Aldosari, M. (2024). Attitudes of the principals of general education schools which incorporate inclusion programs toward the inclusion of students with intellectual disabilities and relationship between these attitudes and some variables, *Journal of Educational Science, 11* (1), 319 - 355

Attitudes of the principals of general education schools which incorporate inclusion programs toward the inclusion of students with intellectual disabilities and relationship between these attitudes and some variables

Dr. Mubarak S. Aldosari
Associate professor in the Department of Special Education
Prince Sattam Bin Abdulaziz University
mub.aldosari@psau.edu.sa

Abstract:

The current study aims to investigate the attitudes of the principals of public schools which incorporate inclusion programs for students with intellectual disabilities toward the inclusion. The researcher used the descriptive method. The study sample consists of 101 principals of schools which incorporate inclusion programs for students with intellectual disabilities in different educational stages in the city of Riyadh. Using the Principals' Attitudes Towards Inclusive Education scale, the study demonstrates that the principals have highly positive attitudes toward the inclusion. The study also shows that there is a negative correlation between the variable number of years of experience as a school principal and the attitudes of these principals toward the inclusion, but a positive correlation between the variable of training courses in special education and the attitudes of these principals towards the inclusion. However, the study reveals no clear effect of the variable of gender or school education stage on the principals' attitudes toward the inclusion. The study makes a number of recommendations for further research to enhance and improve principals' attitudes toward the inclusion of people with disabilities.

Keywords: attitudes, principals of public schools, inclusion programs, students with intellectual disabilities.

الدوسري، مبارك. (2024). اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج التربية الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية ، 11* (1) ، 319 - 355

اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج التربية الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات

د. مبارك بن سعد الدوسري[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج لدمج ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات الديموغرافية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (101) من مديري ومديرات المدارس الحكومية الملحقة بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للمراحل التعليمية المختلفة بمدينة الرياض ، وباستخدام مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج توصلت الدراسة إلى أن مديري ومديرات المدارس الحكومية الملحق بها برامج لدمج ذوي الإعاقة الفكرية كان لديهم اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو الدمج ، كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين متغير عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة واتجاهات هؤلاء المديرين تجاه الدمج ، وعلاقة إيجابية بين متغير الدورات التدريبية في التربية الخاصة واتجاهات هؤلاء المديرين تجاه الدمج ، في حين لم تجد الدراسة تأثيرًا واضحًا لمتغير نوع الجنس أو المرحلة الدراسية للمدرسة على اتجاهات المديرين. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات التي تعزز وتحسن اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات ، مديرو المدارس الحكومية ، برامج الدمج ، الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية.

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك- جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، mub.aldosari@psau.edu.sa

المقدمة

تعرف الإعاقة الفكرية بأنها انخفاض ملحوظ في الأداء الفكري للفرد ، ويكون مصحوبًا بعجز في السلوك التكيفي ، ويكون ذلك قبل سن 22 سنة (AAIDD , 2021) ، ويزداد هذا الانخفاض في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي مع زيادة شدة الإعاقة الفكرية؛ الأمر الذي يؤثر سلبًا في المهارات الحياتية اليومية والمهارات الأكاديمية الضرورية للنجاح والتقدم في الحياة والمدرسة. وقد أشار أحمد (Ahmed , 2015) إلى أن الطلبة الذين لديهم إعاقة فكرية هم في الغالب قادرون على التعلم والتطوير في بيئة تعليمية ، ولكن لديهم احتياجات ومتطلبات مختلفة تحتاج إلى تعامل ومعالجة خاصة ، يمكن أن تشكل صعوبة وتحديًا للتربويين الذين يتعاملون مع أفراد هذه الفئة ، ويتحمل المعلمون والإداريون في المدارس التي تضم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مسؤولية توفير التعليم الخاص المناسب لهذه الفئة ، ويختلف الإجراء والطريقة المتبعة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من بلد لآخر (Alshamri , 2019).

ومع تطور مجال تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الأربعين سنة الأخيرة ، زاد التوسع في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في الفصول والمدارس العادية في جميع أنحاء العالم (Rosenbaum , 2010) ، ففي المملكة العربية السعودية بدأت التربية الخاصة منذ العام 1958 (Aldabas , 2015) ، ومع مرور السنين تطورت برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ، وتم التحول من نظام المعاهد الخاصة المعزولة للطلبة ذوي الإعاقة إلى برامج فصول الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام لجميع فئات الإعاقة ، بما فيهم الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية ، ما عدا الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة ، كما تم إصدار العديد من الأنظمة والتشريعات التي تدعم دمج وتربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة (Aldabas , 2015) ، ومع ذلك أوضح القريني (Alquraini , 2011) أنه "على الرغم من تمرير هذه القوانين قبل ما يقرب من عقد من الزمان ، فإنها لا تُمارس في العالم الحقيقي مع الطلبة ذوي الإعاقة في الواقع ، وأدى الافتقار إلى التنفيذ الفاعل إلى وجود فجوة بين إطار هذه القوانين وتقديم الخدمات؛ مما أدى إلى نقص خدمات التربية الخاصة لبعض الطلبة ذوي الإعاقة"(ص 151).

أوردت عدد من الدراسات السابقة العديد من الفوائد والميزات لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين ، فقد وجدت الدراسات أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في نفس الفصول أدى إلى تحسين المهارات الأكاديمية والوظيفية للطلبة ذوي

الإعاقة الفكرية (Salend et al., 1999 Amor et al., 2019) ، وإلى تحسن مهارات التواصل الاجتماعي لديهم (Maher, 2013) ، كما أشار مكارتي (McCarty, 2006) إلى أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول أقرانهم العاديين يتيح للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تقليدًا واكتسابًا لسلوكيات إيجابية مرغوبة ، وأشار بيجهام وكننغهام وجونستون (Bigham, Cunningham, & Johnston, 2017) إلى أن تعلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في نفس المدارس والفصول يساعد بدرجة كبيرة على تحسين التصور النمطي السلبي المرسوم من قبل الطلبة العاديين تجاه أقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

إن نجاح تجارب دمج الطلبة ذوي الإعاقة مرتبط بعدد من العوامل ، مثل مؤهلات وقدرات العاملين والمسؤولين عن هذه البرامج (Pedaste, Leijen, Kivirand, Nelis, & Malva, 2021) ، وكذلك مواقف واتجاهات هؤلاء العاملين والمسؤولين تجاه الطلبة ذوي الإعاقة وبرامج دمجهم (Lyons, Dretzke, & Wahlstrom, 2016).

وتعد الاتجاهات سلسة معقدة من المشاعر والمعتقدات والصفات التي تنعكس على طريقة تفكيرنا أو شعورنا حول مجموعة من الأشخاص أو المواقف المحددة ، وهي نتاج للخبرات والتجارب الحياتية السابقة التي مر بها الشخص (الظفيري ، 2021) ، وقد أشار المليجي (2001) إلى أن الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات:

1. المكون المعرفي: ويضم هذه المكون معتقدات الشخص وأفكاره وآراءه ، ويشكل هذا المكون المرحلة الأولى في تشكيل الاتجاه.
2. المكون الوجداني: ويشكل شعور الشخص وعاطفته نحو موضوع الاتجاه.
3. المكون السلوكي: وهي وهو يمثل الوجه الخارجية للشخص الذي يكون انعكاسًا لقيمة الآخرين واتجاهاتهم وتوقعاتهم.

وقد أشار زهران (2000) إلى أن للاتجاهات عددا من الوظائف ، منها:

1. تحدد استجابة الشخص تجاه الموضوعات والأفراد والأشياء ، وتوضح مدى امتثاله لعادات وقيم مجتمعه.
2. تؤدي إلى تفاعل الشخص مع أفراد المجتمع المحيط به ، وتزود الشخص بصورة من علاقته مع المجتمع المحيط به.

3. تؤدي الى ترتيب وتنظيم دوافع الشخص حول بعض القضايا والمواضيع ، وتيسر له اتخاذ قراراته حول القضايا والمواضيع التي تواجهه بشكل ثابت وبدون تردد.
4. توضح وتشكل شكل وطبيعة العلاقة بين الفرد ومجتمعه.

