المقدمة:

إن المتتبع لخدمات التربية الخاصة يلحظ التقدم الواضح في تلك الخدمات، وتطورها في العديد من الدول المتقدمة، وكذلك الحال بالنسبة لبعض الدول النامية، فقد بدأت –مؤخرا - في الاهتمام بفئات التربية الخاصة، والبرامج المقدمة لها، وكيفية تطويرها، والعناية بالعاملين في هذا المجال، وتدريبهم وتأهيلهم ليكونوا أدوات فاعلة في التعامل مع الفئات الخاصة. وفي المملكة العربية السعودية –تحديداً - زاد الاهتمام بالتربية الخاصة، وتحول من مجرد الاهتمام بعدد محدود من الفئات، كالتربية الفكرية، والإعاقة السمعية والبصرية، ليشمل الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذوي اضطراب التوحد، وذوي الإعاقات المتعددة. وفي السنوات الأخيرة أدركت وزارة التعليم أهمية الاهتمام بفئة الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فقامت بافتتاح إدارة تعني ببرامج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تلاها افتتاح عدد من البرامج بالمدارس الابتدائية في عدد من مناطق المملكة للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه كإحدى فئات الاضطرابات السلوكية. ولعل هذا الاهتمام المتزايد بهذه الفئة، وفتح البرامج لخدمتهم يوحي بتميز البرامج المقدمة لهم، إلا أن هناك العديد من العوامل التي قد تؤثر في نجاح تلك البرامج، ومنها اتجاهات المعلمين نحو هذه الفئة من الطلاب. فالاتجاهات نحو ذوي الإعاقات، سواء كانت سلبية أو إيجابية، لها دور مهم إما في تحسين مخرجات تلك البرامج، أو التقليل من فعاليتها، فقد أشار عدد من الدراسات إلى أن الاتجاهات السلبية تشكل عائقاً يحول دون نجاح ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقات في المجتمع والمدرسة (Alhamad, 2006; Bruder, & Mogro-Wilson, 2010)، كما بينت نتائج الدراسات الأخرى أن

اتجاهات المعلمين نحو طلابهم تؤثر على طريقة التفاعل بينهم، كما أن هناك رابطاً بينها وبين التحصيل الأكاديمي للطلاب (Falls, 1997)، وقد تبين من الأبحاث أن اتجاهات التربويين في الميدان، وطلبة كلية التربية نحو ذوي الإعاقات، وتوقعاتهم منهم لها تأثيرها البالغ على الخدمات التربوية المقدمة لهم، وأن الاتجاهات السلبية من المعلمين نحو هؤلاء الطلاب تنعكس بصورة سلبية على التحصيل الأكاديمي، والتوافق الاجتماعي، والانفعالي، وعلى نظرتهم لذواتهم (الحاروني، ١٩٩٩ ؛ حمام، ٢٠٠٦ ؛ القريطي، ١٩٩٢)، كما يمكن أن تساهم في عدم ظهور هذه البرامج إلى حيز الوجود بل ربما تزيل ما يتوقع أن تتركه من نتائج إيجابية على ذوي الإعاقات في حال وجودها (القريطي، ١٩٩٢)، كما أن الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقات ربما تساعد على توفير البيئة المناسبة لإعداد وتخطيط البرامج التربوية اللازمة للاهتمام بهم، وتطويرها وتحسينها بشكل مستمر. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أنه على الرغم من التطور الإيجابي في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات إلا أن الاتجاهات السلبية لا زالت موجودة (عسيلة، ٢٠٠٥)، وأن وجهات نظر التربويين تعتمد على نوع إعاقة الطالب وشدتها (Falls, 1997).

مشكلة البحث

تنتشر الاضطرابات السلوكية والانفعالية بين الطلاب، حيث يمثل الطلاب ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية ما نسبته ٢ -٥٪ من طلاب المدارس (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى برامج تربوية ملائمة تناسب احتياجاتهم التربوية والتعليمية (Jacobsen, 2013)، وقد أكدت القوانين العالمية في العديد من الدول، ومنها القانون الأمريكي لتعليم ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) على ضرورة تقديم الخدمات التربوية لهم،

وتعليمهم في البيئات التعليمية الأقل تقييداً، وأيضا أشار الدليل الإجرائي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، ١٤٣٧) على ضرورة التقيد بذلك، وتعتبر المدرسة أو الفصل العادي إحدى خيارات البيئات الأقل تقييداً، وقد بينت نتائج عدد من الدراسات عدداً من الفوائد من الناحية الاجتماعية والأكاديمية لتعليمهم في تلك البيئات (Falls, 1997). ويتضح من خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بذوي الاضطرابات السلوكية ازدياد أعدادهم في المدارس العادية (Jacobsen, 2013)، إلا أن سلوكيات هؤلاء الطلاب غير المناسبة تمثل مصدراً رئيساً للضغوط لدى الكثير من المعلمين، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن ٦٣٪ من المعلمين أشاروا إلى أن سلوكيات الطلاب المزعجة أثرت بشكل سلبي على عملهم (Falls, 1997)، كما وجد أن مستوى الضغوط عال لدى معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، لأنه من المحتمل بصورة كبيرة أن يتركوا المجال للابتعاد عن العمل مع هذه الفئة من الطلاب (Henderson, Klein, Gonzalez, & Bradley, 2005)، كما قد تؤدي هذه الضغوط إلى عدم الرضا الوظيفي، والذي يعد أحد العوامل الهامة في الاحتراق النفسي للمعلمين أو تركهم لوظائفهم، حيث يشير مكتب التربية الأمريكي (٢٠٠٠) إلى أن ٤٠٪ من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يتركون المجال بعد السنة الرابعة من الخدمة نتيجة للضغوط العالية التي يتعرضون لها، وأن المعلمين الذكور يغادرون هذا المجال أكثر من الإناث، كما أنه -ولسوء الحظ - فإن نتائج الأبحاث تشير إلى أن المشاكل السلوكية داخل الصف لها تأثير بالغ على الطلاب داخل الصف (Jacobsen, 2013)، وأن اتجاهات التربويين حول طلابهم ذوي

الاضطرابات السلوكية والانفعالية تميل إلى السلبية، وأنه كلما زادت شدة الإعاقة زادت سلبية الاتجاهات (Wood, Evans, & Spandagou, 2014). كما لاحظ الباحث –أيضاً - من خلال عمله مع طلاب الكليات التي تعنى بتخريج المعلمين تجنبهم للعمل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتفضيل الفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما قد يوحي إلى نظرتهم السلبية لهذه الفئة.

إن مثل هذه الاتجاهات السلبية من المعلمين نحو الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية قد تحول دون تقديم برامج تربوية ملائمة لهم (Alhamad, 2006; Bruder, & Mogro-Wilson, 2010)، مما يؤكد على ضرورة التعرف عليها مبكراً، والعمل على تحسينها، ويعتبر طلاب الجامعة ذوو التخصصات التربوية معلمي المستقبل، لذا يجب الاهتمام بتزويدهم بالمهارات والمعارف الضرورية في مجال تخصصهم؛ بالإضافة إلى تهيئتهم لتقبل طلابهم، وتزويدهم بالمعلومات التي تساعدهم على حمل اتجاهات إيجابية نحوهم، والذي ينعكس بدوره على العلاقة الإيجابية بينهم مستقبلا، والحرص على تزويدهم بالمعلومات المطلوبة منهم، ومن الأمور المثيرة للانتباه أن مراجعة الأدبيات العربية لم تظهر دراسة اهتمت باتجاهات طلبة الكليات التي تُعنى بتخرج المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بل إن معظم الدراسات –في حدود علم الباحث - ركزت على ذوي الإعاقات بشكل عام، أو ذوي الإعاقة الفكرية والتوحد، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية،

والذين سيعملون مستقبلاً كمعلمين، وقد يواجهون العديد من التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وعلاقة تلك الاتجاهات ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التخصص؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التقدير؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

١. تعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها –حسب علم الباحث - التي تناولت موضوع اتجاهات طلبة الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في العالم العربي.

٢. تساهم الدراسة الحالية في الإضافة إلى الادبيات الحالية حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣. أنها تحاول الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقياس علاقتها بمتغيرات التخصص، والسنة الدراسية، والتقدير.

الأهمية التطبيقية:

١. تساهم نتائج الدراسة الحالية في تطوير برامج إعداد المعلمين والبرامج المقدمة أثناء الخدمة.

٢. حداثة برامج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بمدراس التعليم العام، وبالتالي هناك حاجة ماسة للتعرف على العقبات التي قد تعوق تقدمها، وهذه الدراسة ستساهم في التعرف عليها.

٣. التوجه الحالي بالمملكة العربية السعودية المتمثل في دمج الطلاب - على اختلاف إعاقاتهم - بالمدارس العادية، مما يستلزم التعرف على مدى تهيئة معلمي المستقبل لهذه المهمة.

مصطلحات الدراسة:

- **الاتجاهات:**

يعرف الاتجاه بأنه "تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلق

بالاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"(زهران، ٢٠٠٣، ص١٣٦)،

وتعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المشاركون على فقرات الاستبانة، بحيث تشير الدرجة العالية إلى الاتجاه الإيجابي للمشاركين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الاتجاه السلبي نحوهم.

- **طلاب كلية العلوم الاجتماعية:**

الطلاب الذين يدرسون في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود في جميع التخصصات المتاحة بالكلية (التربية الخاصة، التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية) ومن جميع السنوات الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) لمرحلة البكالوريوس، والذين سيعملون مستقبلاً كمعلمين.

- **التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:**

هم التلاميذ الذين يظهرون واحدة أو أكثر من عدم القدرة على التعلم، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية، أو حسية، أو جسمية واضحة، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مُرضية مع الزملاء والمعلمين، أو المحافظة عليها، وظهور أنواع غير مناسبة من السلوك أو المشاعر في ظل الظروف العادية، ومزاج عام بعدم السعادة أو الاكتئاب، والميل لإظهار بعض الأعراض الجسمية والمخاوف المرتبطة بالمشاكل الشخصية والمدرسية، بحيث تكون ظاهرة بدرجة واضحة ولفترة زمنية طويلة، وتؤثر بشكل سلبي على أداؤهم التربوي (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

ويعرفون إجرائيا: بأنهم التلاميذ الذين تكون سلوكياتهم غير مقبولة اجتماعياً، والتي إما أن تكون موجهة للأخرين، وتسبب ازعاجا لهم، كالسلوك العدواني، والنشاط الزائد، والاندفاعية، أو أن يكون لديهم شعور عام بالحزن، والاكتئاب، والقلق غير المبرر، أو كلاهما معا لدى نفس الشخص، والتي تستمر لمدة زمنية طويلة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1435 -1436هـ، وتتحدد نتائجها بالأداة المطبقة، وبعينة الدراسة، ومتغيراتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

يعتبر تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية من أكثر المواضيع إشكالية في ميدان التربية الخاصة، فهناك العديد من المختصين والخبراء في هذا المجال قدموا العديد من التعاريف، إلا انها لم تحصل على قبول عام من قبل المختصين في المجال (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015). وقد أشار عدد من المختصين في مجال الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى أن صعوبة تعريف هذا الاضطراب تكمن في عدد من الأسباب منها مدى تسامح أو تحمل الأشخاص لسلوك الأفراد. فقرار إحالة الطالب للكشف عن مدى إمكانية اصابته باضطراب سلوكي و انفعالي يعتمد على حكم شخصي لمن قام بالإحالة ومدى تحمله لسلوكيات ذلك التلميذ حيث يختلف المعلمون في

