اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة

ابراهيم القريوتي* وجوخه الشكيلي
جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

استلم بتاريخ: ٢٠١٣/١/٢٩ عدل بتاريخ: ٢٠١٤/١/١٣ قبل بتاريخ: ٢٠١٤/٥/٣٠

هدفت الدراسة الحالية الى تعرف اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس اتجاهات الطلبة نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة، وتكون المقياس بصورته النهائية من ٣٤ فقرة بعد التحقق من صدقه وثباته، مقسمة على ثلاثة أبعاد (العاطفي، المعرفي، السلوكي). بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية، في اتجاهاتهم نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة. وبينت النتائج أيضاً أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية في الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة بين الطلبة الذكور والإناث ولصالح الإناث على بعد الأداة الثاني، وعلى المجموع الكلي. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا في الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة لدى طلبة الكليات العلمية الذكور والإناث ولصالح الإناث، وعلى جميع أبعاد الأداة. في حين لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاتجاهات بين طلبة الكليات الإنسانية الذكور والإناث على أبعاد الأداة باستثناء البعد السلوكي حيث كانت اتجاهات الطالبات أفضل من اتجاهات الطلاب الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المستويات الدراسية الخمسة، وكذلك للتفاعل بين النوع والمستوى الدراسي، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة دراسة اتجاهات الهيئة الإدارية والتدريسية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة السلطان قابوس.

كلمات مفتاحية: الدمج، الاتجاهات، الطلبة ذوي الإعاقة، عُمان.

Sultan Qaboos University Students' Attitudes towards Inclusion of Their Peers with Disabilities

Ibrahim Al Qaryouti* & Jokha Al Shukaili
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

The present study aimed to identify attitudes of students of Sultan Qaboos University towards the inclusion of disabled peers. To achieve the objective of the study, the researchers used a scale to measure students' attitudes towards inclusion. The final version of the scale consisted of 34 items after verification of validity and reliability. The results showed no significant difference between students of colleges of science and humanities in their attitudes towards the inclusion of their disabled peers. However, there were statistically significant differences in attitudes towards the inclusion of students with disabilities in terms of gender; in favor of females domain and the total score. There were differences in attitudes towards the inclusion of students with disabilities among males and females in the college of science, and in favor of females on all domains of the scale. Also, there was significant interaction effect (gender by academic level). Meanwhile, the results of the study did not show statistically significant differences in attitudes between male and female students in the College of Humanities The exception was in behavioral domain, where female students' attitudes were more positive towards inclusion than male students. In light of these results, the study recommended to study the attitudes of both administration and academic staff towards the inclusion of students with disabilities in Sultan Qaboos University.

Keywords: Inclusion, attitudes, students with disabilities, Oman.

*ibrahimq@squ.edu.om

تعد عملية دمج الطلاب ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العادي؛ نقطة أساسية في جميع نظم التعليم في العالم، ويبدو واضحا للعيان هذه الأيام، أن الدمج التربوي قضية محورية في السياسات التربوية للعديد من الدول، فمنذ مطلع الثمانينات من القرن الماضي تبنت التشريعات والقوانين في كثير من الدول ما يعرف بالدمج الشامل (Full Inclusion) الذي يعني إيجاد نظام تربوي موحد يخدم جميع المتعلمين على قدم المساواة مهما كانت بينهم من فروق، وقد ظهر مؤخرا توجه جديد عرف بمبادرة التربية العامة، وبمدرسة للجميع أو المدارس التي لا تستثني أحدا (Education For All). وبشكل عام يلاحظ أن هناك دعوة من قبل التربويين إلى إلغاء النظام التربوي الثنائي (التربية الخاصة، التربية العامة) ودمجها في نظام تربوي واحد يلبي احتياجات جميع المتعلمين، فالمدارس والجامعات مطالبة حاليا بالتفكير جديا بمحاولة تعليم جميع الطلبة في الصفوف العادية قبل التفكير في وضعهم في بيئات أشد تقييدا. (القريوتي، ٢٠١٢؛ Schmidt & Cagran, 2008)

ولكي تكون عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة التربوية عملية ناجحة لابد أن تكون الجامعات منفتحة على التجديد والتنوع، ويجب أن يؤمن بذلك جميع العاملين في مجال التعليم في تلك المؤسسات، ولابد من توفر التوجه القوي لديهم والاقتناع بأن لدى الطلاب ذوي الإعاقة القدرة على التعلّم، وأن تعمل إدارة الجامعات على توفير الدعم الفني للكوادر العاملة فيها ، والتأكيد على مرونة الممارسات التربوية والتي تأخذ بالاعتبار الاحتياجات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة سواء في تطوير وتعديل المناهج وطرق التقويم والاختبارات، كذلك الأخذ بالاعتبار تصميم المباني، وملحقاتها وإجراء بعض التسهيلات كإزالة الحواجز والعوائق منها، والاهتمام بتصميم الصفوف، من حيث المساحة والشكل والإضاءة، ودرجة الحرارة، وتعديل دورات المياه والأبواب وتوفير الممرات المهدة، والمصاعد، وتوفير الأدوات والأجهزة التي تزيد من مستوى اعتماد الطالب المعاق على نفسه، سواء في الجلوس أو الحركة أو التواصل مع الآخرين، والاهتمام في توفير خبرات إيجابية بينه وبين أقرانه وهذا يتطلب من القائمين على عملية الدمج توفير معلومات تساعد في توعية الطلبة، بالإعاقة ومسبباتها، والأجهزة التي يستخدمها الأشخاص المعاقين. (السرطاوي، والشخص، والعبد الجبار، ٢٠٠٠).

يعد دمج الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم، وفي المجتمع بشكل عام من الاتجاهات العالمية وتدرج ضمن السياسات العامة للدول، أما في مجال التربية، فإن عملية الدمج التربوي ترجع إلى الممارسة التي تنطلق من إلتحاق الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم العام، وقد عملت القوانين والسياسات التربوية في كثير من الدول على دعم هذه العملية. فمثلا أشار القانون الأمريكي رقم ١٩٢/٩٤ لعام ١٩٧٥ والذي سمي بقانون التربية لذوي الإعاقة إلى عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، إلا أن انتشار عملية الدمج الشامل بشكل واضح جاءت بعد صدور قانون الأفراد ذوي الإعاقة عام ١٩٩٧ (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) وقد عمل هذا القانون على توسيع خدمات التربية لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، في الفئة العمرية من ٣- ٢١ سنة، وأن تقدم لهم الخدمات مجانا في ظل البيئات الأقل تقييدا، وأن يكون هناك تركيزاً على دور المؤسسة، وواجباتها اتجاه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام. وفي بريطانيا بدأت عملية دمج وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام منذ إعلان وارنوك ١٩٧٨ والذي كان الأساس لقانون التربية لعام ١٩٨١، حيث أخذ بالحسبان الاحتياجات التربوية لجميع الطلبة، والتطور الذي حصل على قانون الدمج التربوي لعام ١٩٩٢، وقانون الأشخاص المعاقين عام ٢٠٠١، الذي نُفذ عمليًا عام ٢٠٠٢ .(جرار وقراقيش، ٢٠١٢؛ السرطاوي وعواد، ٢٠١١)