ويعدُّ مديرو المدارس التي يوجد بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أحد العناصر المهمة والمؤثرة في نجاح برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة (DuFour & Mattos , 2013) ، وقد وجد لويس ودريتزكي ووالستروم (Louis , Dretzke , & Wahlstrom , 2010) في دراستهم أن مديري المدارس يأتون في المرتبة الثانية مباشرة بعد المعلمين في تأثيرهم على تحصيل الطلبة, وقد أشار دوفور وماتوس (DuFour & Mattos , 2013) أن مدير المدرسة هو عضو رئيس في فريق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة ، وله العديد من الأدوار المهمة ، مثل تطوير وتحقيق رؤية وأهداف المدرسة ، وخلق وإيجاد بيئة تعاونية وجذابة للعاملين في المدرسة ، والعمل على تطوير وتنمية قدرات جميع العامين في المدرسة ، والمساعدة في دعم عملية تربية وتعليم جميع الطلبة في المدرسة ، بالإضافة إلى تعزيز المواقف الإيجابية في المدرسة تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة ، كما أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن مديري المدارس يلعبون دورًا مهمًا في تطوير وتحسين المدرسة وتحسين نتائج الطلبة (Gous et al. , 2014; McLeskey , Waldron , Redd , & Jones , 2012) ، أن اتجاهاتهم لها تأثير كبير على نجاح برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة (Lyons , Thompson , & Timmons , 2016)؛ الأمر الذي جعل العديد من الباحثين الأجانب يجرون العديد من الأبحاث حول اتجاهات ومعتقدات مديري المدارس تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين, والعوامل التي تؤثر على هذه الاتجاهات (e.g Horrocks , White , & Roberts , 2008; Lyons et al. , 2016; Pedaste et al. , 2021).

فقد أجرى العبدالجبار ومسعود (2002) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات المديرين والمعلمين تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية ، بالإضافة إلى التعرف على تأثير متغير الوظيفة (مدير ، معلم تربية خاصة ، معلم عادي) ، ومتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس تربية خاصة ، بكالوريوس آخر ، دبلوم ، ماجستير) ، ومتغير فئة الإعاقة (إعاقة سمعية ، إعاقة بصرية ، إعاقة فكرية ، صعوبات تعلم) ، ومتغير نوع البرنامج (صف خاص ، غرفة مصادر ، صف عادي) على اتجاهات هؤلاء المعلمين المديرين نحو الدمج ، وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (447) مديرًا ومعلمًا ممن يعلمون في المدارس العادية الملحق بها برامج للطلبة ذوي الإعاقة في مدينة

الرياض؛ منهم (69) مديرًا و(182) معلمًا للتربية الخاصة و(196) معلما للطلبة العاديين. وقد بينت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية ، كما بنت النتائج وجود تأثير لمتغير الوظيفة؛ حيث كانت اتجاهات معلمي التربية الخاصة أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة باتجاهات المديرين ومعلمي التعليم العام ، في حين لم يكن هناك تأثير للدرجة العلمية أو نوع الإعاقة أو نوع البرنامج الملتحق به الطلبة ذوو الإعاقة على اتجاهات المشاركين في الدراسة بشكل عام نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

كما أجرى أفيسر ورايتر وليزر (Avissar , Reiter , & Leyser , 2003) دراسة هدفت إلى فحص اتجاهات مديري المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة وعلاقة هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات الديموغرافية ، وتكونت عينة الدراسة من (110) مديرين ومديرات؛ حيث كان (95%) من عينة الدراسة إناثا ، و(86%) من عينة الدراسة لديهم خبرة في التعليم تجاوزت (16) سنة ، و(67%) من عينة الدراسة كانوا مديرين للمدارس لمدة سبع سنوات فأكثر ، كما كان أكثر من نصف العينة يحملون درجة البكالوريوس ، و(25%) من العينة يحملون درجة الماجستير أو الدكتوراه ، كما أن أكثر من نصف العينة تلقوا تدريبًا أثناء العمل حول التربية الخاصة والدمج ، وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه العام لمديري ومديرات المدارس كان إيجابيًا نحو الدمج ، كما وجدت الدارسة أن هناك علاقة بين عامل العمر والدرجة العلمية والخبرة التدريسية للمديرين واتجاهاتهم نحو الدمج؛ حيث كان اتجاه المديرين الأقل عمرا والأقل خبرة تدريسية والأعلى درجة علمية أكثر إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة ، كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين التدريب أثناء الخبرة والاتجاهات الإيجابية للمديرين نحو الدمج.

وقام برايزنر (Praisner , 2003) بدراسة هدفت إلى فحص اتجاهات مديري المدراس في المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة والعلاقة بين هذه الاتجاهات وعدد من المتغيرات ، وتكونت عينة الدراسة من (408) مديرين للمدارس الابتدائية بولاية بنسلفانيا الأمريكية ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحث بإعداد مقياس لقياس اتجاهات المديرين نحو الدمج ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها أن حوالي (80%) من عينة الدراسة غير متأكدين من مشاعرهم واتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة ، في حين أن (20%) الباقين كانت توجهاتهم إيجابية ، كما وجدت الدراسة تأثيرًا لمتغير عمر المديرين على اتجاهاتهم نحو الدمج ، فقد وجدت الدراسة أن المديرين الأكبر سنًا هم الأكثر سلبية تجاه الدمج ، كما بينت

النتائج أن لمتغير نوع الإعاقة تأثيرًا على اتجاهات المديرين ، فقد كانت اتجاهات المديرين أكثر إيجابية تجاه دمج الطلبة ذوي اضطرابات اللغة والكلام والإعاقة البدنية والإعاقات الصحية وصعوبات التعلم والصم وضعاف السمع والإعاقة البصرية ، مقارنة باتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والعاطفية والتوحد ، كما توصلت الدراسة إلى العلاقة الإيجابية بين اتجاهات المديرين نحو الدمج والتدريب في التربية الخاصة ، وعدد سنوات التدريس في التربية الخاصة ، والخبرة مع ذوي الإعاقة ، والعلاقة الشخصية مع ذوي الإعاقة خارج المدرسة ، كما وجدت الدراسة أن متغير الجنس أو الخبرة في التعليم العام لم يكن منبئًا عن اتجاهات المديرين.

كما هدفت دراسة راميريز (Ramirez , 2006) إلى فحص اتجاهات مديري مدارس المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين ، بالإضافة إلى التعرف على مدى تأثير عدد من المتغيرات على هذه الاتجاهات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (110) مديرين لمدارس ابتدائية لدى إدارة التعليم بولاية تكساس الأمريكية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات مديري المدارس الابتدائية كانت إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام ، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين متغير الخبرة التدريسية في التربية الخاصة واتجاهات المديرين الإيجابية نحو الدمج ، في حين لم تجد الدراسة تأثيرًا لمتغير الجنس ، أو العمر ، أو عدد طلاب الفصل ، أو عدد السنوات كمدير مدرسة على اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج ، وقد أكدت الدراسة على أهمية إعداد برامج تدريبية تطويرية مخصصة لإعداد المديرين وتطوير معارفهم وقدراتهم وتحسين اتجاهاتهم نحو الدمج.

كما أجرى هوروكس وآخرون (Horrocks et al., 2008) دراسة لفحص اتجاهات مديري المدارس تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة ، والعلاقة بين اتجاهاتهم وتوصياتهم بدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ببرامج الدمج ، وتحديد العلاقة بين عدد من المتغيرات الديموغرافية واتجاهات المديرين نحو دمج الطلبة ذوي التوحد ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (571) من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في ولاية بنسلفانيا الأمريكية ، وقد أشارت النتائج إلى أن مديري المدارس كان لديهم اتجاهات إيجابية تجاه دمج الطلبة ذوي التوحد؛ حيث كان متوسط الدرجات لجميع المستجيبين (3.55) ، على مقياس من 1 (1-5) ، كما بينت النتائج أن المديرين الذين كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج كانوا يرون أن الطلبة ذوي التوحد ينبغي أن يتم دمجهم لأعلى درجة مع أقرانهم العاديين في نفس

الفصول الدراسية ، كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الخبرة المهنية في الإدارة المدرسية والاتجاهات الإيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة ، في حين لم تجد الدراسة تأثيرًا أو علاقة بين عامل الجنس أو العمر أو التدريب الرسمي المتعلق بالتربية الخاصة لهؤلاء المديرين واتجاهاتهم نحو الدمج.