رؤيتهم للسلوك المناسب داخل الصف (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥؛ Yell, Meadows, Drasgow, Shriner, 2013)، كما أن اختلاف النظريات المفسرة لسبب الاضطرابات السلوكية والانفعالية ساهم في صعوبة تعريف هذا الاضطراب. فالنظرية السلوكية –مثلاً - تركز على أن الاضطرابات السلوكية والانفعالية تحدث لدى الأشخاص نتيجة خلل في عملية تعلم السلوكيات والانفعالات، بينما ترى النظرية البيئية أن الخلل يكمن في عملية التفاعل بين الشخص وبيئته الاجتماعية التي يعيش فيها؛ لذا فإن كل نظرية تقدم تعريفاً مختلفاً، ويصعب أن يكون هناك اتفاق بينهم على تعريف محدد للاضطرابات السلوكية والانفعالية. أيضا تؤثر الأهداف المختلفة في صياغة تعريف موحد للاضطرابات السلوكية والانفعالية، فالتعريف المستخدم في المدارس يختلف عن التعريف المستخدم في المحاكم، والعيادات، ولدى الأسر، فالمحاكم قد تركز بشكل كبير على السلوكيات الخارقة للقوانين والأنظمة المتبعة، بينما تركز المدارس على الإخفاق الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، فلكل جهة أهداف معينة تسعى لتحقيقها؛ لذا تركز على تلك الأهداف عند صياغتها للتعريف، ومن هنا يصعب أن تجد تعريفاً موحدًا يخدم أهداف مختلفة. ومن المشاكل المساهمة في التعريف صعوبة قياس انفعالات وسلوكيات الأفراد، فالاختبارات النفسية تعاني من مشاكل الصدق والثبات، وخاصة الاختبارات الإسقاطية، كما أن بعض المقاييس تحاول قياس اضطرابات موجهة للداخل يصعب ملاحظتها بشكل مباشر، وحتى في حال استخدام الملاحظة المباشرة للسلوكيات الظاهرة كالسلوك العدواني – مثلاً - فإنه يصعب تحديد عدد معين للمرات التي يقوم فيها الشخص بضرب

الآخرين للحكم على السلوك بأنه مضطرب. ومن الأسباب مدى تذبذب السلوك المقبول والسلوك المنحرف، فالكثير من السلوكيات التي يظهرها ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كالصراخ، والمشاجرات، ونوبات الغضب، ممكن أن نراها لدى العاديين، لكنها تختلف في الشدة والتكرار، لذا فالفرق في الدرجة وليس في النوع (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢). كما أن العلاقات بين الاضطرابات السلوكية والانفعالية والإعاقات الأخرى قد تعقد عملية التعريف. فقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود تشابه بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما أنه قد يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية، وذوو اضطرابات التواصل من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد تحدث لدى الشخص نفسه أكثر من نوع من الإعاقة، فقد يكون لديه اضطراب سلوكي وانفعالي بالإضافة إلى صعوبات التعلم، فتعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية بطريقة يتم فيها استبعاد الإعاقات الأخرى يعد أمراً غير واقعي (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢؛ Hallahan et al., 2015)، كما يصعب تعريف الاضطرابات السلوكية لسرعة اختفاء العديد من المشاكل السلوكية والانفعالية، فالمشاكل السلوكية التي يظهرها الأفراد المصابون بهذه الاضطرابات عادة ما تختفي بعد سنوات قليلة إلا في الحالات الشديدة فإنها -عادة ما - تستمر، وقد تصبح أسوأ في حال عدم التعامل معها والتعريف يجب أن يهتم بالمشكلات المتعلقة بمرحلة عمرية معينة، والتي عادة لا تبقى لفترة زمنية طويلة، كما يجب أن يهتم بالمشكلات المستمرة على جميع المراحل

العمرية. وآخر المشاكل المتعلقة بالتعريف هي السلبيات المترتبة على تسمية السلوك المنحرف (Hallahan et al., 2015).

وعلى الرغم من المشاكل السابقة التي واجهت التعريف إلا أن هناك اتفاقاً عاماً بأن الاضطرابات السلوكية والانفعالية تشير إلى أن السلوك يجب أن يكون شديداً ومختلفاً بشكل كبير عن السلوك المعتاد كما أن المشكلة مستمرة (مزمنة) ولا تزول بعد فترة وجيزة، وأنه يتم الحكم على السلوك بأنه غير مقبول بناء على التوقعات الثقافية والاجتماعية (Hallahan et al., 2015).

ويعد تعريف بور (Bower, 1981) من أكثر التعريفات قبولا من المختصين، حيث يشير إلى أن الإعاقة الانفعالية تعني:

ظهور واحدة أو أكثر من المظاهر التالية وبدرجة واضحة ولفترة زمنية طويلة:

١. عدم القدرة على التعلم، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية، أو حسية، أو جسمية واضحة.

٢. عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مُرضية مع الزملاء والمعلمين، أو المحافظة عليها.

٣. ظهور أنواع غير مناسبة من السلوك أو المشاعر في ظل الظروف العادية.

٤. مزاج عام بعدم السعادة أو الاكتئاب.

٥. الميل لإظهار بعض الأعراض الجسمية والمخاوف المرتبطة بالمشاكل الشخصية والمدرسية.

وقد استخدم هذا التعريف مع بعض الإضافات ضمن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (٢٠٠٤) لتعريف المضطرب انفعاليا، حيث تم استبدال كلمة معاق انفعاليا بمضطرب انفعاليا، ومن التعديلات التي تم اضافتها على التعريف أن توثر الخصائص السابقة على الأداء التربوي، كما أشار التعريف الفدرالي إلى أن مصطلح المضطرب انفعاليا يشمل الأطفال الذين يعانون من الفصام، ولكنه يستبعد الأطفال غير المتوافقين اجتماعياً إلا إذا قُرر أنهم مضطربون انفعالياً (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al. 2015 ؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من تبني القانون الفدرالي لهذا التعريف مع بعض الإضافات إلا أنه واجه بعض الانتقادات، ومنها أن الاضطراب السلوكي والانفعالي يستمر لفترة زمنية طويلة لكنه لم يحدد تلك المدة الزمنية مما قد يترتب عليه من الاختلاف في تحديدها، وينطبق نفس الشيء على ما ورد في التعريف بأن الاضطراب يكون بدرجة واضحة دون تحديد لكيفية قياس تلك الدرجة (Yell et al., 2013)، مما دعا مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الصحة العقلية والتربية الخاصة إلى اقتراح تعريف بديل، وذلك عام ١٩٩٠ ويشمل التعريف المقترح على الآتي:

١. يعني مصطلح الاضطرابات السلوكية والانفعالية أنها إعاقة تتصف باستجابات سلوكية أو انفعالية في المدرسة، وتكون مختلفة بشكل كبير عن المعايير المناسبة عمريا، أو ثقافيا، أو عرقيا، والتي تؤثر –سلبياً - على الأداء التربوي المتضمن للمهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية والشخصية، كما أنها:

أ. أكثر من أن تكون استجابة مؤقتة متوقعة للأحداث البيئية الضاغطة.

ب. تظهر باستمرار في موقفين مختلفين يكون واحد منهم -على الأقل - مرتبطاً بالمدرسة.

ج. لا تستجيب للتدخل المباشر في الفصل العادي، أو أن التدخلات داخل الفصل العادي غير كافية لحالة الطالب.

٢. يمكن أن تحدث الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالتزامن مع الإعاقات الأخرى.

٣. ممكن أن تشمل هذه الفئة الأطفال والشباب ذوي اضطرابات الفصام، أو الاضطرابات العاطفية، أو اضطرابات القلق، أو الاضطرابات الدائمة الأخرى للتصرف أو التكيف عندما تؤثر –سلبياً - على الأداء التربوي وفقا للقسم (١).

وقد تضمن التعريف المقترح عدداً من الإيجابيات، والتي تم اغفالها في التعريف الفدرالي منها الآتي:

- استخدم مصطلحات تعكس التفضيلات الحالية للمهنين واهتمامهم بتقليل الوصمة الاجتماعية السلبية.
- تشمل الاضطرابات السلوكية والاضطرابات الانفعالية معاً، وتسلم بأنهم ربما تحدث بشكل مستقل أو مجتمعين.
- التركيز على حدوثه داخل المدرسة، ولكنه يعترف بأهمية الاضطرابات التي تظهر خارج المدرسة.
- لا يشمل المشاكل العابرة، أو الثانوية، أو الاستجابات العادية للضغوط.

- حساس للاختلافات العرقية والثقافية.
- يعترف بأهمية التدخلات التجريبية، ولكنه لا يشترط التنفيذ الأعمى لها على الحالات الشديدة.
- يدرك بأن يكون لدى الطلاب إعاقات متعددة.
- يشمل المدى الكامل للاضطرابات السلوكية والانفعالية محل الاهتمام من قبل المهنين في مجال التربية الخاصة والصحة العقلية بدون استثناءات مشكلة (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015 ؛ Yell et al., 2013).
- يزيد من احتمالية التعرف المبكر على الحالات التي تعاني من تلك الاضطرابات (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

تصنيف الاضطرابات السلوكية والانفعالية

تعد عملية تصنيف الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تحدياً للعاملين معهم نظراً لأن الاضطرابات السلوكية والانفعالية قد تحدث بالتزامن مع مشاكل وإعاقات أخرى، وتختلف تصنيفات الاضطرابات السلوكية والانفعالية بين العلماء، ومن الأنظمة المستخدمة لتصنيف ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية التصنيف المتعلق بالطب النفسي، والذي تم تطويره من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ويعد الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي الخامس للأمراض العقلية من أحدث تلك الإصدارات حيث يشمل على وصف لأعراض كل اضطراب مما يساعد في تشخيص تلك الاضطرابات إلا أن استخدامه لا يعني أن الطالب مؤهل للحصول على خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة لها تحت قانون الأفراد ذوي الاعاقات لاختلاف معاييره عن المعايير المستخدمة في ذلك القانون (Yell et al., 2013)، كما أنه

يركز على أعراض الاضطرابات، ولا يعطي أهمية كبيرة للتصنيف بناء على السلوك؛ لذا فإنه لا يقدم مساعدة كبيرة للمعلمين (Hallahan et al., 2015)، وقد اقترح بعض العلماء تصنيفا آخر للاضطرابات السلوكية والانفعالية يعتمد على النظام المتعدد الابعاد حيث يركز على السلوك المضطرب بوصفه سلوكا داخليا، أو سلوكا خارجيا، ومن الأمثلة على هذا النظام قائمة شطب سلوك الأطفال (Yell et al., 2013). ويشمل السلوك الخارجي على الاعتداء أو ضرب الآخرين، وفي المقابل يتضمن السلوك الداخلي الاختلافات، أو الصراعات الانفعالية، أو العقلية، مثل الاكتئاب، والقلق، وقد يظهر الأفراد أحد هذه التصنيفات، أو كليهما معا، فقد يظهر شخص ما علامات القلق أو الاكتئاب –فقط - دون ظهور السلوك العدواني، أو قد يظهر عليه علامات الاكتئاب والسلوك العدواني معا، وفي الغالب تظهر العديد من الاضطرابات الداخلية والخارجية لدى نفس الشخص، ويقل أن يوجد لدى الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية نوع واحد من هذه السلوكيات (Hallahan et al., 2015).