وقد تم عقد العديد من المؤتمرات الدولية في هذا الإطار، مثل مؤتمر سلامانكا الذي عقد في ١٩٩٤ برعاية اليونسكو، وأكد المؤتمر ضرورة وصول جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للمدارس العادية، وأهمية الاستجابة لاحتياجات جميع الأطفال على اختلافها وتبني التعليم الدمجي كإستراتيجية لتطوير التعليم للجميع، وتبني إستراتيجية التعليم المتمركز حول الطفل (UNESCO, 1994, 15). وكذلك تبعه مؤتمر داكار عام ٢٠٠٠ الذي ترتب عليه بيان عالمي حول التربية للجميع. (Susam, 2004)

وفي سلطنة عُمان فقد صدر قانون رعاية وتأهيل المعاقين بموجب المرسوم السلطاني رقم ٦٣/ لسنة ٢٠٠٨ والذي نص على توفير الخدمات التعليميّة للأشخاص المعاقين وذلك بموجب المادة رقم ٧ من القانون. وقد قامت مؤسسات التعليم في السلطنة بترجمة فحوى هذه المادة، وشرعت في

تطبيق فكرة الدمج الشامل للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس والجامعات، ومن الجدير بالذكر أن عدد الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في جامعة السلطان قابوس بلغ ٢٨١ طالبا وطالبة، منهم ١٥٨من الذكور و ٩٦ من الإناث. (جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٢)

تعد عملية الدمج من التوجهات العالمية لنظم التربية في الدول المختلفة وهناك نقاش طويل حول الدمج التربوي وإمكانية محافظته على العدالة الاجتماعية، وحماية حقوق الإنسان بين مؤيد له ومعارض. ويؤكد المدافعون عن فكرة الدمج أنها العملية التي تحفظ حقوق جميع الطلبة ذوي الإعاقة في التعلّم مع أقرانهم، فإيمانهم كبير بأن الدمج الشامل يؤدي إلى زيادة في تحصيلهم الأكاديمي كما يزيد من قدرتهم على التكيف الاجتماعي، ويعزز المواطنة لديهم، ويزيد من قوة المجتمع. (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣؛ سيسالم، ٢٠٠٢؛ Stanb & Peck, 1994؛ Bunch &Valeo, 2004)

ويشير المدافعون عن الدمج الشامل بأن من أبعاد التربية، البعد المتعلق ببناء علاقات من الصداقة بين الطلبة وأقرانهم ذوي الاعاقة، ويصعب إقامة مثل هذه العلاقات دون توفر بيئة تربوية مناسبة تخدم جميع الطلبة دون تمييز. (Downing &Eichinger, 1996)

وبين جارتنر ولبسكي (Gartner & Lipsky, 1987) أن مبرر تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف التي يمارس فيها الدمج هو ضمان لمشاركتهم الطبيعية في حياة المجتمع، وذلك من خلال تعرضهم للتعليم الضروري المنظم الذي يساعدهم على النجاح في بيئاتهم الاجتماعية. وكما أكد فورست ولوستاوس في دراستهما لموضوع الدمج (Forest & Lusthaus, 1989) أن علاقات الصداقة التى تنشأ في برامج الدمج بين الطلبة، تقود لمخرجات إيجابية كثيرة ومتنوعة، منها النمو المعرفي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك بسبب انتمائهم وتفاعلهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم، وما يؤكد ويدعم وجهة النظر هذه، ما نشر في العدد الثاني من منشورات الرابطة الدولية حول التربية الجامعة "مسيرة باتجاه التربية الجامعة" إذ أكدت توصيات اجتماع الرابطة على دعم عملية الاحتواء الشامل بشكل تام لجميع الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة ضمن التربية العادية، واعتبار الاحتواء الشامل في مجال التربية قضية من قضايا حقوق الإنسان، وجميع الطلبة سواسية من حيث الأهمية، واستثناء أي منهم خارج النظام الاجتماعي السائد، بسبب الإعاقة هو احتقار وعنصرية ضدهم، وأن التعليم المنعزل يساهم في تأكيد العزلة الدائمة للأشخاص ذوي الإعاقة، وأن الدمج التربوي هو الخطوة الهامة والمساعدة في تغيير النظرة العنصرية، وفي خلق بيئة تتسع للجميع، وفي تنمية وتطوير مجتمع شامل. وأن الدمج الكلي للأشخاص ذوي الإعاقة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، يتطلب دعما قويا لهم، وفتح الطريق أمامهم للحصول على التربية الجامعة التي تحقق العدالة الاجتماعية والاقتصادية لجميع أفراد المجتمع. (الجوالده، ٢٠١٢ ص ١٦١)

وهناك فريق آخر يعارض فكرة الدمج الشامل؛ ويعزو ذلك لعدم فاعليتها، وآثارها السلبية على الطلبة. وفي هذا السياق أظهرت دراسة مارتلو وهودسون (Martlew & Hodson,1991) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يعانون من تدني في مستوى علاقاتهم مع أقرانهم، ويتعرضون لمستوى عال من المضايقة والسخرية من قبل الآخرين. وبينت دراسة شيبستترا وناكين وبيجل، أن الدمج التربوي لا يقود إلى زيادة التواصل الاجتماعي، وبناء صداقات بشكل أوتوماتيكي ومباشر، بين الطلبة وأقرانهم ذوي الإعاقة. (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999)

وخلص فيجنز وآخرون إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة لديهم عدد قليل من الأصدقاء، وأقل معرفة من قبل عامة المجتمع المدرسي، وهذا يدلل على أن القيود التي تفرض عليهم سواء أكانت في المشاركة بالبرامج التربوية أو المواقف الاجتماعية، سببها العوامل البيئية والشخصية (Vignes, Godean, Senlenac, Coley, Niavarro, Gradjean, & Arnoud, 2009). ويمكن القول إن النظرية التي انطلق منها كل من المدافعين عن عملية الدمج، والمعارضين لها هي النظرية الاجتماعية، وأشار باندورا (Bandura,1986) إلى أن العديد من السلوكيات يمكن تعلمها بسرعة، وذلك عن طريق الملاحظة وتقليد الآخرين، وتوضح النظرية الاجتماعية أن الفرد يكتسب المعلومات عن المواقف الاجتماعية من خلال الأشخاص الذين يثق بهم، فمثلا إذا استجاب المعلّم للطالب ذي الإعاقة، بطريقة تظهر اختلافه عن أقرانه داخل الصف، فإن الطلبة سينظرون إليه على أنه مختلف عنهم، مما يؤدي إلى عدم إقامة علاقات صداقة بينهم، لكن إذا تقبل المعلّم الطالب المعاق وأظهر سلوكيات تؤكد تقبله واحترامه للاختلاف؛ فإن الطلبة سيتقبلونه أيضا، وهذا يقود إلى تفهمهم لإمكاناته وقدراته. وفي كلا الموقفين فإن الطالب يتعلّم السلوك عن

طريق الملاحظة وتقليد الآخرين، وبخاصة الأشخاص ذوي النفوذ، ومن أجل أن يكون التحرك الدولي نحو المدارس الشاملة في الاتجاه الصحيح لابد من الإصرار على تفعيل دور الطالب في عملية الدمج التربوي، وبدون توفر الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة، فإنه من الصعب تطبيق الفكرة والتنبؤ بنجاحها.