كما أجرى كل من هادجيكاكو ومناسونوس (Hadjikakou & Mnasonos , 2012) دراسة هدفت إلى استكشاف اتجاهات مديري المدارس الابتدائية حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة في قبرص ، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانات لعينة مكونة من (185) فردا؛ منهم (73) مديرة ، و(110) مديرين ، وكانت أعمار (28) فردًا منهم بين 45-36 سنة ، و(157) فردًا كانت أعمارهم أعلى من 45 سنة ، أما فيما يتعلق بالدرجة العلمية لأفراد عينة الدراسة ، فكان (142) منهم يحملون درجة البكالوريوس ، في حين (36) منهم يحملون درجة الماجستير ، و(6) يحملون درجة الدكتوراه. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها أن الاتجاه العام لمديري ومديرات المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة كانت إيجابيًا ، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين متغير الجنس والاتجاهات نحو الدمج؛ حيث وجدت الدراسة أن اتجاهات مديري المدارس الذكور نحو الدمج كانت أكثر إيجابية من اتجاهات المديرات ، كما بينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين متغير عدد سنوات الخبرة ، كمدير مدرسة ومتغير الدرجة العلمية ومتغير درجة التواصل والتفاعل مع الطلبة ذوي الإعاقة واتجاهات مديري ومديرات المدارس نحو الدمج ، في حين لم تجد الدراسة تأثيرًا لمتغير العمر على اتجاهات مديري ومديرات المدارس نحو الدمج.

وأجرى الشهراني (Alshrani , 2014) دراسة هدفت إلى استكشاف اتجاهات التربويين (المعلمون المديرون) ومواقفهم تجاه دمج الصم وضعاف السمع في الفصول الملحقة بالمدارس العادية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية في المراحل التعليمة الثلاث ، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين هذه الاتجاهات وعدد من العوامل ، بالإضافة إلى التعرف على عوائق نجاح الدمج ، واستخدم الباحث في دراسته الأسلوب المختلط ، (الكمي والنوعي)؛ حيث تم جمع البيانات من خلال الاستبانة على عينة مكونة من (120) تربويًا ، ثم إجراء المقابلة مع (6) أفراد من هؤلاء التربويين. وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج ، منها أن التربويين كان لديهم اتجاهات إيجابية تجاه دمج الصم وضعاف السمع ، كما بينت النتائج أن المشاركين في الدراسة يرون أن معاهد الأمل للصم أفضل بديل تعليمي للطلاب الصم ، كما أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات

السلبية تجاه دمج الصم ارتبطت بعدة عوامل ، منها نقص التدريب المهني والخبرة في لغة الإشارة ، وعدم كفاية الموارد في المدارس العادية ، وسوء الإعداد لاستقبال الطلبة الصم وضعاف السمع ، وفيما يتعلق بعوائق نجاح برامج الدمج ، بينت النتائج أن المشاركين في الدراسة كانوا أكثر قلقًا بشأن نقص التدريب المهني ، والاعتماد المفرط على التبرعات الفردية بدلًا من الدعم الحكومي لتمويل ودعم الوسائل التعليمية ، وغياب الإجراءات الصارمة فيما يتعلق بإحالة الطلبة ونقل المعلمين من التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة.

كما أجرى العثمان (Alothman , 2014) دراسة نوعية بهدف معرفة مدى فهم مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور لدمج لطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، بالإضافة إلى التحقق من اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة المقابلة مع عينة مكونة من (61) فردًا ، منهم (5) من مديري مدارس بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، و(32) معلمًا للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، و(24) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وبينت نتائج الدراسة أن المشاركين في الدراسة ، سواء كانوا مديرين أو معلمين أو آباء كانت اتجاهاتهم إيجابية ويدعمون الدمج ، كما كشفت النتائج أن المعلمين أظهروا فهمًا ووعيًا جيدًا للدمج ونماذجه ولاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكيفية التعامل معهم ، في حين كشفت النتائج أن مديري المدارس يفتقرون إلى حد كبير إلى المعرفة والفهم لمفهوم الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، وكذلك كشفت النتائج أن الآباء غير مدركين للفهم العام لمفهوم الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، وبالتالي فهم غير نشيطين فيما يتعلق بدورهم في برامج الدمج ، كما كشفت النتائج أن عدم كفاية المرافق والموارد ، ونقص الدورات التدريبية ، وقلة التعاون بين موظفي المدرسة وبين الموظفين وأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من العوامل التي تؤثر سلبا في نجاح الدمج.

وأجرى نغولوما وبايراكجي وتيتريك (Nguluma , Bayrakcı , & Titrek , 2017) دراسة هدفت إلى استكشاف اتجاهات مديري المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة في الفصول الدراسية العادية في مدارس التعليم العام ، بالإضافة إلى التعرف على العوامل المحتملة التي تكون قد أثرت في اتجاهات هؤلاء المديرين تجاه هذا الدمج ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج (PATIE scale) Principals' Attitudes Toward Inclusive Education للباحث (Bailey , 2004) ، وقد شملت عينة الدراسة (232)

إداريًا يعملون في مدارس المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مقاطعة سكاريا التركية ، منهم (85) مديرًا و(147) مساعدا للمديرين ، منهم (15) أنثى ، و(217) ذكرًا ، وكان منهم (123) لديهم خبرات وعلاقات شخصية مع ذوي الإعاقة ، و(109) بدون خبرة ، و(101)منهم تلقوا تدريبًا في التربية الخاصة ، و(131) لم يتلقوا أي تدريب. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الاتجاه العام لمديري المدارس ومساعديهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية في التعليم العام كان إيجابيًا بشكل ملحوظ ، وكانوا يؤيدون فكرة الدمج ، كما بينت النتائج أن هناك عددًا من المتغيرات كان لها تأثير ، وتعدُّ منبئا عن اتجاهات الإداريين نحو الدمج؛ فقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الاتجاهات الإيجابية للإداريين والمتغيرات الآتية: التدريب المتعلق بالتربية الخاصة ، عدد سنوات الخبرة التدريسية في المدارس العامة ، الخبرة والعلاقات الشخصية مع ذي الإعاقة ، وقد أكدت الدراسة على التطوير المهني من خلال التدريب المستمر المتعلق بالتربية الخاصة.

كما أجرى كونواي (Conaway , 2018) دراسة كمية هدفت إلى بحث العلاقة بين اتجاهات مديري المدارس الثانوية تجاه دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وعدد من المتغيرات ، وقد كانت المتغيرات التي بحثت في الدراسة هي: عدد الساعات التدريسية في التربية الخاصة التي تلقاها مديرو المدارس في برامج الدراسات العليا المخصصة لتأهيل مديري المدارس ، وعدد السنوات التي قضاها أفراد عينة الدراسة كمديرين ، وعدد الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة التي يعمل بها ، وقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين متغير عدد السنوات التي قضاها المشاركون في الدراسة كمديرين للمدارس الثانوية واتجاهاتهم الإيجابية نحو دمج الطلبة ذوي بالتوحد ، في حين لم تجد الدراسة تأثيرًا لكل من متغير عدد الساعات التدريسية في التربية الخاصة التي تلقاها مديرو المدارس في برامج الدراسات العليا المخصصة لتأهيل مديري المدارس ومتغير عدد الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة التي يعمل بها المديرون على اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو دمج الطلبة ذوي التوحد.

