيرات بجامعة طيبة . *Journal of Education / Al Mejlh Altrbwyh*, 33(129part1), 281–319

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠١٠). *الدليل الإرشادي للبيئة العمرانية*. http://v2.kscdr.org.sa/media/5019/uap-be-ar.pdf

منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠). *الإعاقة والصحة*. https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

وزارة التعليم (١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. وزارة التعليم

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

Afzali-Nomani, E. (January 01, 1995). Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf, 140*(5), 396-401.

Al-Ahmadi, N. A. (2009). *Teachers' perspectives and attitudes towards integrating students with learning disabilities in regular Saudi public schools.* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University, Athens.

Al-Mousa, N. A. (2010). *The experience of the kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools*. UNESCO Office Beirut and Regional Bureau for Education in the Arab States.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp.798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056.

Bem. D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs. Belmoner,* CA: Brooks/Cole Pub. Co.

Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (1998). Taking inclusion back to its roots. *Educational Leadership, 56*(2), 74-77.

D'Alonzo, B. J., Giordano, G., & Cross, T. L. (1996). Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms. *The Teacher Educator*, *31*(4), 304–312.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Gay, L. R., Mills, G. W., & Airasian, P. W. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Gibbons, M. M., Cihak, D. F., Mynatt, B., & Wilhoit, B. E. (2015). Faculty and Student Attitudes toward Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities and Autism. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 28*(2), 149–162.

Hogg, M., & Vaughan, G. (2005). Social psychology *(4th ed.)*. London, UK: Prentice-Hall.

Holloway, J. (2001). Inclusion and students with learning disabilities. *Educational Leadership, 57(6), 86-88.*

Horn, L., Peter, K., Rooney, K., & Malizio, A. G. (2002). *Profile of undergraduates in U.S. postsecondary institutions: 1999–2000. Washington*, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Hung, H. (2005). *Factors associated with the attitudes of nondisabled secondary school students toward the inclusion of peers who are deaf or hard of*

hearing in their general education classes. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from https://etd-ohiolink-edu.proxy.lib.ohio-state.edu/.

Innes, J. J. (1994). Full inclusion and the deaf student: A deaf consumer's review of the issue. *American Annals of the Deaf, 139*(2), 152-156.

Izzo, M., Murray, A., & Novak, J. (2008). The faculty perspective on universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 21*(2), 60-72.

Kahle, L. R. (1984). *Attitudes and social adaptation: A person-situation interaction approach*. Oxford, UK: Pergamon Press.

Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23,* 237–251.

Lombardi, A. R., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation, 34,* 43–56.

Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *26*(3), 221–232.

Mckee, A. M. (2011) *A story of high school inclusion: an ethnographic case study.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa.

McCleskey, J. (2007). *Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking*. Alexandria, VA: Council for Exceptional Children.

Mckee, A. M. (2011) *A story of high school inclusion: an ethnographic case study.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa.

Murray, C., Wren, C., & Keys, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. Learning Disability Quarterly, 31(1), 1-19

Prakash, D. S. (2012). Inclusion of children with hearing impairment in schools: A survey on teachers' attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, *23*(3), 90–111.

Rao, S., & Gartin, B. C. (2003). Attitudes of University Faculty toward Accommodations to Students with Disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education, 25*(2–3), 47–54.

Sniatecki, J. L., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2015). Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, *28*(3), 259–275.

U.S. Department of Education (2013). *35th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.* Washington, D.C. 2014.

Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415.

Williams, B. T. & Katsiyannis, A. (1998). The 1997 IDEA amendments, implications for school principals, *NASSP Bulletin*, *82*(594), 12-18.