نسبة الانتشار:

تختلف التقديرات لنسبة انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية من دراسة لأخرى لأمور متعلقة باختلاف التعريف، والأدوات المستخدمة في تقدير أعداد الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتتراوح نسبة الانتشار في تلك الدراسات بين ٠.٥٪ إلى ٢٠٪ وأكثر (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢). بينما تشير الدراسات الموثوقة في الولايات المتحدة الأمريكية، والدول الأخرى إلى أن على الأقل ٦٪ إلى ١٠٪ من الأطفال

والشباب في سن المدرسة يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم التعرف على ١٪ من الطلاب المضطربين انفعاليا لتلقي خدمات التربية الخاصة (Hallahan et al., 2015)، وفي دراسة أمريكية وطنية شاملة أشارت النتائج إلى أن ٤٦٪ من البالغين قد تم تشخيصهم بنوع من أنواع الاضطرابات العقلية. وفي عام ٢٠٠١ نشرت وزارة الصحة الأمريكية تقريرا أشار إلى أن ٥٪ من الأطفال والمراهقين لديهم مشاكل في الصحة العقلية، وأن تقريبا ١ من كل ٥ اشخاص يتلقون نوعا من أنواع خدمات الصحة العقلية (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢)، وفي مصر فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن ٢٪ ممن تتراوح أعمارهم بين ٦ إلى ١٢ سنة يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية، بينما كانت نسبة انتشارها في المملكة العربية السعودية بين البنين تعادل ٨,٣٪.

أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية

إن من الصعب تحديد أسباب معينة للاضطرابات السلوكية والانفعالية (Turnbull, Turnbull, & Webhmeyer, 2010)، إلا أنه قد أشار العلماء والمختصون في هذا المجال إلى عدد من الأسباب التي تساهم في حدوثها، ومع ذلك يندر أن يكون سبب واحدٌ هو المسؤول عن حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بل قد يشترك أكثر من سبب في حدوثها (Hallahan et al., 2015). ومن العوامل المسببة للاضطرابات السلوكية: العوامل البيولوجية، والعوامل الأسرية، والعوامل الثقافية، والعوامل المدرسية (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015)

العوامل البيولوجية

يمكن أن تحدث الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص نتيجة للعوامل الجينية والعصبية أو الكيمائية الحيوية أو نتيجة لمجموعة من هذه العوامل. وقد أشارت الأبحاث السابقة إلى وجود علاقة بين جسم الإنسان وسلوكه، فتناول الأم الحامل للكحول قد يساهم في حدوث أنواع متعددة من الإعاقات، ومنها الاضطرابات السلوكية والانفعالية، إلا أنه لا يمكن الجزم بالعلاقة بين عامل بيولوجي محدد، والاضطرابات السلوكية والانفعالية. كما أشارت الأبحاث إلى أنه لا يوجد دليل علمي حقيقي على أن العوامل البيولوجية وحدها هي الأساس لحدوث المشاكل لهؤلاء الأشخاص، إلا أن تأثيرها أكثر وضوحا لدى ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة، والحادة منها لدى معظم الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية البسيطة والمتوسطة (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015). ومن العوامل البيولوجية المساهمة في حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية الجينات، وإصابات أو الخلل الوظيفي في الدماغ، أو المزاج، أو الافراط في استخدام العقاقير والكحول (Turnbull et al., 2010 ؛ كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015). فقد وجد أن الفصام ينتشر بين أفراد العائلة، ويقل لدى الأسر التي لا يعاني أفرادها من الفصام (Turnbull et al., 2010 ؛ كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢)، كما أن العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية تم عزوها إلى اختلالات في وظائف الدماغ أو جوانب تلف معروفة أو مشتبه بها في الدماغ، وقد وجد بعض الباحثين أن الإصابة الدماغية عامل سببي مهم في الجنوح لدى المراهقين، وكذلك في

حدوث الإجرام لدى البالغين (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢). وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الطفل المندفع، أو الذي يقاوم التوجيهات، أو الإشراف من قبل الآخرين ربما يقوده ذلك –مستقبلا - إلى الإصابة باضطراب العناد والتحدي أو اضطراب التصرف (Turnbull et al., 2010).

العوامل الاسرية

تلعب العوامل الأسرية دورا مهماً في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى العديد من الأشخاص، فانحراف الأبوين واضطرابهم قد يحدث ظهور عدد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأبناء، كما أن الطرق التأديبية القاسية، وقلة الدعم الانفعالي قد تساهم في الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد أشارت الأبحاث إلى أن أبناء الأسر التي تعزز الحذر والتجنب يظهرون درجات عالية من القلق، كما أن الأشخاص الذين يفقدون أحد الوالدين بسبب الوفاة، أو الطلاق قد يكونون أكثر عرضة للاضطرابات السلوكية والانفعالية، فقد أشارت ترنبول وآخرون (Turnbull et al., 2010) إلى أن ثلث الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالمرحلة الابتدائية يعيشون في أسرة مكونة من أحد الوالدين فقط. كما أشار كوفمان و لاندروم (٢٠١٢) إلى زيادة احتمالية تطوير سلوك عدواني لدى الذكور في الأسرة المكونة من الأم فقط. أيضا الفقر، وبطالة رب الأسرة، أو العمل بأجر زهيد، وانخفاض مستوى التعليم، والعنف الأسري تساهم – كذلك - في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأبناء. فقد ذكرت الدراسات السابقة أن ٢٥٪ من الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية يعيشون في أسر يرأسها شخص عاطل عن العمل

(Turnbull et al., 2010)، ومع ذلك ينبغي عدم لوم أولياء الأمور على الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى أبنائهم، فأحيانا بعض الأسر الجيدة يكون لديها أبناء لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية شديدة، بينما الأسر التي تُسيء معاملة أبنائها لا تظهر لدى هؤلاء الأبناء اضطرابات سلوكية شديدة (Hallahan et al., 2015).

العوامل المدرسية

يقضي الطلاب جزءً كبيراً من وقتهم اليومي في المدرسة ؛ لذا تعد العوامل المدرسية عنصرًا مهمًا في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى العديد من طلاب المدرسة، ومع ذلك فإنه لا يمكن أن تعمل بمفردها بعيداً عن العوامل البيولوجية، والأسرية السابقة، إلا أنه يمكن أن تساهم ظروف صفية معينة، وكذلك ردة فعل المعلمين على سلوكيات الطلبة في زيادة المشاكل السلوكية أو تقليلها. وقد ذكر كوفمان و لاندروم (٢٠١٢) عدداً من الطرق التي يمكن أن تساهم في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الطلاب، وهي:

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- توقعات المعلمين غير المناسبة حول أداء طلابهم.
- الآثار المترتبة على تسمية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالمضطرب انفعاليا.
- الآثار المترتبة على استخدام معايير صفية عالية.
- الإدارة السلوكية غير الثابتة.

- تدريس مهارات غير وظيفية ومهارات ليس لها علاقة باهتمامات الطلبة.
- التدريس غير الفعال للمهارات شديدة الأهمية.
- احتمالات التعزيز غير البناءة.
- النماذج السلوكية غير المناسبة داخل المدرسة.

العوامل الثقافية

يتأثر الأطفال وأسرهم ومعلموهم بالمعايير، والقيم الثقافية للمجتمعات التي يعيشون فيها، فبالإضافة إلى العوامل الأسرية والمدرسية فإن العوامل الثقافية تؤثر على سلوك الأفراد، وتساعد على ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى العديد من الأفراد، ومن تلك العوامل برامج العنف في وسائل الإعلام، والقرين، والحي أو المنطقة التي يعيش فيها الفرد، وكذلك الطبقة الاجتماعية التي ينتمي لها ، والإرهاب أو الحروب (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015)، وقد أشارت الأبحاث السابقة إلى أن هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وبين زيادة السلوك العدواني إلا أن هذه العلاقة ارتباطية وليست علاقة سببية، فبعض الأطفال العدوانيين لا يشاهدون التلفاز بكثرة، بينما الأطفال العاديون قد يشاهدونه لفترات طويلة، ولكن مشاهدة التلفاز قد تساهم في ظهور السلوك غير الاجتماعي لدى الأطفال. وكذلك فإن وجود الفرد داخل الأحياء التي تكون فيها مستويات الجريمة عالية، أو الانخراط في علاقات اجتماعية مع رفقاء منحرفين اجتماعيا، أو رفضه من قبل الزملاء قد يساهم في ظهور الاضطرابات

السلوكية والسلوك غير الاجتماعي لدى أفراده (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢).

خصائص الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

يظهر العديد من الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية عدداً من الصفات والخصائص المميزة لهم، ويمكن تقسيم تلك الخصائص إلى خصائص انفعالية وسلوكية، وخصائص أكاديمية ومعرفية، وخصائص لغوية (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010 ؛ Yell et al., 2013 ؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥). وتتضمن الخصائص الانفعالية والسلوكية العديد من الاضطرابات منها ما موجه للداخل، وما هو موجه للخارج، وتعتبر السلوكيات الموجهة للخارج أكثر خطورة ووضوحاً من الاضطرابات الموجهة للداخل، لذا نجد أن ذوي الاضطرابات السلوكية الخارجية يسهل التعرف عليهم وتصنيفهم للحصول على خدمات التربية الخاصة، بينما نجد الأشخاص ذوي الاضطرابات الموجهة للداخل تقل لديهم السلوكيات المزعجة، لذا يصعب التعرف عليهم وتقديم الخدمة المناسبة لهم (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010).

وتتضمن الاضطرابات السلوكية الموجهة للخارج عدداً من الاضطرابات، منها اضطراب العناد والتحدي، حيث يتضمن هذا الاضطراب عدداً من السلوكيات السلبية، وسلوكيات العناد، والتهديد، والعداء، وتشتمل أعراضه على عدم الامتثال لطلبات الكبار، والجدل المفرط معهم، والخرق المتكرر للقوانيين، وتعمد إزعاج الآخرين (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ولومهم على الأخطاء، ومستوى متدن من احترام الذات، كما يسهل إغضابهم.

ويمكن تصنيف العديد من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية على أنهم يعانون من هذا الاضطراب (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ويشخص هذا الاضطراب –عادةً - خلال المرحلة الابتدائية (Turnbull et al., 2010)، ويعتبر أقل خطورة من اضطراب التصرف لعدم تعديه على حقوق الآخرين أو انتهاك المعايير الاجتماعية (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، إلا أنه يعتبر -بشكل مستمر - مؤشراً على اضطراب أشد خطورة وهو اضطراب التصرف إلا أنه يمكن التعامل معه من خلال إعطاء الشخص العديد من الخيارات، واستخدام طريقة حل المشكلات، وتشجيعه على القيام بالأنشطة الجسمية، كما تتضمن البرامج العلاجية الناجحة للتعامل معهم استخدام طريقة التدخل السلوكي المعرفي (Turnbull et al., 2010).