مشكلة الدراسة:

إن التطور الكمي الملحوظ الذي شهدته حركة الدمج في المملكة العربية السعودية من حيث عدد الطلبة من ذوي الإعاقة الملتحقين بها ، ومن حيث عدد البرامج التي شملت جميع مناطق المملكة يتطلب أيضا تطورًا نوعيًا في جودة برامج الدمج هذه ، ويعدُّ مديرو المدرس من العناصر المهمة لنجاح وتنفيذ برامج الطلبة ذوي الإعاقة في المدراس العادية ، فهم القوة الدافعة وراء جميع

القرارات التي يتم اتخاذها على مستوى المدرسة ، ولهم دور كبير في تعزيز المواقف الإيجابية تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة (Praisner , 2003) ، ومن الضروري "أن يبدي المديرون سلوكيات تعزز اندماج الطلبة ذوي الإعاقة وقبولهم ونجاحهم في فصول التعليم العام"(Praisner , 2003 , p.135) , وقد بينت العديد من الدراسات أن اتجاهات المديرين متغير مهم في نجاح تنظيم وتنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية (e.g. , Avissar et al. , 2003; Irvine , Lupart , Loreman , & McGhie-Richmond , 2010).

يعد البحث وتوسيع المعرفة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم ذوو الإعاقة الفكرية في التعليم العام أمرًا مهمًا للمساعدة في تحديد المواضع المناسبة لهؤلاء الطلبة وتقديم أفضل بيئة تعليمية مناسبة لهم ، وفي مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في المملكة العربية السعودية ، كان هناك الكثير من الدراسات التي فحصت اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة (e.g Ahmed , 2015; Aldosari , 2022; Alkhattabi , Burnette , Ryndak , & Botini , 2020) ، بينما القليل من الدراسات اختبرت اتجاهات مديري المدارس نحو الدمج؛ حيث لم يكن هناك سوى ثلاث دراسات – حسب علم الباحث- ، وهي دراسة (Alothman , 2014) ، ودراسة (Alshahrani , 2014) ، التي ركزت كلتاهما على اتجاهات مديري المدارس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية ، ودراسة كل من العبدالجبار ومسعود (2002) التي درست اتجاهات المعلمين والمديرين تحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام؛ الأمر الذي يجعل هناك حاجة ماسة إلى إجراء مزيد من البحث حول اتجاهات مديري المدارس تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كعامل مهم لنجاح برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، ودراسة المتغيرات التي تؤثر في مواقف هؤلاء المديرين ، لأخذها في الاعتبار في برامج إعداد مديري المدارس ، وكذلك في البرامج والدورات التدريبية التي تعقد لهم ليصبحوا مديرين ناجحين وفاعلين وداعمين لبرامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وبالتالي تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس ، سنوات الخبرة ، المرحلة المدرسية ، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج دمج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية ،

بالإضافة إلى التعرف على الفروق في اتجاهات هؤلاء المدراء تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس ، عدد سنوات الخبرة ، المرحلة المدرسية ، الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

- إثراء الأدب العلمي في مجال الدراسات المتعلقة باتجاهات مديري المدارس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تبرز الدراسة الحالية الحاجة إلى برامج متخصصة في الجامعات السعودية لإعداد مديرين فاعلين ومؤهلين ولديهم تصور وفهم ومعرفة عن برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة.
- تبرز الدراسة الحالية الحاجة إلى التطوير المستمر لمعرفة ومهارات وقدرات مديري المدراس ، وخصوصًا فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة وبرامجهم ، ويكون ذلك من خلال تقديم الجهات ذات العلاقة ، كوزارة التعليم وغيرها ، برامج ودورات للمديرين وهم على رأس العمل عن الطلبة ذوي الإعاقة وبرامجهم.
- تشجع الدراسة الحالية الباحثين والدارسين للقيام بمزيد من الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة باتجاهات مديري المدارس نحو الدمج؛ الأمر الذي سينعكس إيجابًا على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

محددات الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في مدارس التعليم العام للذكور والإناث بمراحلها الثلاث (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) ، والملحق بها برامج دمج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ.

- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة الحالية على مديري المدارس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحدود الموضوعية**: ركزت الدراسة الحالية على اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج دمج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية ، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في اتجاهات مديري المدارس الحكومية الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس ، سنوات الخبرة ، المرحلة المدرسية ، الدورات التدريبية).

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية:

يقصد بهم الطلبة المنتظمون في فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام ، والذين تتراوح معاملات ذكائهم بين (55 70-) وفقا لمقياس "وكسلر" للذكاء ، كما تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 6- 18 سنة.

مدير المدرسة:

هو الشخص المسؤول الأول عن جميع عن المهام الإدارية والتربوية والتعليمية والاجتماعية في المدرسة التي تحوي برنامجًا لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، ويكون مسؤولًا عن جميع المعلمين والإداريين وجميع الطلبة سواء عاديين أو ذوي إعاقة فكرية.

برنامج الدمج لذوي الإعاقة الفكرية:

هي فصول خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ملحقة بمدراس التعليم العام ، يدرس فيها هؤلاء الطلية ذوو الإعاقة الفكرية طوال اليوم الدراسي ، ويشارك هؤلاء الطلبة أقرانهم العاديين في الأنشطة اللاصفية فقط ، وتكون مسؤولية تدريس هذه الفصول الخاصة مسندة لمعلمي التربية الخاصة.

الاتجاهات:

هي الآراء والمواقف والمشاعر الوجدانية والانفعالية التي يحملها مديرو المدارس نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام ، والتي يتم قياسها

من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل المشاركون في الدراسة بالإجابة عن جميع عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها ، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، الذي يعتمد على وصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا ويبين خصائها الدقيقة كما هي موجودة على أرض الواقع.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج دمج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض ، البالغ عددهم 116 فردًا (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض ، 1444) ، وقد تمَّ توزيع أداة الدِّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ على جميع أفراد مجتمع الدِّراسة ، استجاب منهم (101) فرد ، وهي تمثِّل ما نسبته (87%) من إجمالي مجتمع الدِّراسة ، وعليه تكونت عينة الدراسة الأساسية من (101) مدير من مديري المدارس الحكومية الملحقة بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للمراحل التعليمية المختلفة بمدينة الرياض.

خصائص عينة الدراسة:

جدول (1)

خصائص أفراد عينة الدِّراسة

الموضوع		التكرار	النسبة
الجنس	أنثى	41	40.6%
	ذكر	60	59.4%
مرحلة المدرسة	ابتدائي	58	57.4%
	متوسط	22	21.8%
	ثانوي	21	20.8%

الموضوع		التكرار	النسبة
الدورات التدريبية في التربية الخاصة	نعم	11	10.9%
	لا	90	89.1%
سنوات الخبرة	أقل من أو يساوي 5 سنوات	6	5.9%
	من 6 الى 10 سنوات	26	25.8%
	أكثر من 10 سنوات	69	68.3%

يتضح من الجدول (1) أن النِّسبة الأكبر من أفراد عينة الدِّراسة هم من الذكور بتكرار بلغ (60) فردًا ، وبنسبة (59.4%) من أفراد عينة الدراسة ، في حين أنَّ هناك (41) من أفراد عينة الدِّراسة وبنسبة (40.6%) هم من الإناث ، كما يتَّضحُ أنَّ (58) من أفراد عينة الدِّراسة بنسبة (57.4%) هم مديرون لمدارس في المرحلة الابتدائية ، في حين أنَّ (22) من أفراد عينة الدِّراسة وبنسبة (21.8%) هم مديرون لمدارس في المرحلة المتوسطة ، بينما (21) من أفراد عينة الدراسة وبنسبة (20.8%) هم مديرون لمدارس في المرحلة الثانوية ، كما يتبين من الجدول أن الأغلبية من أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا أي تدريب في التربية الخاصة بتكرار بلغ (90) فردًا وبنسبة (89.1%) من أفراد عينة الدراسة ، في حين أن هناك (11) فردًا فقط تلقوا تدريبًا في التربية الخاصة بنسبة بلغت (10.9%) من أفراد عينة الدراسة ، أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة ، فيوضح الجدول أن الغالبية الكبرى من أفراد عينة الدراسة وبتكرار بلغ (69) فردًا وبنسبة (68.3%) كانت سنوات خبرتهم كمديرين للمدارس أكثرَ من (10) سنوات ، في حين أن (26) فردًا وبنسبة (25.8%) من أفراد عينة الدراسة تراوحت سنوات خبرتهم كمديري مدراس (6 — 10 سنوات) ، بينما (6) أفراد من عينة الدراسة وبنسبة (5.9%) كانت خبرتهم كمديرين للمدارس خمس سنوات أو أقل.