إن عملية انتقال الطلبة ذوي الإعاقة من المدرسة والتحاقهم بالجامعة من القضايا الهامة والحاسمة في حياتهم، وترتبط عملية نجاحهم بشكل مباشر باتجاهات أقرانهم نحوهم، وقد أشارت الدراسات المرتبطة بالموضوع أن التواصل والتفاعل الإيجابي بين الطلبة، بمرحلة المراهقة من أهم المكونات الحيوية لنجاح الطالب ذي الإعاقة في عالم الرشد، وكي يتعلّم وينمو وتتحقق طموحاته، يجب التأكد من توفر التقبل الاجتماعي له، وتوفر البيئة الصديقة والداعمة والخالية من الحواجز، والمزودة بالإمكانات والتسهيلات التي تساعده في الاعتماد على نفسه. (Simeonsson, Carlson, Huntington, Mcmillen, & Brent, 2001; Parken & Asjher, 1987)

وأشارت دراسة فورلين (Forlin, 2005) إلى أن اتجاهات الطلبة نحو دمج أقرانهم ذوي الاعاقة كانت ايجابية، وكما أشارت الدراسة أيضا إلى أن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور. وأظهرت دراسة شاردورن(Chardourne,1997) أن اتجاهات الطلبة نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة كانت إيجابية. وهذا ما أكدته أيضا دراسة روبرتز وليندسل. (Roberts & Lindsell, 1997)

توصل هاستنج وجراهام (Hasting & Graham, 1995) إلى أن عملية الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العادي لها انعكاسات سلبية على اتجاهات الطلبة نحو عملية الدمج. أما دراسة ماكدوجال وآخرون (McDougall, Dewit, King, Miller, & Killip, 2004) والتي أجريت على ١٨٧٢ طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع، فقد أظهرت نتائجها أن ٦١٪ من أفراد عينة دراستهم أظهروا اتجاهات إيجابية نحو الدمج، و٢١٪ من أفراد العينة كانت اتجاهاتهم سلبية. ودرس بوسرت وكولين وبيجل وبيتري (Bossaort, Colpin, Pijl & Petry, 2011) اتجاهات ١٦٧ طالبا وطالبة نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة، تراوحت أعمارهم من ١١- ١٨ سنة، أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية نحو الدمج، وكانت اتجاهات الإناث أفضل من اتجاهات الذكور. وأكدت دراسة فيرجسون (Ferguson,1999) التي أجريت على ١٩٦ طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الدراسية العليا، أن ٦٧٪ من الطلبة الذين شاركوا في برنامج تعليم الأقران، وافقوا على أن يتعلموا في صفوف يتواجد فيها طلبة من ذوي الإعاقة، في حين وافق ٣٣٪ فقط من الطلبة الذين لم يشتركوا في برنامج تعليم الأقران على التعلّم في صفوف يتواجد فيها طلبة من ذوي الإعاقة. وكما أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من الطلبة الذين تلقوا برنامج تعليم الأقران أصبحت اتجاهاتهم إيجابية نحو الدمج، مقارنة بـ ٤٥٪ من الطلبة الذين لم يلتحقوا بالبرنامج نفسه، اما بالنسبة لنوع الطالب واتجاهاته نحو الدمج، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٢٩٪ من طلبة الذكور وافقوا على فصول الدمج، مقارنة ب ٥٠٪ من الإناث. وأظهرت دراسة باثر (Pather, 2011) النوعية والتي أجريت على ٩ طلاب من ذوي الإعاقة الجسمية والصحية المدمجين في مدارس التعليم العام بالمرحلة العليا، بأن لديهم علاقات صداقة مع أقرانهم، وبينت استجابتهم أن أقرانهم يحترمونهم ويتواصلوا معهم دون تمييز. ودرس بنش وفالو (Bunch & Valeo, 2004) اتجاهات الطلبة نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة على عينة مكونة من ٥٢ طالبا وطالبة، أظهرت النتائج أن الطلبة قاموا بتطوير صداقات مع أقرانهم ذوي الإعاقة، وقل لديهم السلوك القهري، ودافعوا عن حقوق أقرانهم ذوي الإعاقة. واجرت ديسون (Dyson, 2005) دراسة على ٧٧ طفلا بهدف التعرف على اتجاهات الأطفال نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة. وقد أظهرت نتائجها أن اتجاهات الأطفال نحو أقرانهم ذوي الإعاقة كانت إيجابية، فنصف أفراد عينه الدراسة لديهم علاقات صداقة مع أقرانهم. وأكدت دراسة مور (Moore, 1998) أن اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم كانت إيجابية نتيجة اندماجهم في نفس البيئة المدرسية. وخلصت دراسة بيك ودونالدسون وبيزولي (Peck, Donaldson & Pezzoli, 1990) والتي أجريت على مجموعة من الطلبة في مدارس الدمج الشامل إلى أن الطلبة الذين أقاموا علاقات صداقة مع أقرانهم الطلبة ذوي الإعاقة، قد تحسن مفهومهم عن ذاتهم وتطور الجانب الإجتماعي عندهم، وزادت درجة تحملهم للآخرين، وقل خوفهم من الفروق الإنسانية، وتطورت قدرتهم على إدارة شؤونهم الشخصية. وقام جيتاشو (Getachew, 2011) بدراسة اتجاهات ٣١٥ من طلبة جامعة أديس أبابا نحو الدمج. أظهرت

نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة بشكل عام كانت سلبية على جميع أبعاد المقياس الثلاث، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع ولصالح الذكور، في حين لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى التعليمي للطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص الطالب، حيث كانت اتجاهات طلبة تخصص إدارة الأعمال سلبية نحو الدمج، مقارنة باتجاهات طلبة التخصصات الأخرى. وقام جريفن وآخرون (Griffin, Summer, Mcmillan, Day, & Hodapp, 2012) بدراسة اتجاهات طلبة الكليات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities في الجامعات، تكونت عينة الدراسة من ٢٥٦ طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة بشكل عام كانت إيجابية، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات الطالبات أفضل من اتجاهات الطلاب. وقام أوبتن وهاربر (Upton & Harper, 2002) بدراسة اتجاهات طلبة الجامعة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة. تكونت عينة الدراسة من ١٢٥ طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأعلى كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو الدمج، كما أظهرت النتائج أيضا أن اتجاهات الإناث أفضل من اتجاهات الذكور نحو الدمج. وقام ليفني (Livneh, 1987) بمراجعة العديد من الدراسات المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو الدمج، وأشارت النتائج أن الإناث يظهرن اتجاهات أكثر إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة باتجاهات الذكور. وقام حيمور (Haimour, 2012) بدراسة اتجاهات طلبة الجامعة نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة بشكل عام ايجابية نحو الدمج، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الذكور والإناث ولصالح الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة تخصص التربية الخاصة أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة التخصصات الأخرى. كما أجرى مدكانا ونشاجاس ومايكيسو (Mdikana, Nshangase & Mayekiso, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على الاتجاهات نحو الدمج التربوي، على عينة مكونة من ٢٢ طالبا وطالبة من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية منهم ٧ من الذكور والباقي من الإناث. أظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة كانت ايجابية نحو الدمج ولم يظهر أي فروق في اتجاهات الطلبة تعزى للنوع. وقامت الحويرس والشيخ (Elhoweris & Al Sheikh, 2006) بإجراء دراسة للتعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الدمج، شارك فيها ١٠ من الطلبة المعلمين الذين يتلقون تدريب ميداني في السنة الأخيرة من دراستهم الجامعية. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهاتهم بشكل عام إيجابية نحو الدمج، في حين كانت اتجاهات طلبة تخصص التربية الخاصة أفضل من اتجاهات أقرانهم في كلية التربية. ودرس مالينين وسافوليانين (Malinen & Savolainen, 2008) اتجاهات ٥٢٣ طالبا من طلبة الجامعة نحو الدمج التربوي. أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة توزعت بشكل عادي وكانت سلبية بدرجة بسيطة، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة التخصصات الإنسانية أكثر سلبية مقارنة باتجاهات طلبة التخصصات العلمية. وراجع يوكر وبلوك (Yuker & Block, 1986) ١٣ دراسة تناولت الاتجاهات نحو الدمج في الجامعات. أظهرت النتائج أن خمس دراسات كانت اتجاهات الإناث فيها أفضل من اتجاهات الذكور، في حين ست دراسات منها لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. وأجرى شان ولي وين وشان (Chan, lee, Yuen & Chan, 2002) دراسة مسحية على ٧٣ من الطلبة الذين يدرسون في برنامج التأهيل، و ١٠٧ من طلبة برنامج إدارة الأعمال. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، ولصالح طلبة تخصص التأهيل، كما أظهرت النتائج أن طلبة السنة الأولى والثانية من طلبة تخصص التأهيل كانت اتجاهاتهم أفضل من اتجاهات طلبة تخصص إدارة أعمال. وقام بيري وجونر وشيلار (Perry, Gonner & Chelar, 2008) بدراسة اتجاهات طلبة الجامعة نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة، تكونت عينه الدراسة من ٤٠٥ طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة التخصصات النشاطية والترفيهية نحو الدمج كانت أفضل من اتجاهات طلبة طب الأسنان أما بالنسبة إلى نوع الطالب فقد كانت اتجاهات الإناث أفضل من اتجاهات الذكور. وأجرى الباحثان ساهين وأكيول(Sahin & Akyol, 2010) دراسة حول اتجاهات طلاب كلية الطب والتمريض نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٨٢ من طلبة الطب و٢٢٤ من طلبة التمريض، حيث استخدم الباحثان المقياس التركي لقياس اتجاهات الأفراد نحو ذوي الإعاقة، وخلصت الدراسة أن طلاب الطب لديهم معرفة واتصال أكبر مع ذوي الإعاقة من طلبة التمريض، كذلك جاءت اتجاهات الإناث أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور.

ودرس هيندريكسون وآخرون (Hendrickson, Shokoohi-Yekt, Hamer-Nietupsk, & Gable 1996) اتجاهات ١١٣٧ طالبا وطالبة من طلبة مدارس المرحلة المتوسطة والعليا، حول تكوين علاقات مع أقرانهم ذوي الإعاقات الشديدة. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد عينة الدراسة لديهم الرغبة في إقامة علاقات مع أقرانهم ذوي الاعاقة.

وأجرى هامبتون واكسيو (Hampton& Xiao, 2009) دراسة للتعرف على اتجاهات، وقيم الطلبة في الجامعات الصينية اتجاه الأفراد ذوي الاعاقات الفكرية. تكونت عينة الدراسة من ٥٣٤ طالبا وأظهرت نتائج الدراسة بأن اتجاهات الطلبة سلبية نحو الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، وأن اتجاهات طلبة تخصص التربية الخاصة أفضل من اتجاهات طلبة التخصصات الأخرى.

وقام ونج (Wong, 2008) بدراسة أثر دمج الطلبة ذوي الإعاقة على اتجاهات أقرانهم، اشتملت عينة الدراسة على ٣٨٩ طالبا وطالبة. أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الذين يدرس في صفوفهم طلبة من ذوي الإعاقة والذين لم يدرس في صفوفهم طلبة من ذوي الإعاقة.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت الموضوع نلاحظ أن هناك تباينا في نتائج الدراسات، فبعضها أكدعلى إيجابية اتجاهات الطلبة نحو الدمج التربوي، في حين أظهرت نتائج بعض الدراسات أن اتجاهات الطلبة نحو الدمج كانت سلبية. كما يلاحظ أن جميع الدراسات أجريت في بيئات أجنبية، ولا يوجد دراسات عربية تناولت الموضوع على حد علم الباحثيّن باستثناء بعضها وهذا ما شجع الباحثان على الاستفادة من نتائج الدراسات، والتصدي لهذه الظاهرة الحديثة نسبيا في المجتمع العماني بالدراسة والبحث.