كما يعد اضطراب التصرف –أيضاً - أحد الاضطرابات الموجهة للخارج، ويتضمن نمطاً ثابتاً من السلوك غير الاجتماعي، والذي يتعارض -بشكل واضح - مع حقوق الآخرين أو التوقعات السلوكية داخل المدرسة والمجتمع (Turnbull et al., 2010). كما تضم أعراض هذا الاضطراب العدائية الواضحة الموجهة للأشخاص أو الحيوانات، وتدمير الممتلكات، ومخالفة القوانيين، كالهروب من المدرسة والبيت، في حين أن سلوكيات الخداع أو السرقة تتسم بعدم علنيتها، ويتميز هذا الاضطراب عن سابقه بالسلوك غير الاجتماعي والعدواني الشديد، وقد وجد أن الأشخاص الذين يظهر لديهم هذا الاضطراب قبل سن العاشرة يكونوا أكثر احتمالاً لاستمرارها لديهم في سن الرشد عند مقارنتهم بمن يظهر لديه هذا الاضطراب في فترة المراهقة (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥). ومن التدخلات الواعدة التي يمكن

استخدامها الأدوية النفسية، وتدريب الآباء، وكذلك الطلاب على مهارات النجاح (Turnbull et al., 2010).

ويعتبر اضطراب القلق من أشهر أنواع الاضطرابات الموجهة للداخل (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ويشير إلى عدم الراحة، أو الخوف، أو القلق المتجاوز للحد الطبيعي، ويأخذ هذا الاضطراب عدداً من الأشكال منها: اضطراب القلق العام، والرهاب الاجتماعي، واضطراب قلق الانفصال، واضطراب الوسواس القهري، واضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب الهلع. ويميل الأشخاص ذوو اضطراب القلق إلى تجنب الأخطاء والعمل على الكمال، مما يؤثر عليهم سلباً من خلال أعراض جسدية كالتوتر، والصداع، وألم المعدة، ويستخدم العلاج السلوكي المعرفي لمحاولة مساعدتهم على التعرف على أثر أفكارهم على مشاعرهم وسلوكهم، كما يمكن الاستفادة من تمارين الاسترخاء، والنمذجة، ولعب الادواء (Turnbull et al., 2010) بالإضافة إلى الأدوية المضادة للقلق (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

ومن الاضطرابات الموجهة للداخل اضطراب المزاج، ويشمل معاناة الشخص من نوبات غير عادية من الاكتئاب، أو الابتهاج، أو كليهما معا، ولكن في أوقات مختلفة، ويعاني ذوو الاكتئاب من الشعور بالحزن، والبكاء المستمر، وفقد الاهتمام في الأصدقاء، والأعمال المدرسية، واللعب مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي، كما يعانون من الأكل أو النوم لفترات طويلة جدا، أو قصيرة جدا، أو الاعتقاد بعدم قدرته على فعل شيء بشكل صحيح، بينما يعاني ذوو الاضطراب ثنائي القطب (الابتهاج والكآبة) من التقلب الشديد للمزاج، فتجد أنهم يعانون من الاكتئاب في أوقات معينة بينما يعانون من

الابتهاج، والنشاط الزائد، والثقة العالية في أوقات أخرى، ويستخدم العلاج السلوكي المعرفي، وكذلك الأدوية المضادة للاكتئاب (Turnbull et al., 2010 ؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

كما يعد الفصام أحد الاضطرابات الموجهة للداخل، وبسببه يعاني الأشخاص من الهلاوس (hallucinations) والتي تظهر من خلال سماع الشخص أو رؤيته أشياء غير موجود في الواقع، كما يعانون من التوهمات (delusions)، والتي تبرز من خلال اعتقادات أو أوهام غير موجودة في الواقع، كما قد يعاني بعضهم من لغة تعبيرية غير منظمة، بالإضافة إلى فقد الاتصال بالواقع (Turnbull et al., 2010).

وهناك العديد من الخصائص الأكاديمية والمعرفية التي تميز ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية فقد يكونون موهوبين، أو لديهم إعاقة فكرية، إلا أن غالبيتهم يتمتعون بدرجة ذكاء أقل من المتوسط، حيث تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الأشخاص الموهوبين ذوي الاضطرابات السلوكية تساوي ٢.٥٪، بينما ١٪ من الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم إعاقة فكرية في حين يعاني ثلثا المضطربين سلوكيا وانفعاليا من فرط الحركة وتشتت الانتباه (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010) ، كما يعاني هؤلاء الطلاب من صعوبات في الجانب الأكاديمي بالإضافة إلى معاناتهم في الجانب الاجتماعي حيث وجد أن نسبة الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين لديهم ضعف في الجانب الأكاديمي تتراوح ما بين ٣٣٪ إلى ٨١٪ (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، وأن العديد منهم لديه صعوبات تعلم (Yell et al., 2013) ويعاني تقريبا ٦٠٪ منهم من

انخفاض في مادة القراءة والرياضيات (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010)، كما تبين أن تحصيلهم في الرياضيات والإملاء أقل من تحصيلهم في القراءة (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، كما يحصلون على درجات منخفضة بالإضافة إلى رسوبهم في بعض المواد أو إعادة المرحلة الدراسية حيث أشارت أحد الباحثين إلى أن ٢٢٪ منهم قد رسبوا على الأقل مرة واحدة (Landrum, Tankersley, & Kaufman, 2003 ؛ Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010).

وتصاحب الاضطرابات اللغوية اضطرابات السلوك ولا يعتبر ذلك مفاجئاً بحكم أن السلوك شكل من أشكال التواصل ؛ لذا نجد أن الأطفال الذين لم يتعلموا اللغة يوصلون رغباتهم وحاجاتهم للآخرين من خلال سلوك البكاء وغيره، وتعتبر اضطرابات اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعاً لدى ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد تكون هذه الصعوبات أحد التفسيرات لعدم قدرتهم على النجاح في الوفاء بالمتطلبات السلوكية داخل المدرسة (Yell et al., 2013)، فتأثيره الضعف في اللغة الاستقبالية قد يكون كبيراً أو سلبياً، وذلك من خلال الحد من قدرة الطالب على الاستجابة لتوجيهات وأوامر الأخرين مما يترتب عليه تفاعلاً سلبياً مع الكبار، ومع مرور الوقت قد تزداد هذه المشاكل سوءً وذلك لحاجة هؤلاء الطلاب على فعل الأمور التي يريدون قولها أو يشعرون بها كبديل عن التواصل اللفظي (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، والتي بدورها تشكل عائقا تجاه النجاح الاجتماعي والاكاديمي (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010).

الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

تعتبر الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقات عملية معقدة ومتعددة الأوجه، ويصعب قياسها (Falls, 1997; Brown et al., 2009)، كما أن حمل الناس لاتجاهات معينة يقودهم ليكونوا متحيزين أو منفتحين في تعاملهم مع هؤلاء الأشخاص حيث أشارت الدراسات إلى أن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاعاقات قد تقود إلى التعامل معهم بشكل سيء، واقصائهم، ومعاملتهم بعنصرية (Brown et al., 2009)، في حين أن الاتجاهات الإيجابية نحوهم تساعد على تقبلهم، والتعامل معهم بشكل جيد، ودمجهم في المجتمع. وللأسف فإن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقات لازلت منتشرة حالياً في المجتمع مما قد يترتب عليه فرص تعليمية محدودة لهؤلاء الطلاب (Li & Ong, 2014). وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن نوع الإعاقة يساهم في تحديد فيما إذا كان الاتجاه سلبياً ام ايجابياً نحو الشخص الذي يعاني من إعاقة معينة مما يؤكد على أهمية دراسة الاتجاه نحو إعاقات محددة بدلا من دراسة الاتجاهات نحو الإعاقات بشكل عام (Falls, 1997).

ويظهر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية العديد من السلوكيات المزعجة داخل الصف مما قد يترتب عليه نظرة سلبية نحوهم من قبل معلميهم. وقد أجريت عدد من الدراسات للتعرف اتجاهات المعلمين نحو المشاكل السلوكية التي يظهرها طلابهم حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن هناك اتجاهات سلبية من قبل المعلمين نحو الطلاب الذين يظهرون مشاكل سلوكية داخل الصف، ومن تلك الدراسات دراسة شنايدر و لورو (Schneider & Leroux, 1994) والتي وجدت أن المعلمين غير متقبلين

للسلوك الاجتماعي الغير مناسب في فصولهم الدراسية. كما أشار جنكينز وآخرون (Jenkins et al., 1991) إلى أن المعلمين الأكثر فعالية هم الأقل قبولاً للسلوك الغير مقبول داخل الصف الدراسي. وعليه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسات تشير إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات سلبية نحو الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية نظراً لوجود تلك السلوكيات لديهم (Falls, 1997).

وقد ذكر فيليبس (Phillips et al., 1990) أن المعلمين كانوا أقل حماساً وقدرة على دمج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مقارنة بالطلاب ذوي الإعاقات الأخرى، في حين أشارت دراسة كارتليدج و جونسون (Cartledge & Johnson, 2009) إلى أن معلمو التعليم العام يرون الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكيات والانفعالية بازدراء أكثر من معلمي التربية الخاصة، وأن اتجاهاتهم نحو هؤلاء الطلاب، والسلوكيات المصاحبة لتلك الاتجاهات تلعب دوراً هاما في التعامل معهم داخل الصف حيث أن الاتجاهات السلبية نحوهم قد تقود إلى التعامل معهم بقسوة، والاستخدام المتكرر للعقاب لمحاولة ضبط سلوكهم، في حين أن الاتجاهات الإيجابية قد تقود إلى معاملتهم بطريقة إيجابية وداعمة، مما يؤكد على أهمية الاتجاه نحو ذوي التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية كأحد العوامل المهمة في نجاح أو فشل تعليم الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وفي السياق نفسه سعت بعض الدراسات إلى قياس علاقة عدد من المتغيرات باتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتبين من خلال نتائج تلك الدراسات إلى أن هناك علاقة بين

خبرة المعلمين السابقة بالدمج، وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة، وقلة أعداد الطلاب بالمدرسة، والاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Falls, 1997)، كما أن معلمي التربية الخاصة، ومعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والمعلمين الذين لديهم تدريب سابق في مجال التربية الخاصة يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية من المعلمين الآخرين (Alhamad, 2006).

ثانيا: الدراسات السابقة:

اتضح من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات أن هناك عدداً من الدراسات العربية، والأجنبية ذات العلاقة بالموضوع، والتي ركز معظمها على اتجاهات الطلبة نحو الإعاقات بشكل عام، في حين تناول عدد من الدراسات ذوي الإعاقة الفكرية، ودراستان تطرقتا لذوي اضطراب التوحد، ودراسة واحدة تناولت الاتجاهات نحو الصرع، ودراسة أخرى تناولت الصم (في حدود علم الباحث).

وتعتبر دراسة ستوفال وسيدلسك (Stovall & Sedlacek, 1983) من أوائل الدراسات التي تناولت اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات حيث هدفت إلى قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو الأشخاص ذوي الإعاقات البصرية والإعاقات الجسمية، وتكونت العينة من ٢٤٤ طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المشاركين لديهم اتجاه سلبي تجاه ذوي الإعاقة البصرية أو الإعاقة الجسمية في الأوضاع التي تتطلب الاتصال القريب بهم أو الشخصي، في حين أظهر المشاركون اتجاهاً إيجابياً تجاههم في حالة عدم الاتصال المباشر.

أيضا أظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين بناء على الجنس، وكانت لصالح الإناث، كما كان لمتغير نوع الإعاقة أثر، حيث أظهر المشاركون ارتياحاً أكثر للأشخاص المعاقين بصريا في الاتصال الشخصي (زواج، حفلات)، بينما كان الارتياح أكثر لذوي الإعاقة الحركية في الأوضاع الأكاديمية (قبولهم في الجامعات، الواجبات الدراسية).