أداة الدراسة:

تم جمع البيانات الكمية للدراسة الحالية باستخدام مقياس اتجاهات مدراء المدارس تجاه الدمج ، الذي تم بناؤه بناءً على الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة ، وبالاستفادة من عدد من المقاييس العالمية لاتجاهات مدراء المدارس نحو الدمج ، مثل: النسخة المعدلة من مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه التعليم الشامل (PATIE) Principals' Attitudes Towards Inclusive Education والمطور من قبل الباحث بيلي (Bailey's , 2004) ،

واستبانة المدراء والدمج Principals and Inclusion Survey (PIS) للباحث برايزنر (Praisner , 2003) ، وتكونت أداة الدراسة المستخدمة في الدراسة الحالية من ثلاثة أقسام؛ الأول يضم شرحا لهدف الدراسة ، وإرشادات ملء المقياس ، بالإضافة إلى استمارة الموافقة على المشاركة في الدراسة الحالية ، بينما يضم القسم الثاني من الأداة أسئلة حول المتغيرات الديموغرافية للمشاركين في الدراسة ، تتمثل في الجنس (أنثى أو ذكر) ، وعدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة ، والتحاق مدير المدرسة بدورات في التربية الخاصة ، والمرحلة الدراسية للمدرسة (ابتدائي – متوسط – ثانوي) ، بينما يضم القسم الثالث مقياس اتجاهات مدراء المدارس نحو الدمج ، الذي يتكون من 24 عبارة موزعة على خمسة أبعاد ، هي:

- البعد الأول: عبء عمل المعلم والإدارة ، ويحوي (8) عبارات.
- البعد الثاني: فوائد الدمج ومستويات الإعاقة ، ويحوي عبارتين.
- البعد الثالث: تحديات التعليم في بيئة الدمج ، ويحوي (5) عبارات.
- البعد الرابع: عزل الطلبة ، ويحوي (3) عبارات.
- البعد الخامس: التدريب المهني ، ويحوي (5) عبارات.

تصحيح المقياس:

يستخدم مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج طريقة "ليكرت" ذات التدرج الخماسي ، التي تراوحت من (لا أوافق بشدة =1 ، أوافق =2 ، محايد=3 ، أوافق= 4 ، أوافق بشدة = 5) ، وللحكم على متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة (مديرو المدارس) ، تم استخدام المعادلة الآتية: المعيار = (قيمة أكبر بديل — قيمة أصغر بديل) / عدد البدائل ، وبعد ذلك تمَّ إضافة هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (أو بداية المقياس ، وهي الواحد الصَّحيح) ، كما يوضحها جدول (2).

جدول (2)

فئات الحكم على فقرات المقياس

مقياس ليكرت الخماسي		
الترميز	المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	اتجاه المديرين نحو الدمج
1	1.80 – 1	منخفض جدًا
2	2.60 – 1.81	منخفض

مقياس ليكرت الخماسي		
الترميز	المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	اتجاه المديرين نحو الدمج
3	2.61 – 3.40	متوسط
4	3.41 – 4.20	مرتفع
5	4.21 – 5	مرتفع جدًا

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق الأداة:

أ. الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من ترجمة مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج ، قام الباحث بعرضه على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وجامعة الملك سعود ، ممن لهم معرفة علمية وخبرة عملية بدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لمعرفة مدى صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه ، ومدى وضوح العبارات وملاءمتها لتحيق أهداف الدراسة ، وبناءً على اقتراحات وتعديلات المحكّمين؛ تمَّ إجراء التّعديلات التي اتفق عليها أغلبية المحكّمين ، خصوصا تلك المتعلقة بطبيعة برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية ، حتى أصبح المقياس في صورته النِّهائيَّة مكونا من 24 عبارة.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة ، تم تطبيق المقياس إلكترونيًا على عينة استطلاعية قوامها (30) مديرًا ومديرة؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي؛ حيث تم حساب معامل الارتباط "بيرسون""Pearson Correlation"بين عبارات المقياس ببعضها البعض مع الدرجة الكلية ، وبين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (3).

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.937	13	**0.781

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	0.602**	14	0.960**
3	0.548.**	15	0.597**
4	0.701**	16	0.974**
5	0.763**	17	0.577**
6	0.967.**	18	0.924**
7	0.553**	19	0.586**
8	0.769**	20	0.908**
9	0.932**	21	0.492**
10	0.593**	22	0.779**
11	0.884**	23	0.883**
12	0.820**	24	0.933**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 فأقل ، وجميعها قيم موجبة وقد تراوحت ما بين (0.492) و(0.967)؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس ، بما يعكس درجة عالية من الصدق للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثبات الأداة:

لتحديد درجة صلاحية الأداة المستخدمة ، ومدي الاعتماد عليها في قياس استجابات أفراد عينة الدراسة ، تم حساب معامل الثبات "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لمقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج للعينة الاستطلاعية؛ حيث بلغت قيمة معامل ثبات "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل (0.938) ، وتراوحت أبعاد المقياس بين (0.756 – 0.837)؛ الأمر الذي يبين أن مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج يتمتع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الوثوق فيها ، كما يوضحها جدول (2).

جدول (4)

معاملات الثبات باستخدام "ألفا كرونباخ" لأبعاد للمقياس وأبعاده

البعد	معامل "ألفا كرونباخ"
عبء عمل المعلم والإدارة	0.772
فوائد الدمج ومستوى الإعاقة	0.837
تحديات التعلم في بيئات الدمج	0.756
الطلبة المعزولون	0.825
التدريب المهني	0.826
اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج (المقياس ككل)	0.938

عرض نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟

للتعرف على مستوى اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة

البعد	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	اتجاهات الدمج	الترتيب
عبء عمل المعلم والإدارة	101	3.48	0.95	مرتفع	4
فوائد الدمج ومستوى الإعاقة	101	3.50	1.02	مرتفع	3
تحديات التعلم في بيئات الدمج	101	3.56	0.77	مرتفع	2
الطلبة المعزولون	101	3.75	0.98	مرتفع	1
التدريب المهني	101	3.47	1.15	مرتفع	5
اتجاهات مديري المدارس الكلي تجاه الدمج	101	3.55	0.87	مرتفع	

ويبين الجدول (5) أن متوسط استجابة مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على المقياس ككل بلغ (3.55) بانحراف معياري (0.87) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسي (3.41 – 4.20) ، الذي يشير إلى أن اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت إيجابية مرتفعة ، كما يبين الجدول (5) أن متوسطات استجابات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (3.47 إلى 3.75) ، وجاءت مرتبة على النحو الآتي:

- جاء متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على بعد "الطلبة المعزولون" في الترتيب الأول بمتوسط (3.75) ، وانحراف معياري (0.98) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسي (3.41 – 4.20) ، الذي يشير إلى أن اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة.
- جاء متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على بعد "تحديات التعلم في بيئات الدمج" في الترتيب الثاني بمتوسط (3.56) ، وانحراف معياري (0.77) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسي (3.41 – 4.20) ، الذي يشير إلى أن اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة.
- جاء متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على بعد "فوائد الدمج ومستوى الإعاقة" في الترتيب الثالث بمتوسط (3.50) ، وانحراف معياري (1.02) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسي (3.41 – 4.20) ، والذي يشير إلى أن اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة.
- جاء متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على بعد "عبء عمل المعلم والإدارة" في الترتيب الرابع بمتوسط (3.48) ، وانحراف معياري (0.95) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من

فئات مقياس "ليكرت" الخماسي (3.41 – 4.20) ، الذي يشير إلى أن اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة.