مشكلة الدراسة

تعد عملية الدمج التربوي في المدارس العامة والاتجاهات نحوها من الموضوعات الحديثة في مجال التربية الخاصة في المجتمع العربي، وله علاقة مباشرة في تحصيل الطلبة وتكيفهم، وفي مجالات الحياة العملية والأكاديمية، كما أنه جزء من مكونات الصحة النفسية للفرد ذي الإعاقة، ويمثل مثيرا مهما في دافعيته، وتكيفه لمواصلة حياته دون ضغوطات وذلك من خلال تقبل أقرانه له في البيئة الجامعية، واكتسابه المهارات والمعارف كبقية أقرانه في بيئة صحية وآمنه، توفر سبل المشاركة الفاعلة دون تمييز أو تهميش. إن لاتجاهات الطلبة الإيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة، في النظام التربوي العادي دورا كبيرا في حياة الفرد ذي الإعاقة، وقدرته على صياغة أهدافه المستقبلية، ومواصلة تعليمه وحصوله على فرص إثبات وجوده وأنه شخص قادر على الإنجاز والمساهمة في خدمة مجتمعه. إلا أن النظرة والاتجاهات السلبية نحو دمجه تؤكد حال الإعاقة لديه، مما يؤثر على مستقبله ومشاركته الفاعلة بالمجتمع. ومن خلال العرض السابق للاتجاهات، وأثرها على الفرد ذي الإعاقة، سواء في مجال التعليم أو التكيف والمشاركة الفاعلة، فإن هذا الموضوع لم ينل الاهتمام اللازم من قبل الباحثين في سلطنة عمان فعلى حد علم الباحثين لم يتم دراسة هذا الموضوع في المجتمع العماني، ولهذا السبب فإن قياس اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العادي، من أهم الخطوات التي تساعدنا في تحسين وتطوير المشاركة الفاعلة للطالب ذي الإعاقة في المؤسسات الدامجة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة في الجامعة. وبالتحديد سوف تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

١- هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة باختلاف نوع الكلية؟

٢- هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة باختلاف نوع الطالب؟

٣- هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة باختلاف نوع الطالب، ومستواه الدراسي(سنه أولى، ثانيه، ثالثه، رابعه) والكلية والتفاعل بينهم؟

أهمية الدراسة

إن نجاح الدمج الشامل يمكن قياسه من خلال التفاعل بين الطلبة وأقرانهم ذوي الإعاقة والحكم على نجاحه يمكن أن يتم من خلال ملاحظة مدى التفاعل الاجتماعي بينهم في المواقف الدامجة المختلفة سواء في قاعة الدراسة، أو في المختبرات، أو

قاعات الأنشطة، والترفيه، والمواقف الاجتماعية، وتتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

١- تنبع أهمية الدراسة كونها تطبق على عينة من مختلف كليات الجامعة التسعة.

٢- تبحث هذه الدراسة في طبيعة اتجاهات الطلبة نحو الدمج الشامل لأقرانهم ذوي الإعاقة في بيئة الجامعة ستساعد أصحاب القرار التربوي في التصدي لهذه المشكلة، وإعداد الخطط التي تساعد في نجاح عملية الدمج في الجامعة.

٣- دراسة طبيعة الاتجاهات نحو الدمج الشامل، ومعرفة التباين في اتجاهات الطلبة يساهم في تخطيط البرامج التي تعمل على تحسين مستوى التفاعل، والتواصل بين الطلبة في الجامعة.

٤- إن جامعة السلطان قابوس بصدد إعداد لوائح تتعلق بقبول الطلبة ذوي الإعاقة في كليات الجامعة المختلفة، ودراسة احتياجاتهم المختلفة، وقد تساعد نتائج هذه الدراسة في عملية التخطيط الجيد للدمج، ومعالجة المعوقات التي قد تحد من نجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في كليات الجامعة.

٥- إن تحديد نوع الاتجاه نحو الطلبة ذوي الإعاقة، يوفر معلومات عن النظرة التي يحملها طلبة الجامعة عن هذه الفئة من الطلبة، الأمر الذي يشير إلى إمكانية إيجاد السبل الكفيلة لتسهيل عملية التفاعل والتواصل بينهم، ويشجع على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

- أداة الدراسة المستخدمة وهدفها تحري اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة.
- اقتصرت الدراسة في جمع بياناتها على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه (Attitude): هو نزعة أو ميل متعلم لدى الأفراد للنظر بشكل إيجابي أو سلبي نحو الأشخاص الآخرين، أو الأشياء أو الأحداث. (Triandis, 1971) ويشمل الاتجاه ثلاثة أبعاد هي: البعد السلوكي، والمعرفي، والعاطفي. والاتجاهات هي توافق بين المعتقدات والشعور، وقد تتأثر هذه إذا واجهتها مؤثرات اجتماعية (Cherry, 2011). وقد أشار علماء النفس (Hockenbury & Hockembury,2007; Lieberman, 2005; Myers, 1999) إلى أن هناك مكونات مختلفة تشكل الاتجاهات، وتتمثل في المكونات الثلاثة التالية:

- المكون الوجداني العاطفي، أي كيفية الشعور اتجاه شئ ما سواء كان حدثا، أم شخصا أم قضية. وهذا ما يعرف في الاتجاهات بجانب " الشعور".
- المكون المعرفي، أي ما يحمله الفرد من أفكار ومعتقدات نحو الشيء، وهذا ما يمثل جانب " المعتقدات ".
- المكون السلوكي، أي كيف يمكن لاتجاهات الفرد نحو شيء ما سواء كان حدثا، أم شخصا أم قضية أن يؤثر على سلوكه وهو ما يعرف بجانب " السلوك". وبالنسبة للدراسة الحالية، يمكن تعريف كل من هذه المصطلحات إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب لمقياس الاتجاهات نحو الدمج التربوي.

الدمج (Inclusion): الدمج الجزئي: هي العملية التربوية التي يتم فيها دمج الطلاب بشكل جزئي سواء في الفصل الخاص الملحق في المدرسة العادية، أو غرفة المصادر، أو الفصل العادي وذلك مما يضمن تحقيق البرامج التربوية والتعليمية للطلبة ذوي الاعاقة.

الدمج الشامل: هو العملية التربوية التي تتيح المجال لجميع الطلبة التعلّم في نفس البيئة التربوية، بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، سواء في القدرات المعرفية، أو الجسمانية، أو الحسية. التي يتم تنظيمها وتنفيذها حسب المعايير واللوائح المعمول فيها بوزارة التربية التعليم بسلطنة عمان.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بجامعة السلطان قابوس في مسقط والبالغ عددهم ١٥٤٩٦ وذلك حسب ما ورد في الكتاب السنوي للجامعة ٢٠١٢. واختيرت العينة بطريقة عشوائية بلغ مجموعها ١٠٨٠ طالبا وطالبة من طلبة الجامعة أي ما نسبته ١٠٪ من العدد الكلي للطلبة، من أبدوا رغبتهم في التعاون والاستجابة في تعبئة

الاستبانة، منهم ٦٣٥ من طلبة الكليات العلمية (كلية العلوم، كلية الطب والعلوم الصحية، كلية التمريض، كلية الهندسة، كلية الزراعة والعلوم البحرية)، و٤٤٥ من طلبة الكليات الإنسانية (كلية التربية، كلية الآداب، كلية الحقوق، كلية الاقتصاد)، وقد بلغ عدد الإناث ٤٩٤، والذكور ٥٨٣. (جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٢)