وسعت دراسة ساتشر ودولي -ديكي (Dooley-Dickey & Satcher, 1992) إلى قياس الفروق في اتجاهات طلاب إدارة الموارد البشرية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وبلغ عدد العينة ١٤٣ طالباً وطالبة من ثلاث جامعات رئيسة في ولاية مستيسبي بأمريكا، وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية يحملون اتجاهات سلبية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات أكثر من الطلاب الأمريكيين البيض، بينما لم يكن هناك فروق بين المشاركين بناء على متغير التواصل السابق مع الأشخاص ذوي الإعاقات.

كما قام الصمادي والسرطاوي (Sartawi & Smadi, 1995) بدراسة هدفت للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة الامارات نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وتألفت عينة الدراسة من ٣١٣ طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المشاركين تعزى لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمواطنة، ووجود شخص في العائلة لديه إعاقة، والاتصال بشخص لديه إعاقة، ومكان الإقامة، وذلك لصالح الإناث، والعزاب، والمواطنين، والعوائل التي لديها شخص يعاني من إعاقة، ومن لديهم تواصل مع شخص لديه إعاقة، ومن يسكن في المدن، ويدرس تربية خاصة.

وفي دراسة لعواد (١٩٩٦) تناولت اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات المختلفة (البصرية، السمعية، الفكرية، الحركية)، حيث تكونت العينة من ١٨٧ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية النوعية ببنها، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات معظم المشاركين تتسم بالإيجابية نحو ذوي الإعاقات، إلا أن هناك فروقاً بين المشاركين الذكور والإناث في الاتجاه نحو ذوي الإعاقات، وذلك لصالح المشاركين الإناث، ولكن لم توجد فروق في الاتجاهات بين المشاركين تعزى للتخصص الدراسي، وقد ظهرت فروق بين مجموعات الدراسة في الاتجاه نحو ذوي الإعاقات نتيجة لتفاعل التخصص الدراسي مع الجنس.

وفي دراسة أخرى قام الحاروني وفراج (١٩٩٩) بقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات، حيث شملت عينة الدراسة ٣٨٢ طالباً وطالبة من كليات التربية، والتربية الرياضية، والخدمة الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين المشاركين في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات تعزى لاختلاف الكلية، حيث تبين أن اتجاهات طلبة كلية الخدمة الاجتماعية وكلية التربية كانت أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية، في حين لم توجد فروق بين اتجاهات طلبة كلية الخدمة الاجتماعية وكلية التربية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات تعزى لاختلاف الفرقة الدراسية، وذلك لصالح الطلبة القدامى، وأن هناك فروقاً تعزى لاختلاف الجنس، وكانت لصالح الإناث.

وقام هاياشي و كيمورا (Kimura & Hayashi, 2004) بدراسة لمعرفة اتجاهات طلبة الخدمة الاجتماعية باليابان نحو الأشخاص ذوي الإعاقات،

واشتملت عينة الدراسة على ١٩١ طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن لدى المشاركين اتجاهات إيجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وأن هناك تفاعلاً بين الجنس، والاتصال بالأشخاص ذوي الإعاقات فالطالبات اللاتي لديهن اتصال بالأشخاص ذوي الإعاقات لديهن توجه إيجابي عالٍ بينما الذكور الذي لديهم اتصال كثير بالأشخاص ذوي الإعاقات لديهم توجه سلبي عالٍ.

وهدفت دراسة عسيلة (٢٠٠٥) للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة الأقصى نحو ذوي الإعاقات، وتألفت عينة الدراسة من ١٥٠ طالباً وطالبة، وتبين أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو ذوي الإعاقات، إلا أنه جاء في المرتبة الأولى الاتجاه نحو ذوي الإعاقة البصرية، تلاه ذوي الإعاقة السمعية، فذوي الإعاقة الحركية، ثم ذوي الإعاقات بشكل عام، وجاء في المرتبة الأخيرة ذوي الإعاقة الفكرية، كما وجد أن هناك فروقاً بين الجنسين، وكانت لصالح الإناث، وهناك فروقاً بين المشاركين تعزى لمتغير القرابة بشخص لديه إعاقة، وذلك لصالح من لديه قريب يعاني من إعاقة، إلا أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص العلمي.

وأجرى حمام والبلال (٢٠٠٦) دراسة للكشف عن اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو ذوي اضطراب التوحد، على عينة قوامها ٣٦١ طالبا وطالبة، ومن خلال النتائج يتضح أن اتجاهات الطلبة نحو ذوي اضطراب التوحد كانت إيجابية بالنسبة للعينة الكلية والعينات الفرعية، وأن هناك فروقاً بين البنين والبنات في اتجاهاتهم نحو ذوي اضطراب التوحد وذلك لصالح البنات، كما وجدت فروق بناء على التخصص الجامعي، حيث أظهر

طلبة علم النفس اتجاهات أكثر إيجابية من طلبة التربية الخاصة، بينما كانت اتجاهات طلبة التربية الخاصة أكثر إيجابية من طلبة الخدمة الاجتماعية والعلوم والرياضيات، في حين كانت اتجاهات طلبة رياض الأطفال أكثر إيجابية من طلبة التربية الخاصة، ولم يوجد فروق بين المشاركين بناء على التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

وسعت دراسة الجندي (٢٠٠٧) إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعات الرسمية في الأردن نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وشارك فيها ٥٧٣ طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، تبين من خلال النتائج وجود فروق بين المشاركين بناء على الجنس، والتخصص، ودراسة مساق عن الإعاقات، وذلك لصالح الإناث، والتربية الخاصة، ومن درس مساق عن الإعاقات.

كما هدفت دراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠) إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم نحو ذوي الإعاقات، وتكونت عينة الدراسة من ٥٣٢ طالباً، وتبين من النتائج أن إتجاهات المشاركين نحو ذوي الإعاقات كانت ايجابية، كما تبين وجود فروق في اتجاهات المشاركين نحو ذوي الإعاقات تعزى لمتغير التخصص، ومتغير المستوى الدراسي، وذلك لصالح التربية الخاصة، وطلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة، كما تبين عدم وجود فروق في اتجاهات المشاركين نحو ذوي الإعاقات تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطلاب، ومكان إقامتهم، وصلتهم بشخص لديه إعاقة.

وركزت برودر وموغرو -ويلسن (Mogro-Wilson & Bruder, 2010) على قياس اتجاهات طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس نحو الطلاب ذوي

الإعاقات، وتكونت العينة من ٨٨١ طالب بكالوريوس و٢٠٥٦ عضو هيئة تدريس وطلاب دراسات عليا، وأظهرت النتائج أن معظم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لديهم توجه إيجابي عن الطلاب ذوي الإعاقات.

وقام الصرايرة والشعلان (٢٠١١) بقياس اتجاهات طلبة جامعة مؤته بتخصصات التربية الخاصة، والإرشاد والصحة النفسية، والتربية الرياضية نحو ذوي الإعاقات، واشتملت عينة الدراسة على ٢٥٦ طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج –عموماً - إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات سلبية نحو تعليم الأشخاص ذوي الإعاقات، كما تبين وجود فروق في الاتجاهات بين المشاركين تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، وذلك لصالح الإناث، وطلبة السنة الأخيرة، وطلبة التربية الخاصة.

كما هدفت دراسة نيفل و وايت (Nevill &White, 2011) إلى التعرف على مدى انفتاح (Openness) طلبة الجامعة على زملائهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من ٦٥٢ طالب وطالبة من أربع كليات، وتبين من النتائج أنه لا يوجد فروق بين البنين والبنات فيما يتعلق بالانفتاح على الزملاء ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أنه يوجد فروق بين من لديه قريب يعاني من اضطراب التوحد، ومن لا يوجد لديه قريب لصالح من لديه قريب، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين يعزى لمتغير الكلية، حيث لم يظهر طلاب كلية الهندسة والعلوم البدنية انفتاحيه كبيرة تجاه الزملاء ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقام جرفن وسمر ومكملين ودي وهادب (Griffin, Summer, Mcmillan, Day, & Hodapp, 2012) بالتعرف على اتجاهات طلبة الجامعة

نحو الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية، ودمجهم داخل القاعات الدراسية بالجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٦ طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن هناك توجهاً إيجابياً تجاه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما أشارت الى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وأيضا فروق بين المشاركين بناء على مستوى الراحة تجاه التفاعل مع الأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية، ولصالح المشاركين الذين لديهم مستوى عالٍ من الراحة.

وأجرى النجار (Al-Naggar, 2012) دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة الجامعة من تخصص العلوم الصحية، والطبية حول الأشخاص ذوي الأمراض العقلية، وتكونت العينة من ٢٧٩ طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن هناك توجهاً إيجابياً لدى المشاركين تجاه الأشخاص ذوي الأمراض العقلية.

وقيم نامي والهياشي (Hayashi & Naami, 2012) اتجاهات طلبة الجامعة في غانا تجاه ذوي الإعاقات، وتكونت العينة من ٦٩٨ طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين بشكل عام متقبلين فكرة دمج الأشخاص ذوي الإعاقات في المجتمع، وكذلك المساواة في الحقوق، ولكنهم كانوا مترددين حول خصائص الأشخاص ذوي الإعاقات، ويشعرون بعدم الراحة تجاه التفاعل مع هؤلاء الأشخاص.

وفي دراسة حديثة أجرى محمد (٢٠١٣) دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو دمج الصم في التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٣ طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين يعزى لمتغير الجنس، التخصصات الدراسية، والمستوى الدراسي، ووجود شخص أصم في العائلة، ومعرفة كيفية التواصل مع الأصم، وذلك لصالح

المشاركين الذكور، وطلاب قسم التربية الخاصة، وطلاب المستوى الثامن، ومن لديه شخص أصم في العائلة، ومن يعرف كيفية التواصل مع الاصم.

وأخيراً تناولت دراسة حجازين وآخرين (Hijazeen, 2014) قياس معرفة طلبة الجامعة بالأردن حول الصرع، واتجاهاتهم حول الأشخاص الذي يعانون منه، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠٠ مشارك من ثلاث جامعات، وأظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة قليلة بالصرع وطرق علاجه، كما أظهرت وجود اتجاه سلبي تجاه الأشخاص الذين يعانون من الصرع، كما كان هناك فروق بين المشاركين وذلك لصالح الإناث، والمشاركين من كلية العلوم، واتجاهات سلبية من قبل ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. ركزت معظم الدراسات السابقة على اتجاهات طلبة الجامعة - باختلاف تخصصاتهم - نحو الأشخاص ذوي الإعاقات بشكل عام، في حين تناول عدد محدود من الدراسات اتجاهات الطلبة نحو ذوي الإعاقة الفكرية (Griffin, Summer, Mcmillan, Day, & Hodapp, 2012)، والإعاقة البصرية أو الإعاقة الجسمية (Stovall & Sedlacek, 1983)، وذوي اضطراب التوحد (حمام والبلال، ٢٠٠٦؛ White & Nevill, 2011)، والصرع (Hijazeen, 2014)، والصم (محمد، ٢٠١٣) فين حين لم يتم التطرق لاتجاهاتهم نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

٢. تباينت نتائج الدراسات السابقة حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو الأشخاص ذوي الإعاقات إلا أن معظم نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة كانت إيجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات.