- جاء متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على بعد "التدريب المهني" في الترتيب الأخير بمتوسط (3.47) ، وانحراف معياري (1.15) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسي (3.41 – 4.20) ، الذي يشير إلى أن اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج تعزى لمتغير الجنس، ومتغير عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة، ومتغير المرحلة الدراسية للمدرسة، ومتغير الالتحاق بالدروات التدريبية في التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج تبعا لاختلافات متغيرات الدراسة (الجنس ، عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة ، المرحلة الدراسية للمدرسة ، الالتحاق بالدروات التدريبية في التربية الخاصة).

أولًا: الفروق باختلاف متغير الجنس

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج باختلاف جنس المديرين؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات مديري المدارس نحو الدمج تبعا لاختلاف متغير الجنس (ذكر ، أنثى) ، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة

الجنس		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	القيمة الدلالية
عبء عمل المعلم والإدارة	انثي	41	3.332	0.987	- 1.334	0.185
	ذكر	60	3.587	0.913		
فوائد الدمج ومستوى الإعاقة	انثي	41	3.484	1.057	- 0.119	0.906
	ذكر	60	3.508	1.000		
تحديات التعلم في بيئات الدمج	انثي	41	3.415	0.815	- 1.571	0.119
	ذكر	60	3.657	0.723		
الطلبة المعزولون	انثي	41	3.724	0.916	- 0.189	0.850
	ذكر	60	3.761	1.022		
التدريب المهني	انثي	41	3.268	1.052	- 1.482	0.141
	ذكر	60	3.611	1.198		
اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج	انثي	41	3.445	0.870	- 1.021	0.310
	ذكر	60	3.625	0.876		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (6) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05. بين متوسطات اتجاهات مديري ومديرات مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج ، سواء على مستوى الأبعاد أو على مستوى المقياس ككل.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة تجاه الدمج باختلاف عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج تبعا لاختلاف عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة ، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (7).

جدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق في اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة

عدد سنوات الخبرة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	القيمة الدلالية
عبء عمل المعلم والإدارة	أقل من أو يساوي 5 سنوات	6	4.233	0.612	3.958	0.022
	من 6 إلى 10 سنوات	26	3.731	0.679		
	أكثر من 10 سنوات	69	3.325	1.012		
فوائد الدمج ومستوى الإعاقة	أقل من أو يساوي 5 سنوات	6	3.389	0.344	4.513	0.013
	من 6 إلى 10 سنوات	26	3.763	0.556		
	أكثر من 10 سنوات	69	3.321	1.128		
تحديات التعلم في بيئات الدمج	أقل من أو يساوي 5 سنوات	6	4.595	0.190	7.201	0.001
	من 6 إلى 10 سنوات	26	3.632	0.439		
	أكثر من 10 سنوات	69	3.441	0.825		
الطلبة المعزولون	أقل من أو يساوي 5 سنوات	6	5.000	0.172	6.529	0.002
	من 6 إلى 10 سنوات	26	3.846	0.591		
	أكثر من 10 سنوات	69	3.599	1.052		
التدريب المهني	أقل من أو يساوي 5 سنوات	6	4.556	0.689	3.632	0.030
	من 6 إلى 10 سنوات	26	3.615	0.487		
	أكثر من 10 سنوات	69	3.324	1.297		
اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج	أقل من أو يساوي 5 سنوات	6	4.555	0.149	5.969	0.004
	من 6 إلى 10 سنوات	26	3.718	0.404		
	أكثر من 10 سنوات	69	3.402	0.969		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (7) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة كمدير المدرسة ، على مستوى الأبعاد والمقياس ككل ، ولتحديد اتجاه الفروق في كل فئة من فئات عدد سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (8).

جدول (8)

نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين كل فئة من فئات سنوات الخبرة

اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	
أقل من أو يساوي 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	0.83723	0.37755	0.091	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	1.15265	0.35481	0.007	دالة
من 6 إلى 10 سنوات	أقل من أو يساوي 5 سنوات	-0.83723	0.37755	0.091	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	0.31542	0.19183	0.264	غير دالة
أكثر من 10 سنوات	أقل من أو يساوي 5 سنوات	-1.15265	0.35481	0.007	دالة
	من 6 إلى 10 سنوات	-0.31542	0.19183	0.264	غير دالة

تكشف النتائج الموضحة بالجدول (8) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في استجابات عينة الدراسة على اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة الأقل ، البالغ عدد سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات).

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية للمدرسة

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة تجاه الدمج باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات مديري المدارس نحو الدمج تبعا لاختلاف المرحلة الدراسية ، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (9).

جدول (9)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق في اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	القيمة الدلالية.
عبء عمل المعلم والإدارة	ابتدائي	58	3.434	1.025	0.289	0.750
	متوسط	22	3.482	0.846		
	ثانوي	21	3.619	0.844		

المرحلة الدراسية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	القيمة الدلالية.
فوائد الدمج ومستوى الإعاقة	ابتدائي	58	3.514	1.001	0.035	0.965
	متوسط	22	3.447	1.101		
	ثانوي	21	3.508	1.024		
تحديات التعلم في بيئات الدمج	ابتدائي	58	3.567	0.759	0.119	0.888
	متوسط	22	3.494	0.743		
	ثانوي	21	3.605	0.845		
الطبة المعزولون	ابتدائي	58	3.695	1.002	0.219	0.804
	متوسط	22	3.773	1.061		
	ثانوي	21	3.857	0.834		
التدريب المهني	ابتدائي	58	3.477	1.074	0.003	0.997
	متوسط	22	3.455	1.431		
	ثانوي	21	3.476	1.073		
اتجاهات مدراء المدارس تجاه الدمج	ابتدائي	58	3.538	0.859	0.065	0.937
	متوسط	22	3.530	0.977		
	ثانوي	21	3.614	0.843		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (9) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة تجاه الدمج باختلاف مرحلة المدرسة التي يعمل بها المديرون ، سواء على مستوى الأبعاد أو المقياس ككل.

رابعًا: الفروق باختلاف متغير الالتحاق بالدروات التدريبية في التربية الخاصة

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج باختلاف متغير التحاق هؤلاء المديرين بالدروات التدريبية في التربية الخاصة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات مديري المدارس نحو الدمج تبعا لاختلاف متغير الالتحاق بالدروات التدريبية في التربية الخاصة ، واستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (10).

جدول (10)

نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين كل فئة من فئات سنوات الخبرة

البعد	هل التحق بدورة تدريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	القيمة الدلالية
عبء عمل المعلم والإدارة	نعم	11	4.382	0.328	7.203	0.000
	لا	90	3.373	0.940		
فوائد الدمج ومستوى الإعاقة	نعم	11	4.545	0.248	9.073	0.000
	لا	90	3.370	1.003		
تحديات التعلم في بيئات الدمج	نعم	11	4.429	0.278	8.517	0.000
	لا	90	3.452	0.740		
الطلبة المعزولون	نعم	11	4.879	0.402	8.141	0.000
	لا	90	3.607	0.934		
التدريب المهني	نعم	11	4.636	0.623	5.894	0.000
	لا	90	3.330	1.118		
اتجاهات مديري المدارس تجاه الدمج	نعم	11	4.575	0.112	12.063	0.000
	لا	90	3.427	0.844		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (10) يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات اتجاهات مديري مدارس التعليم العليم الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج باختلاف متغير الالتحاق بالدورات التدريبية في التربية الخاصة؛ سواء على مستوى الأبعاد أو المقياس ككل ، لصالح مديري ومديرات المدارس ممن التحقوا بالدورات التدريبية في التربية الخاصة.

مناقشة نتائج الدراسة:

بينت نتائج الدراسة الحالية أن الاتجاه العام لمديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية كان إيجابيًا ، وكانوا موافقين على هذا الدمج ، ويمكن أن تبرر هذه النتيجة بعدد من المبررات ، أحد هذه المبررات هي المميزات المالية التي تمنح من قبل وزارة التعليم لمديري المدراس الملحق بها برامج دمج للطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث إنه تبعًا لأنظمة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وحسب

التعميم رقم 262/27 بتاريخ 19/2/2001 يحصل مديرو المدارس العادية الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة على زيادة في الرواتب الشهرية بمقدار 20٪ مقارنة بمديري المدارس العادية الأخرى التي لا تضم برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم ، 1435) ، كما أن هذه الاتجاهات الإيجابية التي يحملها مديرو مدارس التعليم العام المحلق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم العام قد تكون راجعه لمحدودية تفاعل وتعامل ومعاناة هؤلاء المديرين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، فقد لا ينظر مدير المدرسة إلى مشكلة الطالب ذي الإعاقة الفكرية بنفس القدر من الخطورة والمعاناة والمسؤولية التي يدركها المعلم (Avissar et al. , 2003; Cook et al. , 1999).