أداه الدراسة

استخدم الباحثان مقياس الاتجاهات نحو الدمج والذي تم اعداه من قبل القريوتي وموسى وحسين (AL-Qaryouti, Moosa & Hussien, 2012). وقد قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات على بعض فقرات المقياس ليتناسب مع افراد عينة الدراسة، وذلك بالرجوع إلى دراسات سابقة بحثت في المجالات أو المكونات التي تقع ضمنها اتجاهات الطلبة نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة. وقد تم اعتماد ما جاء به علماء النفس التربويون، من أن هناك مكونات متعددة لتشكل الاتجاهات وتتمثل في " الشعور"، أو المكون الوجداني والعاطفي، أي كيفية شعور الشخص اتجاه شيء ما، ومكون "السلوك"، وهو المكون السلوكي؛ أي كيف يمكن أن يؤثر اتجاه الفرد نحو شيء ما على سلوكه، وجانب "المعتقدات" أو المكون المعرفي؛ أي ما يحمله الشخص من فكر ومعتقد حول الشيء (Alqaryouti, Moosa & Husien, 2012; Cherry, 2011;Foriln, 2005; Getachew, 2011; Hockenburry & Hockenbury, 2007; Lieberman, 2005; Malinen & Sovolainen,2008).

وبناء على ما تقدم فقد وزعت فقرات المقياس على ثلاثة مكونات أو مجالات، هي: العاطفي والمعرفي والسلوكي. وتكون مقياس اتجاهات الطلبة نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة من ٣٤ فقرة، تناولت مواقف متنوعة تعبر عن اتجاهات الطلبة، ويتراوح مدى الدرجات لكل فقرة من فقرات المقياس من ١-٣، وتتوزع كما يلي: موافق ولها ثلاث درجات، غير متأكد ولها درجتان، غير موافق ولها درجة واحدة.

ولتحقيق صدق مقياس اتجاهات الطلبة نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة في جامعة السلطان قابوس، فقد تم عرضه على خمسة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة، وعلم النفس بجامعة السلطان قابوس، وقد أبدى المحكمون آرائهم وتعديلاتهم، فيما يرتبط بالفقرات، ومضامينها وتعبيرها عن مواقف تشير إلى الاتجاهات، ومناسبة وقوع الفقرات ضمن مجالاتها. وقد أجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات حيث استقر عدد الفقرات على ٣٤ فقرة. هذا وفي ضوء ما رآه المحكمون جاءت فقرات كل مجال من المجالات الثلاثة. وتم احتساب ثبات المقياس وفق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات وفق هذه الطريقة لكل بعد من أبعاد المقياس العاطفي، والمعرفي، والسلوكي والدرجة الكلية: ٠.٨٤، ٠.٧٦، ٠.٨٣، ٠.٩٢ على التوالي. كما تم احتساب معامل الارتباط بين المجالات الثلاث، والدرجة الكلية، والجدول١ يوضح ذلك.

إجراءات التطبيق

طبق مقياس اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣. وصنف الطلبة تبعا لمتغيرات الدراسة: النوع (ذكور، اناث) والكلية (علمية، إنسانية) والمستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة). وقد أدخلت البيانات في الحاسوب، واستخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات. وقد قام بتطبيق الأداة مجموعة من طالبات قسم طفل ما قبل المدرسة، بعد أن تم تدريبهن على كيفية مقابلة الطلبة، وشرح أهداف

جدول ١

معامل الارتباط بين الأبعاد وبين الأبعاد والدرجة الكلية (ن = ١٠٨٠)

البعد	المعرفي	السلوكي	العاطفي	الكلي
المعرفي	١			
السلوكي	**٠,٦١	١		
العاطفي	**٠,٧٢	**٠,٦٣	١	
المجموع الكلي	**٠,٨٥	**٠,٨٧	**٠,٨٩	١

** مستوى الدلالة < ٠,٠١

الدراسة، وتشجيعهم على الاستجابة بشكل تطوعي على الأداة، وسرية جميع المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول: هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج اقرانهم ذوي الاعاقة باختلاف نوع الكلية؟ قام الباحثان باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب الكلية والموضحة في جدول ٢.

جدول ٢

المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية حسب الكلية على أبعاد الأداة

البعد	الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
االمعرفي	علمية	٦٣٥	٢٤,٣٩	٢,٦١
	انسانية	٤٣٩	٢٤,٢٦	٢,٧٤
السلوكي	علمية	٦٣٥	٣٨,٧٦	٣,٤٣
	انسانية	٤٣٩	٣٨,٨٢	٣,٤٦
االعاطفي	علمية	٦٣٥	٣٠,٧١	٣,٦٨
	انسانية	٤٣٩	٣٠,٢٣	٣,٢٤
المجموع	علمية	٦٥٣	٩٤,٢٣	٧,١٣
	انسانية	٤٣٩	٩٣,٥٥	٨,٠٢

وللتأكد من دلالة الفروق، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، وأوضحت نتائج الاختبار عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الكليات العلمية، والكليات الإنسانية في اتجاهاتهم نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة باستثناء البعد العاطفي (ت=٢,٤٨، ٠,٠٥).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة باختلاف نوع الطالب؟ قام الباحثان باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة الذكور والإناث على بعد الأداة الثاني، وهو البعد السلوكي لصالح الطالبات إذ بلغ المتوسط الحسابي للطالبات ٣٩,٣٣ وللطلاب ٣٨,١٤ كما يظهر في جدول ٣ فروقاً ذات دلالة إحصائية على المجموع الكلي لأبعاد الأداة ولصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي لهن ٩٤,٢٥ وللذكور ٩٢,٢٩.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل تختلف اتجاهات طلبة الكليات العلمية بجامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة باختلاف نوع الطالب ومستواه الدراسي والتفاعل بينهما؟ قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة الذكور والإناث في المستويات الدراسية الخمسة على جميع أبعاد الأداة. وللتأكد من دلالة الفروق، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الثنائي لاحتساب قيمة (ف) والموضحة في جدول ٣ .

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب نوع الطالب على جميع أبعاد الأداة

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
المعرفي	ذكر	٤٧٣	٢٤,٠٩	٢,٩٥	غ.د.
	انثى	٥٦٤	٢٤,٤٨	٢,٥٢	
السلوكي	ذكر	٤٦٦	٣٧,٩٨	٤,٢٦	٥,٥٩**
	انثى	٥٦٠	٣٩,٢٦	٣,٠٤	
العاطفي	ذكر	٤٧٩	٣٠,٢٢	٣,٥٥	-١,٠٨
	انثى	٥٧٠	٣٠,٥٢	٣,٠٢	

* دال عند مستوى ٠,٠٥، ** دال عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في جدول ٣ بأن هناك فروقا بين الطلبة الذكور والإناث ولصالح الإناث على جميع أبعاد الأداة، والمجموع الكلي للأبعاد. أما بالنسبة الى المستوى الدراسي للطالب فقد قام الباحثان باستخدام اختبار شافيه البعدي واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى المستوى الدراسي للطالب. كما يلاحظ بأن هناك فروقا ذات دلالة احصائية للتفاعل بين الكلية والمستوى الدراسي للطالب على بعدي الأداة المعرفي والسلوكي.