٣. على الرغم من أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو ذوي الإعاقات، إلا أنه جاء في المرتبة الأولى الاتجاه نحو ذوي الإعاقة البصرية، تلاه ذوي الإعاقة السمعية، فذوي الإعاقة الحركية، ثم ذوي الإعاقات بشكل عام، وجاء في المرتبة الأخيرة ذوي الإعاقة الفكرية (عسيلة، ٢٠٠٥).

٤. أظهرت طالبات الجامعة اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقات مقارنة بطلاب الجامعات باستثناء دراسة واحدة (محمد، ٢٠١٣) والتي أشارت نتائجها إلى أن المشاركين الذكور كانوا أكثر إيجابية نحو الصم من المشاركات الإناث.

٥. تتسم اتجاهات الطلبة القدامى، ومن عنده قريب لديه إعاقة بالإيجابية أكثر من الطلبة الجدد، ومن ليس عنده قريب لديه إعاقة، إلا أن التقدير لم يكن له علاقة باتجاهات الطلبة.

٦. تميز طلاب كلية التربية، والخدمة الاجتماعية، وطلاب قسم التربية الخاصة باتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بطلاب الكليات، والأقسام الأخرى في حين أشارت بعض الدراسات إلى نتيجة تخالف ذلك (عسيلة، ٢٠٠٥؛ عواد، ١٩٩٦).

٧. تبين أن اتجاهات الطلبة نحو ذوي الاعاقات تعتمد على نوعية الاتصال بهم حيث أظهر الطلبة توجه سلبي في الأوضاع التي تتطلب الاتصال المباشر بهم، في حين كانت الاتجاهات إيجابية تجاههم في حالة الاتصال غير المباشر (Stovall & Sedlacek, 1983).

٨. تختلف اتجاهات طلبة الجامعة حسب نوع الإعاقة، وطبيعة الاتصال حيث أظهروا ارتياحاً أكثر في الاتصال الشخصي (زواج، حفلات)

بالأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، بينما كان الارتياح أكثر لذوي الإعاقة الحركية في الأوضاع الأكاديمية (Stovall & Sedlacek, 1983).

منهجية البحث:

تستند هذه الدراسة إلى منهج البحث الوصفي؛ لأنه يعتبر المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة على أسئلتها البحثية، والذي يدرس الظاهرة للوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم وتطوير الواقع (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، ٢٠٠٥).

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود، والبالغ عددهم (٢٥٦٢) طالباً (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٥هـ). وقد تم اختيار عينة البحث من خلال توزيع حوالي ٥٠٠ استبانة على عينة عشوائية من طلاب كلية العلوم الاجتماعية مختلفة من حيث التخصص، والسنوات الدراسية، بعد ذلك تم جمع الاستبانات الموزعة على الطلاب، وفرزها حيث تبين أن هناك ٥٠ نسخة لم يتم اعادتها للباحث بنسبة (٢٠٪) من أجمالي ما تم توزيعه على الطلاب فين حين تم استبعاد ٥٢ استبانة لعدم اكتمالها. وقد ضمت عينة الدراسة النهائية (٣٩٨) طالبًا، بنسبة (١٦٪) من إجمالي طلاب كلية العلوم الاجتماعية. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة بناءً على متغيراتها.

جدول رقم (١) يوضح وصف العينة بناء على متغيرات الدراسة

	المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
	التخصص	تربية خاصة	٢٢٠	٥٥,٣
		الأقسام الأخرى (التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية)	١٧٨	٤٤,٧
	السنة الدراسية	الأولى	٦٦	١٦,٦
		الثانية	١٥٠	٣٧,٧
		الثالثة	١٣٥	٣٣,٩
		الرابعة	٤٧	١١,٨
	التقدير	ممتاز	٧٥	١٨,٨
		جيد جدا	٢٢٧	٥٧
		جيد	٩١	٢٢,٩
		مقبول	٥	١,٣

أداة الدراسة

لإعداد استبانة الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

١. مراجعة أدبيات التربية الخاصة في موضوع الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات.

٢. مراجعة الاستبانات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو ذوي الاعاقات.

٣. قام الباحث بإعداد استبانة أولية معتمدا على الفقرات الواردة في عدد من الدراسات السابقة (الحاروني، وفراج، ١٩٩٩؛ طشطوش، والخزاعلة، ٢٠١٠؛ والصرايرة، والشعلان، ٢٠١١).

٤. تم إجراء بعض التعديلات على تلك الفقرات لتكون مناسبة للاستخدام مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

ولقد تكّونت الاستبانة من مقدمة شملت على توضيح الهدف من الدراسة، وتعريف المشاركين بالمقصود بالتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وخصائصهم، تلاها قسمين لجمع بيانات المشاركين، واستجاباتهم، حيث يجمع القسم الأول المعلومات الأولية عن المشاركين وهي التخصص، السنة الدراسية، التقدير، بينما احتوى القسم الثاني من الاستبانة -بصورته الأولية - على ٣٨ عبارة تقيس مستوى اتجاهات طلاب الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وتم الإجابة على فقراته من خلال اختيار موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (أربع درجات)، موافق إلى حد ما (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، ثم تم استخدام المعادلة التالية لتصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى:

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة - أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ -١) ÷ ٥ = ٠,٨٠، لنحصل على التصنيف الموضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات	المدلول عند تفسير النتائج
موافق بشدة	٤.٢٤ -٥.٠٠	اتجاه ايجابي مرتفع
موافق	٣.٤٣ -٤.٢٣	اتجاه ايجابي
موافق إلى حد ما	٢.٦٢ -٣.٤٢	اتجاه متوسط
غير موافق	١.٨١ -٢.٦١	اتجاه سلبي
غير موافق بشدة	١.٠٠ -١.٨٠	اتجاه سلبي مرتفع

إجراءات الدراسة:

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة والإرشاد النفسي، وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة فقرات الاستبانة في قياس اتجاهات طلبة كلية العلوم الاجتماعية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ووضوح فقراتها، وكذلك مناسبة الصياغة اللغوية لها. بعد ذلك تم حساب نسبة اتفاق المحكين على كل فقرة، واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة ٨٠٪ فأكثر، كما تم في ضوء اقتراحات المحكمين إجراء بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات للمقياس، وقد أظهرت النتائج بأن جميع فقرات المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية له حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٦٦ -٠,٦٣٦) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، باستثناء ثلاث فقرات، وقد تم استبعادها لعدم وجود ارتباط دال احصائيًا بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بالتأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وأشارت النتائج أن درجة ثبات المقياس بلغت (٠,٨٧٤)، وتشير هذه القيمة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

الأساليب الإحصائية

قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على إجابات المشاركين على كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك لقياس اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وذلك للكشف عن أثر متغيرات الدراسة (التخصص، التقدير، السنة الدراسية) في اتجاهات الطلاب نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

نتائج البحث ومناقشتها:

١. ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وللاستبانة ككل. جدول رقم (٣) يعرض تلك النتائج.

جدول رقم (٣) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة		
	لا يجب عزل التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية عن المجتمع	ت	١٩٦	٩١	٦١	٢٤	٢٦	٤,٠٢	١,٢١٦
		٪	٤٩,٢	٢٢,٩	١٥,٣	٦	٦,٥		
	مستعد لتقديم المساعدات للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	١٦٩	١١٩	٥٨	٣٦	١٦	٣,٩٨	١,١٣٩
		٪	٤٢,٥	٢٩,٩	١٤,٦	٩	٤		
	يستطيع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ممارسة أعمال مفيدة	ت	١٤٠	١٥٨	٥٧	٣٠	١٣	٣,٩٦	١,٠٤٥
		٪	٣٥,٢	٣٩,٧	١٤,٣	٧,٥	٣,٣		
	يجب ألا يشعر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالنقص	ت	١٧٢	١٠٧	٦٠	٣٠	٢٩	٣,٩١	١,٢٣٩
		٪	٤٣,٢	٢٦,٩	١٥,١	٧,٥	٧,٣		
	لا يعتبر تعليم التلاميذ ذوي الاضطرابات	ت	١٦٣	١١٧	٤٦	١٩	٥٣	٣,٨٠	١,٣٧١

	السلوكية والانفعالية مضيعة للوقت والجهد	٪	٤١	٢٩,٤	١١,٦	٤,٨	١٣,٣		
	يسعدني مشاركة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية هواياتهم	ت	١١٨	١٣١	١٠١	٣٤	١٤	٣,٧٧	١,٠٧٦
		٪	٢٩,٦	٣٢,٩	٢٥,٤	٨,٥	٣,٥		
	لا أشعر بالاشمئزاز عند رؤية أحد التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	١٤٧	١١٢	٧٠	٣٧	٣٢	٣,٧٧	١,٢٦١
		٪	٣٦,٩	٢٨,١	١٧,٦	٩,٣	٨		
	يجب توفير فرص عمل متساوية للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	١١٨	١٣٦	٨٤	٤٤	١٦	٣,٧٤	١,١١٨
		٪	٢٩,٦	٣٤,٢	٢١,١	١١,١	٤		
	للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية اهتمامات وهوايات كالعاديين تماماً	ت	١٠٩	١٣٦	١٠١	٤٦	٦	٣,٧٤	١,٠٣١
		٪	٢٧,٤	٣٤,٢	٢٥,٤	١١,٦	١,٥		
	لا تمنع الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشخص من التفوق	ت	١٠٧	١٥٦	٦٧	٥٨	١٠	٣,٧٣	١,٠٨٥
		٪	٢٦,٩	٣٩,٢	١٦,٨	١٤,٦	٢,٥		
	يمكن أن يكون التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مواطنين نافعين	ت	١٢٣	١٢٦	٨٣	٤٤	٢٢	٣,٧١	١,١٧٤
		٪	٣٠,٩	٣١,٧	٢٠,٩	١١,١	٥,٥		
	من عدم الحكمة أن تخفي الأسر عن الناس أمر أحد أفرادها الذي يعاني من اضطرابات سلوكية وانفعالية	ت	١٢٣	١٠٤	٩١	٥٤	٢٦	٣,٦١	١,٢٣٤
		٪	٣٠,٩	٢٦,١	٢٢,٩	١٣,٦	٦,٥		
	لا يعتبر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية عبئاً ثقيلاً على مجتمعاتهم	ت	٩٣	١٤٢	٩٦	٤٧	٢٠	٣,٦١	١,١١٧
		٪	٢٣,٤	٣٥,٧	٢٤,١	١١,٨	٥		
	التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية طيبون يحبون الخير للناس	ت	٨١	١٢٥	١٥٠	٣١	١١	٣,٥٩	٠,٩٨٧
		٪	٢٠,٤	٣١,٤	٣٧,٧	٧,٨	٢,٨		
	لا يجب الابتعاد عن التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لخطورتهم	ت	٩٤	١٣٠	١٠٢	٣٦	٣٦	٣,٥٣	١,٢٠٤
		٪	٢٣,٩	٣٢,٧	٢٥,٦	٩	٩		
	اصطحاب التلاميذ ذوي الاضطرابات	ت	١٠٤	١٠٣	١٠٣	٦٥	٢٣	٣,٥٠	١,٢٠٤