وتتفق هذه النتيجة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات الأجنبية (Avissar et al. , 2003; Chndler , 2015; Horrocks et al. , 2008; Nguluma , 2017) ، التي وجدت أن مديري المدارس كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين ، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع عدد من نتائج الدراسات (Ball & Green , 2014; Muega , 2016) ، التي بينت أن اتجاهات المديرين كانت سلبية تجاه عملية الدمج.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية أنه ليس هناك اختلاف بين اتجاهات مديري ومديرات المدارس الملحق بها برامج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه دمج هؤلاء الطلبة ، ويمكن تبرير هذه النتيجة بأن جميع هؤلاء المديرين والمديرات يعملون تحت مظلة وزارة واحدة وإدارة تعليم واحدة ، ولهم نفس الرواتب والمميزات ونفس المسؤوليات والمهام ، كما أنهم تلقوا الإعداد والتأهيل نفسه ، وتخرجوا من الجامعات نفسها ، ومروا بمراحل التدرج الوظيفي نفسها إلى أن أصبحوا مديرين للمدارس.

وتتفق هذ النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة ، مثل دراسة (Chandler et al. , 2015; Nguluma , 2017; Horrock et al. , 2008; Praisner , 2003; Ramirez , 2006) , التي لم تجد أن هناك فروقًا جوهرية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام, في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hadjikakou & Mnasonos , 2012) ، التي وجدت أن هناك تأثيرًا واضحًا لمتغير الجنس على اتجاهات مديري المدارس تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث كانت المديرات أكثر إيجابية بشكل واضح من المديرين تجاه دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية أنه ليس هناك فرق في اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج دمج لذوي الإعاقة الفكرية في المراحل الدراسية الثلاث (ابتدائي- متوسط- ثانوي) تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، وقد تبرر هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام الملحق به برامج للطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية ليس لهم علاقة وتفاعل وتعامل واحتكاك مباشر مع برامج الدمج والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المتحلقين بها؛ حيث إن المسؤولية والدور الأكبر يكون لمشرفي هذه البرامج ومعلميها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Nguluma et al., 2017) ، التي وجدت أن مديري المدارس في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في تركيا لم يختلفوا بشكل كبير في كيفية رؤيتهم للطلبة ذوي الإعاقة وأهمية إدماجهم في المدارس العامة ، ودراسة كل من (Geter, 1998; Maricle, 2001) ، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق كبير بين مواقف مديري مدارس المرحلة الثانوية ومديري مدارس المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل العادي ، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بمتغير المرحلة الدراسية مع دراسة (Horrock et al., 2008) ، التي أشارت نتائجها إلى أن مديري مدارس المرحلة الابتدائية كان لديهم اتجاهات أكثر تفضيلًا تجاه دمج الطلبة ذوي التوحد مقارنة بزملائهم المديرين في مدراس المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية أن متغير عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة كان له تأثير على اتجاهات مديري المدارس الملحق بها برامج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تجاه الدمج؛ حيث بينت نتائج الدراسة الحالية بشكل غير متوقع أن مديري المدارس الأقل خبرة كمديري المدارس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كانوا أكثر إيجابية من زملائهم المديرين الأكثر خبرة في الإدارة المدرسية؛ وقد يكون ذلك راجع إلى أن مديري المدارس الملحق بها برامج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الأقل خبرة هم في الأغلب أحدث تخرجًا من المديرين الأكثر خبرة كمديري مدارس ، وتلقوا المعرفة والاطلاع الأحدث والأكبر فيما يتعلق بذوي الإعاقة أكثر من المديرين الأقدم؛ حيث إن التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في السنوات العشرين الأخيرة تطورت تطورا كبيرا ، سواء على مستوى عدد برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة ، أو من ناحية افتتاح أقسام التربية الخاصة في أغلب الجامعات السعودية ، كما أن العديد من كليات التربية في السنوات الأخيرة أصبحت تتضمن خطط الأقسام فيها عددًا من المقررات الاختيارية أو الإجبارية التي تقدم من قبل أقسام التربية الخاصة المتعلقة بالطلبة

ذوي الإعاقة وبالبرامج والخدمات التي تقدم لهم؛ الأمر الذي يجعل المعلمين حديثي التخرج منها ، ويصبحون في المستقبل مديري مدارس أكثر معرفة واطلاعًا على التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين والمديرين الأقدم خبرة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بتأثير متغير عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة على اتجاهات مديري المدارس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو الدمج مع نتيجة دراسة (Ball &Green , 2014) ، التي وجدت أن هناك علاقة سلبية بين كل من اتجاهات مديري المدراس نحو الدمج وعدد سنوات الخبرة لديهم كمديري مدارس ، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (Conaway , 2018; Hadjikakou & Mnasonos , 2012;) ، التي وجدت أن هناك علاقة إيجابية بين عدد سنوات الخبرة كمديرين للمدارس واتجاهات هؤلاء المديرين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة ، ودراسة كل من (Inzano , 1999; Ramirez , 2006) ، التي لم تجد تأثيرًا لمتغير عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة واتجاهات مديري المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن مديري المدارس الملحق بها برمج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ممن تلقوا دورات في التربية الخاصة كانت اتجاهاتهم نحو الدمج أكثر إيجابية من زملائهم ممن لم يتلقوا التدريب ، ويعد التدريب هو أحد أكثر العوامل المؤثرة في تكوين المواقف الإيجابية تجاه الدمج ، التي تزودهم بالمعرفة حول الإعاقات ، ومهارات الإدارة ، وفهم القوانين التي تفرض دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة العامة ، والمزيد من المعلومات حول فوائد الدمج ، وحول آلية تنفيذ برامج الدمج (Ramirez , 2006).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بمتغير التدريب في التربية الخاصة مع نتائج العديد من الدراسات دراسة (e.g Chandler , 2015; Praisner , 2003; Vazquez , 2016) ، التي وجدت أن مديري المدارس الذين تلقوا تدريبًا في التربية الخاصة لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه الدمج والأطفال ذوي الإعاقة من أولئك الذين لم يفعلوا ذلك ، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات (e.g Conaway , 2018; Horrocks et al. , 2008) ، التي بينت نتائجها أن متغير التدريب الرسمي في التربية الخاصة لم يكن مرتبطًا بشكل كبير بمواقف مديري المدارس تجاه الدمج ، أو دراسة (Ball & Green , 2014) ، التي وجدت أن هناك علاقة سلبية بين التدريب واتجاهات مديري المدارس نحو الدمج.

إن اتجاهات مديري المدارس الإيجابية نحو الدمج تساعد وتعزز أن يكون هؤلاء المديرون أعضاء فاعلين في البرامج التربوية الفردية لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، وأن يحددوا الأدوار المتوقعة بوضوح لكل عضو من أعضاء فريق البرنامج التربوي ، كما أن هذه الاتجاهات الإيجابية تزيد من وجهودهم في توفير الدعم المالي والتعليمي الذي تحتاجه برامج الدمج ، بالإضافة الى إيجاد بيئة تعليمية يسودها جو التعاون والانتماء والقبول بين جميع العاملين في المدرسة (Chndler , 2015; Sari , 2007).