ومن أجل التعرف على دلالات الفروق بين استجابات الطلبة الذكور والإناث في المستويات الدراسية المختلفة، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن مصادر الفروق، وأظهرت نتائج التحليل بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، على أبعاد الأداة باستثناء البعد السلوكي حيث كانت اتجاهات الإناث أفضل من اتجاهات الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلاب ٣٧,٩٩ ، وللطالبات ٣٩,٤١، كما أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المستويات الدراسية الخمسة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي.

جدول ٤

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر النوع والمستوى الدراسي والكلية على الاتجاهات لدى طلبة الكليات العلمية

البعد	المصدر	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
المعرفي	النوع(١)	٥٧,٥٨	٥٧,٥٨	١	٨,٢٥**
	المستوى(٢)	٥٢,٢٩	١٣,٠٧	٤	١,٨٧
	الكلية (٣)	١٥,٨١	١٥,٨١	١	١,٣٨
	٢ × ٣	١٠٦,٠٤	٢٦,٥١	٤	٣٠,٨٧
	الخطأ	٤٣٧١.٦٥	٦.٩٩	٦٢٥	
السلوكي	النوع(١)	٤٩٥.٨٨	٤٩٥.٨٨	١	٣٥.٤٥
	المستوى(٢)	٣٨٣.٦٧	٩٥.٩٢	٤	٦.٨٦
	٢ × ٣	١٣٥,٥٢	٣٨,٣٨	٤	٣,٣٦
	الخطأ	٨٧٤١,٤٨	١٣,٩٩	٦٢٥	
العاطفي	النوع(١)	١٦٤,٩٨	١٦٤,٩٨	١	٧,٠١**
	المستوى(٢)	٢٦٧,١٠	٦٦,٧٧	٤	٢,٤٠*
	الخطأ	٦٣٩٠,٧٤	١٠,٢٢	٦٢٥	

*دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

المناقشة

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث وجود أثر للتفاعل بين الكلية والسنوات الدراسية على الاتجاهات المعرفية والسلوكية. بخصوص الاتجاهات المعرفية كان طلبة الكليات الإنسانية أفضل في السنة الأولى من الدراسة ثم تصبح الأفضلية لطلبة الكليات العلمية في السنتين الثانية والثالثة وتعود الأخيرة في التراجع لصالح الأولى. وربما يعود ذلك إلى زيادة احتكاك طلبة الكليات الإنسانية مع طلبة المدارس أثناء التدريب الميداني أكثر من طلبة الكليات العلمية التي يقتصر تدريبها على المختبرات دون الاحتكاك الكبير بالناس. وفيما يتعلق بالاتجاهات السلوكية فقد أظهر طلبة الكليات اتجاهات أكثر إيجابية نحو دمج المعوقين في السنة الأولى ولكنهم تراجعوا في السنتين الثانية والثالثة، ثم عادوا يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية من الكليات العلمية في السنتين الأخيرتين من الدراسة. وربما يعود هذا التفوق في السنتين الأخيرتين إلى التدريب الميداني لطلبة الكليات الإنسانية الذي غالباً ما يتم في مؤسسات ومع الناس بخلفياتهم المختلفة، في حين أن التدريب الميداني لطلبة الكليات العلمية يكون في المختبرات

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني فقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الإناث أفضل من اتجاهات الذكور، وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصل له (Bossaort et al., 2011) ودراسة (Ferguson, 1999) وكما اتفقت مع نتائج دراسة (Grittin, 2012) ودراسة (Upron & Harper, 2002) واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة (Yuker & Block, 1986) حيث أظهرت دراستهما أن ست دراسات من أصل ١٣ دراسة لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Getachew, 2011) والتي بينت أن اتجاهات الذكور أفضل من اتجاهات الاناث.

ومن أجل تحسين اتجاهات الطلبة الذكور بجامعة السلطان قابوس نحو عملية الدمج التربوي لذوي الإعاقة، لا بد أن يقوم ذوي الاختصاص في الجامعة في التفكير بطرق متنوعة من أجل تحسين اتجاهات الطلبة الذكور، لما لذلك من آثار إيجابية على عملية الدمج، فلا بد من تزويد الطلبة بجرعات مناسبة من المعلومات حول الإعاقة وأسبابها، والمعاق وخصائصه وسماته، وقدراته، وتقديم نماذج إيجابية لبعض حالات ذوي الإعاقة والذين احرزوا مكانه مرموقة بالمجتمع سواء على مستوى السلطنة أو المنطقة العربية أو عالميًا. كما يمكن العمل على زيادة أواصر العلاقة بين الطلبة عن طريق الأنشطة الاجتماعية والثقافية المختلفة مثل الرحلات واللقاءات الترفيهية، كذلك يمكن تشجيع الطلبة بجامعة السلطان قابوس على العمل التطوعي في مجال مساعدة أقرانهم الطلبة ذوي الإعاقة سواء داخل الجامعة وخارجها. كما تعمل الجامعة على

طرح مقرر يتعلق بذوي الإعاقة بحيث يكون المقرر إجباري لجميع طلبة الجامعة، وذلك من أجل تطوير اتجاهات طلبة الجامعة وتوعيتهم بالفروق الفردية والاختلافات والتنوع واحترام ذلك.

وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات من أجل التعرف على اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية في الجامعة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، لما لهذه الاتجاهات من أهمية في تقديم خدمات متميزة لهؤلاء الطلبة.

المراجع

جامعة السلطان قابوس(٢٠١٢). **عمادة شؤون الطلاب**. أعداد الطلبة ذوي الإعاقة في كليات الجامعة.

جامعة السلطان قابوس (١٠١٢). **كتاب الاحصاء السنوي**. العدد السادس عشر.

جرار، جلال؛ وقراقيش، صفاء (٢٠١٢). **الخطة الأسرية والتربوية الفردية**. الرياض: دار الناشر الدولي.

الجوالده، فؤاد (٢٠١٢). **الإعاقة السمعية**. الأردن: دار الثقافة.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٣). **قضايا معاصرة في التربية الخاصة**. السعودية: إصدار أكاديمية التربية الخاصة.

سلطنة عمان (٢٠٠٨). **وزارة التنمية الاجتماعية**. قانون رعاية وتأهيل المعاقين.

سيسالم، كمال (٢٠٠٢). **موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي**. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

السرطاوي، زيدان ؛والشخص، عبدالعزيز؛ والعبد، الجبار (٢٠٠٠). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة**. الإمارات:دار الكتاب الجامعي.