	السلوكية والانفعالية إلى مناسبة اجتماعية لا يجلب السخرية	٪	٢٦,١	٢٥,٩	٢٥,٩	١٦,٣	٥,٨		
	أتعامل مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية كالعاديين تماماً	ت	٧٠	١٥٨	٨٧	٦٥	١٨	٣,٤٩	١,٠٩٧
		٪	١٧,٦	٣٩,٧	٢١,٩	١٦,٣	٤,٥		
	أرحب بإقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	٦٧	١٤٧	١١٢	٥١	٢١	٣,٤٧	١,٠٧٨
		٪	١٦,٨	٣٦,٩	٢٨,١	١٢,٨	٥,٣		
	لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية القدرة على التكيف خارج المؤسسات والمراكز الخاصة بهم	ت	٦٧	١٣٢	١٣٢	٥٣	١٤	٣,٤٦	١,٠٣٢
		٪	١٦,٨	٣٣,٢	٣٣,٢	١٣,٣	٣,٥		
	يجب أن يسمح للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالعيش أينما يريدون وكيفما يريدون	ت	٩٤	١٠٠	١٢١	٦٠	٢٣	٣,٤٦	١,١٧١
		٪	٢٣,٦	٢٥,١	٣٠,٤	١٥,١	٥,٨		
	لا يجلب التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية التعاسة لأسرهم	ت	٧٨	١٢٠	١٢٦	٤٤	٣٠	٣,٤٣	١,١٤٦
		٪	١٩,٦	٣٠,٢	٣١,٧	١١,١	٧,٥		
	لا يعتبر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية أحد الأسباب لتخلف مجتمعاتهم	ت	١٠١	١٠٠	٩٥	٦٨	٣٤	٣,٤٢	١,٢٦٨
		٪	٢٥,٤	٢٥,١	٢٣,٩	١٧,١	٨,٥		
	أحب الاشتراك في رحلات مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	٥٥	١٣٤	١٢٥	٥٧	٢٧	٣,٣٣	١,٠٩٣
		٪	١٣,٨	٣٣,٧	٣١,٤	١٤,٣	٦,٨		
	لا يعتبر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية كسولين	ت	٤٣	١٣٠	١٥٧	٣٨	٣٠	٣,٣٠	١,٠٣٥
		٪	١٠,٨	٣٢,٧	٣٩,٤	٩,٥	٧,٥		
	ينجح التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الوظائف المناسبة كالعاديين تماماً	ت	٤٧	١١٤	١٣٨	٧١	٢٨	٣,٢٠	١,٠٨٦
		٪	١١,٨	٢٨,٦	٣٤,٧	١٧,٨	٧		
	يستطيع التلاميذ ذوي الاضطرابات	ت	٤٣	١١٩	١٣٢	٧٧	٢٧	٣,١٩	١,٠٧٩

	السلوكية والانفعالية تحمل المسؤولية والقيام بأعبائها	٪	١٠,٨	٢٩,٩	٣٣,٢	١٩,٣	٦,٨		
	أحب الظهور مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أمام الناس	ت	٦٤	٨٦	١٢٧	٧٧	٤٤	٣,١٢	١,٢١٨
		٪	١٦,١	٢١,٦	٣١,٩	١٩,٣	١١,١		
	لا يُظهر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية شخصيات منحرفة	ت	٣٨	١٠٠	١٦٠	٧٠	٣٠	٣,١٢	١,٠٤٩
		٪	٩,٥	٢٥,١	٤٠,٢	١٧,٦	٧,٥		
	لا يجب على التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ارتياد أندية خاصة بهم بعيداً عن الأندية العامة	ت	٥٦	١٠٤	٩٩	٨٦	٥٣	٣,٠٦	١,٢٥٤
		٪	١٤,١	٢٦,١	٢٤,٩	٢١,٦	١٣,٣		
	لا تعتبر قدرات التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أقل بكثير من العاديين في كل الحالات	ت	٤٠	٩١	١٤٤	٩١	٣٢	٣,٠٤	١,٠٨٧
		٪	١٠,١	٢٢,٩	٣٦,٢	٢٢,٩	٨		
	إصابة التلاميذ باضطرابات سلوكية وانفعالية لا تقلل من احترام الناس لهم	ت	٤٨	٩٩	١١٥	٩٠	٤٦	٣,٠٣	١,١٩٣
		٪	١٢,١	٢٤,٩	٢٨,٩	٢٢,٦	١١,٦		
	يجب أن يعيش التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية مع أقرانهم العاديين	ت	٤٠	٩١	١٤٤	٩١	٣٢	٣,٠٣	١,١٢٤
		٪	١٠,١	٢٢,٩	٣٦,٢	٢٢,٩	٨		
	التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين يدرسون في صفوف عادية ليس لهم تأثير سلبي على الآخرين	ت	٤٧	٨٠	١٢٨	٩٥	٤٨	٢,٩٦	١,١٨٢
		٪	١١,٨	٢٠,١	٣٢,٢	٢٣,٩	١٢,١		
	التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية قادرين على اتخاذ قرارات طبيعية	ت	٣١	٨٤	١٤٥	٩٢	٤٦	٢,٩٠	١,١٠٠
		٪	٧,٨	٢١,١	٣٦,٤	٢٣,١	١١,٦		
	أقبل مصاحبة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	٤٨	٧٩	١٢٣	٧٤	٧٤	٢,٨٨	١,٢٦٥
		٪	١٢,١	١٩,٨	٣٠,٩	١٨,٦	١٨,٦		
متوسط المجموع الكلي								٣,٤٥	٠,٤٩٩

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي للمقياس ككل بلغ ٣.٤٥ وبانحراف معياري قدره ٠.٤٩٩ مما يشير إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من نتائج الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقات بشكل عام (عواد، ١٩٩٦؛ عسيلة، ٢٠٠٥؛ طشطوش والخزاعلة، ٢٠١٠؛ 2004 Hayashi, ؛Bruder & Mogro-Wilson, 2010) أو نحو فئات محددة كالإعاقة الفكرية (Griffin et al., 2012)، والتوحد (حمام والبلال، ٢٠٠٦)، وغيرها كالأمراض العقلية (Al-Naggar, 2012) إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١) ودراسة حجازين وآخرون (Hijazeen et al., 2014)، والتي أشارت إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات سلبية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، ويمكن أن تفسر النتيجة الحالية بمساهمة المحاضرات أو الحملات التوعوية التي تقدم داخل الجامعات، أو من خلال برامج التواصل الاجتماعي، أو البرامج الإعلامية المرئية منها والمسموعة وغيرها بزيادة الوعي لدى طلبة الجامعة بذوي الاحتياجات الخاصة، وخصائصهم، وأحقيتهم في العيش والاندماج مع المجتمع، وأن اختلاف الشخص عن الاخرين لا يعني بالضرورة أنه خطر يهدد الاخرين، ويجب الابتعاد عنه بل يجب احتواؤه وتقديم الخدمات المناسبة له.

وعند مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المقياس نجد أن استجابات المشاركين على جميع العبارات تراوحت بين موافق إلى حد ما وموافق (٢.٨٨ -٤.٠٢) حيث حصلت ٢٢ عبارة على موافق في حين

حصلت بقية العبارات (١٣عبارة) على موافق إلى حد ما بينما لم تحصل أي عبارة على موافق بشدة أو غير موافق أو غير موافق بشدة، وعند النظر إلى العبارات التي حصلت على موافق نجد أن العبارة " لا يجب عزل التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية عن المجتمع" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤.٠٢ وبانحراف معياري قدره ١.٢١٦، ويليها في المرتبة الثانية عبارة "مستعد لتقديم المساعدات للأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية" بمتوسط حسابي قدره ٣.٩٨ وبانحراف معياري بلغ ١.١٣٩ ، بينما جاء في المرتبة الثالثة عبارة "يستطيع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ممارسة أعمال مفيدة" بمتوسط حسابي ٣.٩٦ وانحراف معياري ١.٠٤٥ ، في حين حصلت العبارة "لا يعتبر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أحد الأسباب لتخلف مجتمعاتهم" على أقل متوسط حسابي بين العبارات التي أجاب عليها المشاركين بموافق حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٤٢ وانحراف معياري ١.٢٦٨ ، تلتها العبارة "لا يجلب التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية التعاسة لأسرهم" بمتوسط حسابي ٣.٤٣ وانحراف معياري ١.١٤٦ ، ثم عبارة " يجب أن يسمح للأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالعيش أينما يريدون وكيفما يريدون" بمتوسط حسابي ٣.٤٦ وانحراف معياري ١.١٧١ ، وبالنظر للعبارات التي أجاب عليها المشاركين بموافق إلى حد ما نجد أن العبارة "أحب الاشتراك في رحلات مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣٣ وانحراف معياري ١.٠٩٣ ، تلتها العبارة "لا يعتبر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية كسولين" بمتوسط

حسابي ٣,٣٠ وانحراف معياري بلغ ١,٠٣٥ ، بعدها جاءت العبارة "ينجح التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الوظائف المناسبة كالعاديين تماماً" بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢٠ وانحراف معياري ١,٠٨٦ ، وحصلت العبارة "أقبل مصاحبة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية" على أقل متوسط حسابي بين العبارات التي أجاب عليها المشاركين بموافق إلى حد ما وجميع فقرات الاستبانة حيث بلغ متوسطها الحسابي ٢,٨٨ وانحراف معياري ١,٢٦٥ ، تلتها عبارة " التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية قادرين على اتخاذ قرارات طبيعية" بمتوسط حسابي ٢,٩٠ وانحراف معياري ١,١٠٠ ، بعد ذلك جاءت العبارة " التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين يدرسون في صفوف عادية ليس لهم تأثير سلبي على الآخرين" بمتوسط حسابي ٢,٩٦ وانحراف معياري ١,١٨٢ ، وقد تفسر هذه النتائج بأن اتجاهات المشاركين محكومة بنوعية، وكيفية، وطبيعية العلاقة مع الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية فعندما تكون العلاقة قائمة على اعطائهم حقوقهم، وتقديم المساعدة لهم فإنهم يبادرون إليها في حين تقل تلك الرغبة عندما يتطلب الأمر إقامة علاقات شخصية (صداقات) أو زمالة في المراحل الدراسية لأنه سيتطلب مزيد من المعاشرة، والاتصال القريب، والاحتاك المباشر والمستمر.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التخصص؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للإجابة على هذا السؤال، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين من قسم التربية الخاصة والأقسام الأخرى (التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية) على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تربية خاصة	٢٢٠	١٢٨,٣٧	١٥,٣٨	١٠,٨٠٢	٠,٠٠٠
تخصص آخر	١٧٨	١١١,٦١	١٥,٣٧		

تظهر النتائج في الجدول رقم (٤) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب قسم التربية الخاصة، ودرجات طلاب الأقسام الأخرى (التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية)، وذلك لصالح طلاب قسم التربية الخاصة، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الحاروني وفراج (١٩٩٩)،

وكذلك نتائج دراسة الجندي (٢٠٠٧)، ودراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠)، ودراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١)، والتي ركزت على الإعاقات بشكل عام، وكذلك الدراسات الأخرى (حمام والبلال، ٢٠٠٦؛ Nevill & White, 2011؛ Hijazeen et al., 2014) والتي ركزت على إعاقات محددة كالتوحد، بينما خالفت النتائج الحالية نتائج دراسة عواد (٢٠٠٦)، ودراسة عسيلة (٢٠٠٥)، والتي أشارت إلى أن التخصص ليس له علاقة باتجاهات الطلاب نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويرجع الباحث النتيجة الحالية إلى أن طلاب التربية الخاصة أكثر معرفة بذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم، وكذلك سبق لهم القراءة، والاطلاع على بعض المراجع المتعلق بالتوجهات الحديثة في كيفية التعامل مع هذه الفئات، والأنظمة التي تحفظ لهم حقوقهم، والذي قد ينعكس بدوره على نظرتهم لهم، ونوعية الخدمات التي يجب أن تقدم لهم، والبحوث السابقة تدعم هذا التفسير حيث أشار الشخص (١٩٩٩) إلى أمكانية استخدام المقررات الدراسية في تغيير اتجاه الأشخاص نحو ذوي الإعاقات لتكون أكثر إيجابية.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وفقا لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٧١٩,٠٢١	٣	٢٣٩,٦٧	٠,٧٨٣	٠,٥٠٤	غير دالة
داخل المجموعات	١٢٠٦٣٥,١٩	٣٩٤	٣٠٦,١٨			

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشاركين من السنوات الدراسية المختلفة، وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة الحاروني وفراج (١٩٩٩)، وطشطوش والخزاعلة (٢٠١٠)، والصرايرة والشعلان (٢٠١١)، والتي أشارت إلى أن المشاركين تختلف اتجاهاتهم بناء على متغير السنة الدراسية ولصالح الطلاب القدامى، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الوعي بذوي الاحتياجات الخاصة والاتجاهات نحوهم قد تتشكل خارج الجامعة من خلال الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، وغيرها من المصادر المتاحة، ولا يقتصر ذلك على الدراسة في الجامعة أو أخذ بعض المقررات الدراسية (Müller, 2009; Orta, 2016).