وقد أشار كل من جراهام وسبندقو (Graham & Spandagou , 2011) إلى أن المواقف السبية لمديري المدارس تجاه الدمج عادة ما ترتبط بافتقارهم إلى الفهم والمعرفة والكفاءة في إدارة هذه البرامج والتعامل معها ، وأشارت دراسة كل من بازي وكول (Pazey & Cole , 2013) إلى أن العديد من مديري المدارس ما زالوا يشعرون بأنهم في حاجة إلى التدريب والتطوير المهني في كل ما يتعلق بالتربية الخاصة وبرامج الدمج؛ الأمر الذي يجعل هناك حاجة إلى مزيد من التدريب والتطوير المهني لمديري المدارس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة من حيث المعرفة والمعلومات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم ذوو الإعاقة الفكرية ، ومهارات التفاعل والتعامل مع جميع العاملين في برامج الدمج ، وفهم الصعوبات والتحديات التي تواجههم ، وكيف يكون هؤلاء المديرون أكثر دعما لهم لضمان نجاح برامج الدمج؟ ويفضل أن يكون في هذه الدورات والبرامج التدريبية احتكاك وتفاعل مباشر مع الطلية ذوي الإعاقة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

1. ينغي وضع الأنظمة التي تلزم جميع المترشحين لمنصب مدير مدرسة ملحق بها برامج للدمج أن يكون لديه مؤهل في التربية الخاصة ، أو ملتحقا بعدد محدد من الدورات والبرامج التدريبية في التربية الخاصة.
2. إشراك مديري المدارس الملحق بها برامج للدمج في منظمات التربية الخاصة المحلية والدولية ، وجعلهم يحضرون مؤتمرات في التربية الخاصة؛ الأمر الذي سيزيد من معرفتهم واطلاعهم على التربية الخاصة.
3. تكثيف البرامج والدورات التدريبية لجميع الإداريين في المدراس الملحق بها برامج للدمج.
4. قيام وزارة التعليم بتقديم الدعم المادي والاجتماعي والنفسي لمديري المدراس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة عموما ، والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خصوصًا

5. إجراء دراسة لتحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والمرتبطة ببرامج الدمج.
6. إجراء دراسة عن تصور مقترح لبرنامج تدريبي خاص لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الملحق بها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (1444). *إحصائية برامج التربية الخاصة بمنطقة الرياض*. إدارة التخطيط التربوي.

زهران ، حامد عبد السلام. (2000). *علم النفس الاجتماعي*(ط6). عالم الكتاب.

الظفيري ، فايز. (2021). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية ، 48* (1) ، 264-281.

العبدالجبار ، عبدالعزيز ، ومسعود ، وائل. (2002). استقصاء آراء المد راء والمعلمين في المدارس العادية نحو الدمج. *مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود* ،180 ، 7 60-.

المليجي ، حلمي. (2001). *علم النفس الاجتماعي*. دار النهضة.

وزارة التربية والتعليم. (1435). *تعميم لجميع الإدارات والوحدات والمدارس والأقسام ورياض الأطفال بشأن آلية صرف علاوة التربية الخاصة*. إدارة التربية والتعليم بمحافظة عنيزة.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abduljabbar, A., & Masoud, W. (2002). A survey of the views of principals and teachers in general schools towards inclusion. *Educational Research Center, College of Education, King Saud University, 180*, 7-60.

Aldhafiri, F. (2021). Male and female teachers' attitudes towards integrating students with intellectual disabilities into regular schools in Kuwait. *Journal of Educational Sciences, 48* (1), 264-281.

Almeligy, H. (2001). *Social Psychology*. Alnhdh House.

General Administration of Education in Riyadh. (1444). *Statistics of special education programs in the Riyadh region*. Educational Planning Department.

The Ministry of Education. (1435). *Circular to all departments, units, schools, departments and kindergartens regarding the mechanism for disbursing the special education allowance*. Department of Education in Onaizah city.

Zahran, H. A. (2000). *Social Psychology* (6th edition). book world.

المراجع الأجنبية: References

Ahmed, E. Y. E. (2015). The effectiveness of individual educational plan (iep) application among pupils with learning disabilities (PLD) basin school, Jazan, Saudi Arabia. *International Journal of Education and Research*, 3 (5), 109-118.

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education*, *6*(11), 1158.

Aldosari, M. (2022). Factors affecting middle school teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, *13*, *1-8.*

Alkhattabi, S., Burnette, K., Ryndak, D. L., & Botini, C. (2020). general and special education teachers' attitudes towards including students with intellectual disabilities in Saudi Arabia. *The Journal of the International Association of Special Education*, *20*(1), 58-66.

Alothman, A. (2014). *Inclusive education for deaf students in Saudi Arabia: perceptions of schools principals, teachers and parents*. [Doctoral dissertation, University of Lincoln].

Alquraini, T. (2011). Special Education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. *International Journal of Special Education*, *26*(2), 149-159.

Alshahrani, M. M. (2014). *Saudi educators' attitudes towards deaf and hard of hearing inclusive education in Jeddah, Saudi Arabia.* [Doctoral dissertation, University of Exeter].

Alshamri, K. H. (2019). Evaluation of education students with intellectual disability in Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, *8* (1), 131-137.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Definition of Intellectual Disability*. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education, 23* (12), 1277-1295.

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education, 18* (3), 355-369.

Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist, 39* (1), 76-87.

Ball, K. & Green, R. L. (2014). An investigation of the attitudes of school leaders toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal, 27* (1/2), 57-76.

Bigham, A., Cunningham, J., & Johnston, K. (2017). Respite care for families of children with disabilities: A university/faith community model. *Journal of Christian Nursing, 34*(1), 52-58.

Chndler, T. (2015). School Principal Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities. [Doctoral dissertation, Walden University].

Conaway, J. (2018). *secondary school principals' perception of inclusion for students with autism: a causal-comparative study*. [Doctoral dissertation, Liberty University].

Cook, B; Semmel, M; Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education, 20*(4), 199-207

DuFour, R., & Mattos, M. (2013). Improve schools. *Educational leadership, 70* (7), 34-39.

educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49, 243-271.

Geter, A. G. (1998). *Secondary and elementary school principals" attitudes toward inclusion of special education student.* [Doctoral dissertation, South Carolina State University].

Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education, 18* (5), 535-552

Graham, L. & Spandagou, I. (2011). From vision to reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability & Society, 26* (2), 223-237.

Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12* (2), 66-81.

Hassan, U. (2015). Attitudes of School Heads towards Inclusion of Student with Disabilities in Regular Schools. *Journal of Educational Sciences & Research, 2*(1), *59-70.*

Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders, 38* (8), 1462-1473.

Inzano, F. J. (1999). *The attitudes of public elementary school principals toward inclusive education and educational strategies related to its practice.* [Doctoral dissertation, Seton Hall University].

Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010) educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district. *Exceptionality Education International, 20*, 70-88.

Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement, 21* (3), 315-336.

Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Lets just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education, 20* (8), 889-907.

Maher, M. (2013). Making inclusive education happen: The impact of initial teacher education in remote Aboriginal communities. *International Journal of Inclusive Education, 17* (8), 839-853.

Maricle, S. (2001). *Attitudes of New Jersey public secondary school principals toward inclusive education and educational strategies related to its practice*. Seton Hall University.

McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. https://eric.ed.gov/?id=ED496074*

McLeskey, J., Waldron, N., Redd, L, & Jones, T. (2012). *Professional development in an effective inclusive school.* Paper presented at the Council for Exceptional Children Convention, Denver, CO.

Muega, M. A. G. (2016). Inclusive Education in the Philippines: Through the Eyes of Teachers, Administrators, and Parents of Children with Special Needs. *Social Science Diliman, 21* (1), 5-28.

Nguluma, H., Bayrakcı, M., & Titrek, O. (2017). School administrators' attitudes toward inclusion of children with disabilities in the general education classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership, 3* (2), 1-12.

Pazey, B. L., & Cole, H. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders: Building an equity consciousness in Educational Leadership Programs. *Educational Administration Quarterly 43* (2), 243-271.

Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children, 69*(2), 135-145.

Ramirez, R. C. (2006). *Elementary Principals' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Setting*. [Doctoral dissertation, Baylor University].

Rosenbaum, P. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context. *Developmental medicine and child neurology, 52*(10), 889.

Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education, 20*(2), 114-126.

Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes toward inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International, 9*(3), 131-146.

Vazquez, M. F. (2010). Inclusionary practices: Impact of administrators' beliefs on placement decisions. [Doctoral dissertation, University of Central Florida].