السرطاوي، زيدان؛ وعواد، أحمد (٢٠١١). **مقدمة في التربية الخاصة**. الرياض: دار الناشر الدولي.

القريوتي، إبراهيم (٢٠١٢). المعوقات النفسية والتربوية والبيئية لالتحاق الطلبة المعاقين بمؤسسات التعليم العالي. **ورقة مقدمة في مؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة**. الأردن: جامعة عمان العربية. ٣٧-٥٣.

Alqaryouti, I., Moosa, S., & Husien, J. (2012). *The assessment of readiness for educational inclusion for students with special educational needs in Sultanate Oman*. Final Report, Grant# SQU-UAEU/09/02, SQU.

Bandura, A. (1989). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bossaort, G., Coplir, H., Pijl, S., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *32*, 504-509.

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Students attitudes toward pears with disability in inclusion and special education schools. *Disability & Society*, *19*(1), 61-76.

Chan, C., Lee, M., Yuen, H., & Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities between Chinese rehabilitation and business student. *Rehabilitation Psychology*, *47*(3), 324-338.

Chardourne, R. (1997). *Including children with intellectual disabilities in regular school.* Pirth, Western Australia. Australia: Edith Cowan U.

Cherry, K. (2011). *Attitudes: How attitudes form change and chap our behavior.* Available from: https://psychlogy.about.com/od/socialpsychology/a/attitudes.htm.

Downing, J., & Eichinger, J. (1996). *Role of peers in the inclusion process in J. E. Downing (Ed) Including students with severe and multiple disabilities in typical classroom.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 129-146.

Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of attitudes toward people with disabilities. *Topic in Early Childhood Special Education*, *25*, 95-105.

Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teacher's attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education,12*(1), 115-118. University of Iowa. ttp://ir.uiowa.edu/etd/1139.

Ferguson, J. (1999). High school student's attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *The Education Forum, 63*(2), 173-179.

Forest, M., & Lusthaus, E. (1989). Promoting educational equality for all students. in: S. Stainback, W. Stainback, & M. forest, (Eds.) *Educating all in the mainstream of regular education* (pp. 43-58). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Forlin, S. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an education support centre to an inclusive middle school setting**.** *International Journal of whole Schooling, 1*(2), 18 -30.

Gartner, A, & Lipsky, D. (1987). Beyond special education toward a quality system for all student. *Harvard Education Review, 57*, 367-395.

Getachew, A. (2011). *Attitudes of Ethiopian college students toward people with visible disabilities.* Doctoral dissertation, Bookstore.

Griffin, M., Summer, A., Mcmillan, E., Day, T., & Hodapp, R. (2012). Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9* (4), 234-239.

Haimour, A. (2012). Undergraduate universities student's attitudes toward disabled persons in Saudi Arabia. *European Journal of Educational Studies, 4* (2), 269-280.

Hampton, N. & Xiao, F. (2009). Traditional Chinese values and attitudes of Chinese university students toward people with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 56* (3), 247-261.

Hasting, R., & Graham, S. (1995). Adolescent's perception of young people with severe learning difficulties. *Educational psychology, 15*, 149 -159.

Hendrickson, J., Shokoohi- Yekt, M., Hamer-Nietupsk, S., & Gable, R. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children, 63,* 19 -28.

Hockenbury, D., & Hockenbury, S. (2007). *Discovering psychology.* New York, NY: Worth Publishers.

Lieberman, D. (2005). *How to change anybody: proven techniques to reshape anyone's attitude behavior, feeling, or beliefs.* New York: St. Martin's Press.

Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Literature, 43*, 338-347.

Malinen, O., & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the east: Chinese students' attitudes to word inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(3), 101-109.

Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild Learning difficulties in an integrated and special school: Orisons at behavior, teasing and teacher attitudes**.** *British Journal of Educational Psychology, 61*(3), 355-372.

McDougall, J., Dewit, D., King, G., Miller, L., & Killip, S. (2004). High school aged youth's attitudes toward their pees with disabilities. *International Journal of Disability, 51*(5), 287-313.

Mdikana, A., Ntshangase, S., & Mayekiso, T. (2007). Pre- service educators' attitudes towards inclusion education. *International Journal of Special Education, 22*(1), 125-131.

Moore, C. (1998). *Educating students with disabilities in general education classrooms.* A summary of the research [on line] http://uoregen.Edu\wrrc\Atinclusion html (accessed 18/10/2012).

Myers, D. (1999). *Social psychology***.** NY: McGrow-Hill.

Parken, J. & Asher, S. (1987). Peer relation and later personal adjustment. *Psychological Bulletin***,** *102*, 357-389.

Pather, S. (2011). Evidence on inclusion and support of learning with disabilities mainstream school in South Africa: Off the policy rade? *International Journal of Inclusive Education, 151*(10), 1103-1117.

Peck, C., Donaldson, J. & Pezzoli, M. (1990). Some benefits non handicapped adolescents perceive for the smiley from their social relationship with peers who have severe handicaps. *The Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 15*, 241-249.

Perry, T., Conner, A., & Shelar, D. (2008). Recreation student attitudes towards persons with disabilities: Considerations for future delivery. *Journal of Hospitality, Leisure Sport and Tourism Education, 7* (2), 4-14.

Roberts, C., & Lindsell. J. (1997). Children's attitude and behavioral intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability Development & Education, 44*, 133-145.

Sahin, H., & Akyol, A. (2010). Evaluation of nursing and medical students' attitudes towards people with disabilities. *Journal of Clinical Nursing, 19*, (15/16), 2271-2279.

Scheepstra, A., Nakken, H & Pijl, S. (1999). Contacts classmate: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Education, 14*, 212-220.

Schmidt, M., & Cagran, B. (2008). Self-concept of students in inclusive sitting. *International Journal of Special Education*. *23*, (1), 8-17.

Simeonsson, R., Carlson, D., Huntington, G., Mcmillen, J., & Brent, J. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability & Rehabilitation, 23*, 49-63.

Stanb, D., & Peck, C. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, *61*, 36-39.

Susam, J. (2004). *Inclusive education: ANEF a strategy for a child*. Michigan, World Bank.

Triandis, H. (1971). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Wiley.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: Spain, 7-10 June, 1994.

Upton, T. & Harper, D. (2002). Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations students without disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 15*, 115-130.

Vignes, C., Godean, E., Senlenac, M., Coley, N., Niavarro, F., Gradjean, H., & Arnoud, C. (2009). Determinants of student's attitudes toward peers with disabilities. *Development of Medicine and Child Neurology, 51*, 473-479.

Wong, D. (2008). Do contact made difference? The effect of mainstreaming on student attitudes toward people with disability. *Research Developmental Disability,* 29, 70-82.

Yuker, E., & Block, R. (1986). *Research with the attitudes towards disabled persons scales.* (ATDP) 1960-1985. Hemp steal, NY: Rostra University.