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التقدير؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٦)، (٧).

جدول رقم (٦) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وفقا لمتغير التقدير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٣٩٠٦.٥٤	٣	١٣٠٢.١٨	٤.٣٦٨	٠.٠٠٥	دالة احصائيا
داخل المجموعات	١١٧٤٤٧.٦٧	٣٩٤	٢٩٨.٠٩			

جدول رقم (٧) اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات التقدير على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

التقدير	المتوسط	مستويات التقدير			
		ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
ممتاز	١٢١.٢٩				
جيد جدا	١٢٢.٩٦			٠.٠٠٥	

جيد	١١٥,٢٤				
مقبول	١٢٢,٨٠				

تشير النتائج في الجدول رقم (٦) و (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركين من السنوات الدراسية المختلفة حيث أظهر الطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا اتجاهات أكثر إيجابية من الطلاب الحاصلين على تقدير جيد في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأخرى، وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠)، والتي أشارت إلى أن المشاركين لا تختلف اتجاهاتهم بناء على متغير المعدل التراكمي.

التوصيات والمقترحات البحثية

١. التعاون بين أقسام التربية الخاصة، والجهات ذات العلاقة لفتح المزيد من البرامج لخدمة الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والتوسع فيها لتشمل أكبر شريحة ممكنة.

٢. تهيئة الجامعات لقبول الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتقديم البرامج المساندة لهم داخل الجامعة لمساعدتهم على اكمال تعليمهم الجامعي.

٣. تقديم محاضرات توعوية أو طرح مقررات عامة لطلبة الجامعة بهدف توعيتهم بالفئات الخاصة الأمر الذي قد يساهم في زيادة الاتجاهات الإيجابية لطلبة الجامعة نحوهم بغض النظر عن تخصصاتهم.

٤. اجراء المزيد من الدراسات المماثلة للتعرف على اتجاهات طلبة الجامعة في الكليات الأخرى نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ومقارنتها باتجاهات طلبة الكليات التربوية.

٥. اجراء دراسات تهدف للتعرف على علاقة مستوى المعرفة بذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الاتجاهات نحوهم.

٦. اجراء دراسات للتعرف على مدى فعالية البرامج التوعوية المقدمة داخل الجامعة وخارجها في تغيير الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

* * *

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (1435هـ). التقرير السنوي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لعام 1435/1434، مطابع جامعة الإمام، الرياض.

الجندي، خالد. (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة كلية التربية في الجامعات الرسمية الأردنية نحو الأفراد المعاقين .المؤتمر السنوي الرابع عشر -الارشاد النفسي من اجل التنمية في ظل الجودة الشاملة -مصر، مج ١، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي -جامعة عين شمس، ٢١ -٤٠.

الحاروني، مصطفى، وفراج، وهمان. (١٩٩٩). اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وفاعلية برنامج في تنميتها .علم النفس -مصر، س ١٣، ع ٥٢، 149- 130

حمام، فادية، والبلال، إلهام. (٢٠٠٦). اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو اضطراب التوحد: دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي والجامعي .مجلة البحوث النفسية والتربوية -كلية التربية جامعة المنوفية -مصر، مج ٢١، ع ٢، .177- 128

زهران، حامد (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

الشخص، عبدالعزيز (١٩٩٠). أثر المعلومات في تغيير الاتجاهات نحو المعوقين .مجلة جامعة الملك سعود -العلوم التربوية -السعودية، مج ٢، ع ١، .99- 77

الصرايرة، رائد، والشعلان، معن. (٢٠١١). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو المعاقين .مؤتة للبحوث والدراسات -العلوم الانسانية والاجتماعية -الاردن، مج ٢٦، ع ١، .86- 63

طشطوش، رامي والخزاعلة، أحمد. (٢٠١٠). اتجاهات طلاب كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم نحو المعاقين. مجلة الجامعة الخليجية، المجلد (٢)، العدد (٣)، ٤٠٥ -٤٤٢.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٧). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه، عمان: دار الفكر.

عسلية، محمد، وجودة، آمال. (٢٠٠٥). اتجاهات طلاب جامعة الأقصى نحو المعاقين . مجلة كلية التربية -عين شمس -مصر، ع ٢٩، ج ٣، .128- 85

عواد، أحمد. (١٩٩٦). اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية نحو المعاقين .المؤتمر الدولي الاول (قضايا ومشكلات الارشاد النفسي) -مصر، مج ٢، القاهرة: مركز الارشاد النفسي -جامعة عين شمس، ٥٣٥ -٥٥٩.

القريطي، عبد اللطيف. (١٩٩٢). دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات .المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

كوفمان، جيمس و لاندروم، تيمثي. (٢٠١٢). خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين. (ترجمة غالب الحياري). عمان، الأردن: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٩).

محمد، سعيد. (٢٠١٣). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو دمج اقرانهم الصم في التعليم العالي وعلاقتها ببعض المتغيرات .مجلة التربية الخاصة والتأهيل -مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل -مصر، مج ١، ع ١، .310- 252

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٧). الدليل الاجرائي للتربية الخاصة. الرياض.

ويبر، جو و بلوتس، سينثا. (٢٠١٥). الاضطرابات السلوكية والانفعالية: النظرية والتطبيق. (ترجمة إبراهيم الحنو). الرياض، السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨).

* * *

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdel-Fattah, M. M., Asal, A. A., Al-Asmary, S. M., Al-Helali, N. S., Al-Jabban, T. M., & Arafa, M. A. (2004). Emotional and behavioral problems among male saudi schoolchildren and adolescents prevalence and risk factors. German Journal of Psychiatry, 7(1), 1-9.

Alhamad, K. A. (2006). General education and special education teachers' attitudes toward inclusive education of students with emotional and/or behavioral disabilities (EBD) (Order No. 3231291). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305297339).

Al-Naggar, R. A. (2013). Attitudes towards persons with mental illness among university students. ASEAN Journal of Psychiatry, 14(1), 1-10.

Asmaa A., HOWE, A. & READING, R. (2009). Prevalence of emotional and behavioral problems among 6-12 year old children in Egypt. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 44(1), 8-14.

Brown, T., Mu, K., Peyton, C. G., Rodger, S., Stagnitti, K., Hutton, E., & ... Wu, C. (2009). Occupational therapy students' attitudes towards individuals with disabilities: a comparison between Australia, Taiwan, the United Kingdom, and the United States. Research In Developmental Disabilities, 30(6), 1541-1555. doi:10.1016/j.ridd.2009.07.020

Bruder, M. B., & Mogro-Wilson, C. (2010). Student and faculty awareness and attitudes about students with disabilities. Review of Disability Studies: An International Journal, 6(2), 3-13.

Falls, George Thomas, I., and II. (1997). Attitudes of elementary teachers toward the inclusion of students with emotional/behavioral disorders (Order No.

9807162). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304460493).

Griffin, M. M., Summer, A. H., Mcmillan, E. D., Day, T. L., & Hodapp, R. M. (2012). Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities, 9(4), 234-239. doi:10.1111/jppi.12008

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (13th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Hayashi, R., & Kimura, M. (2004). Attitudes toward persons with disabilities among Japanese social work students. The Review of Disability Studies, 1(1), 60-69.

Henderson, K., Klein, S., Gonzalez, P., & Bradley, R. (2005). Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices. Behavioral Disorders, 31(1), 6-17.

Hijazeen, J. K., Abu-Helalah, M. A., Alshraideh, H. A., Alrawashdeh, O. S., Hawa, F. N., Dalbah, T. A., & Abdallah, F. W. (2014). Knowledge, attitudes, and beliefs about epilepsy and their predictors among university students in Jordan. Epilepsy & Behavior: E&B, 41238-243. doi:10.1016/j.yebeh.2014.10.010

Jacobsen, K. (2013). Educators' experiences with disruptive behavior in the classroom. Master of Social Work Clinical Research Papers. Paper 199.http://sophia.stkate.edu/msw_papers/199

Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kaufman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? The Journal of Special Education, 37(3), 148–156.

Li, C., Wu, Y., & Ong, Q. (2014). Enhancing attitudes of college students towards people with intellectual disabilities through a coursework intervention. Journal of Developmental & Physical Disabilities, 26(6), 793-803 11p. doi:10.1007/s10882-014-9395-z

Müller, F. (2009). Entertaining anti-racism. Multicultural television drama, identification and perceptions of ethnic threat. Communications, 34(3), 239–256.

Naami, A., & Hayashi, R. (2012). Perceptions about disability among Ghanaian university students. Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 11(2), 100-111 12p. doi:10.1080/1536710X.2012.677616

Nevill, R. A., & White, S. W. (2011). College students' openness toward autism spectrum disorders: Improving peer acceptance. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(12), 1619-1628.

Orta, S. (2016). Affecting teen attitudes through positive media portrayals of teens with autism spectrum disorder (Order No. 10004177).

Satcher, J., & Dooley-Dickey, K. (1992). Attitudes of human-resource management students toward persons with disabilities. Rehabilitation Counseling Bulletin, 35(4), 248.

Smadi, A. A., & Sartawi, A. M. (1995). United Arab Emirates university students' attitudes towards the handicapped. European Journal of Special Needs Education, 10(3), 242-48.

Stovall, C., & Sedlacek, W. E. (1983). Attitudes of male and female university students toward students with different physical disabilities. Journal of College Student Personnel, 24(4), 325-30.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Webhmeyer, M, L. (2010). Exceptional lives: Special education in today's schools. New York: Pearson Education.

Wood, P., Evans, D., & Spandagou, I. (2014). Attitudes of principals towards students with disruptive behaviour: An Australian perspective. Australasian Journal of Special Education, 38(1), 14-33

Yell M. L., Meadows N. B., Drasgow E., Shriner J. G. (2013). Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders. Upper Saddle River, NJ: Pearson

❊ ❊ ❊