جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص مدرسي

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

– (دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لمديرية التربية لولاية مستغانم)–

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : يبو هوارية

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.قنيش سعيد	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا
د.قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة(ب)	مشرفا ومقررا
أ.عليلش فلة	أستاذة محاضرة (ب)	مناقشا

السنة الجامعية 2018-2019

تاريخ الإيداع: / /2019 إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

الإهـــــــــــداء

أهدي عملي المتواضع:

إلى اللذين قرن الله عبادته إياه بالإحسان إليهما:

"أمي، أمي، أمي، أبي".

إلى من جمعتني بهم أسمى و أجمل معاني الحب و التقدير و دفء العائلة "زوجي" و "أبنائي"

إلى كل من كان علينا حق أن نصلهم "أقاربي"

إلى كل من جمعتني بهم أجمل معاني الأخوة و الوفاء

إلى حاملي مشعل التربية والتعليم

إلى الذين تعلمت منهم معاني الوفاء، الإخلاص، و العمل في سبيل خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة "زميلاتي"

إلى كل مسلم غيور على دينه

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم:

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

صدق رسول الله صلى الله عليه و سلم

الحمد لله الذي تفضل علينا بنعمه و أشكره شكرا يليق بجلاله و كماله، و نصلي و نسلم على نبينا محمد صلى الله عليه و سلم الذي جاء بالهدى و البيانات

أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني ووجهني من بعيد أو من قريب إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة "قويعيش مغنية" المشرفة على هذا البحث و التي أعطتني من وقتها و جهدها و علمها الشيء الكثير، و التي كانت لتوجيهاتها الصائبة و أرائها السديدة أحسن الأثر، فلها مني جزيل الشكر سائلا الله عان يجزيها عني خير الجزاء كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة و إلى كل من تفضل بمساعدتي برأي أو مشورة أو بتوفير الكتب و المراجع التي يتطلبها البحث.

كما أشكر مديرية التربية و إدارة المدارس التي فتح لي أبوابهما لإجراء الدراسة الميدانية دون أن أنسى أساتذة عينة الدراسة على مساعدتهم لي في إجراء هذا البحث، و كذا إلى كل ذوي الاحتياجات الخاصة ،

و أخيرا فاني أستغفر الله العظيم و أتوب إليه من كل زلل و خطأ.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بمرحله التعليم الابتدائي، وأجرت الباحثة دراساتها على (13) مدرسة ابتدائية تابعة لولاية مستغانم . وكان عدد أفراد العينة (141) أستاذ وأستاذة بواقع (74) أستاذ للأقسام العادية منهم (17 ذكر و 57 أنثى)، و (67) أستاذ في الأقسام المدمجة منهم (14 ذكر و 53انثى) ،تم اختيارهم بطريقة مقصودة ، واستخدمت الباحثة مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (معدل من طرف الباحثة)، مستعمله في ذلك المنهج الوصفي، أما الأسلوب الإحصائي المتبع هو النسب المئوية و التكرارات و تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار(ت) بالاعتماد على برنامج spss18، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الباحثة للنتائج التالية:

1- طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية سلبية.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية تعزى لمتغير التخصص.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية تعزى لمتغير الشهادة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام بين الذين درسوا الأقسام المدمجة والذين لم يدرسوا.

الكلمات المفتاحية:

الاتجاهات ، أساتذة التعليم الابتدائي ، الدمج المدرسي، ذوي الاحتياجات الخاصة.

Abstract:

The study aimed to identify the nature of the teacher's trends toward the integration of students with special needs in ordinary schools with primary education, and the researcher conducted her studies on 13 primary schools in the state of Mostaganem. The number of sample individuals (141) was Professor and Professor (74) for ordinary sections of them (17 male and 57 female), and (67) professors in the integrated departments (14 male and 53 female), and female students with a study-grade level, who were selected by the same method.

1. The nature of primary school teacher attitudes toward the integration of pupils with special needs with ordinary students is negative.

2. There are no statistically significant differences between the attitudes of primary school teachers toward the integration of students with special needs with ordinary students due to the variable experience.

3. There are no statistically significant differences between the attitudes of primary school teachers toward the integration of pupils with special needs with ordinary students in ordinary schools due to the variable specialization.

4. There are no statistically significant differences between the attitudes of primary school teachers toward the integration of pupils with special needs with ordinary pupils due to the variable degree.

5. There are no statistically significant differences between the attitudes of primary school teachers toward the integration of pupils with special needs with ordinary pupils in the sections between those who have studied the integrated sections and those who have not studied them.

Keywords:

Trends, school integration, special needs, primary education teachers

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص البحث بالعربية	ج
ملخص البحث بالإنجليزي	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
مقدمة	14
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
إشكالية البحث	18
فرضيات الدراسة	25
دوافع اختيار الموضوع	26
أهداف الدراسة	26
أهمية الدراسة	26
التعاريف الإجرائية للمفاهيم	27
الفصل الثاني: الاتجاهات	
تمهيد	30
أولاً: الاتجاهات	30
1- مفهوم الاتجاهات	30
2- أنواع الاتجاهات	31

3- مكونات الاتجاهات	32
4- وظيفة الاتجاهات	33
5- النظريات التي فسرت الاتجاهات	34
6- أهمية قياس الاتجاهات	35
7- مراحل تكوين الاتجاه	36
ثانياً: التعليم الابتدائي	36
1- تعريف التعليم الابتدائي	36
2- وظيفة التعليم الابتدائي	37
3- خصائص التعليم الابتدائي	39
4- غايات لتعليم الابتدائي	40
5- أهمية التعليم الابتدائي	40
6- أهداف التعليم الابتدائي	41
7- الإصلاحات الحديثة في التعليم الابتدائي	42
ثالثاً: أستاذ التعليم الابتدائي	45
1- تعريف الأستاذ	45
2- مجالات إعداد الأستاذ	47
3- خصائص الأستاذ الكفء	48
4- مهام أستاذ التعليم الابتدائي	51
5- حقوق و واجبات الأستاذ	52
6- اتجاهات الأساتذة	53
7- مقاييس الأستاذ المتطور في الأقسام المدمجة	54
الخلاصة	55
الفصل الثالث : الدمج المدرسي	
تمهيد	57

1- الجذور التاريخية لحركة الدمج	57
2- موقف العلماء من الدمج	58
3- مراحل تطور مفهوم الدمج	59
4- تعاريف حول الدمج المدرسي	62
5- أشكال الدمج	63
6- شروط و متطلبات الدمج	66
7- أهداف الدمج	68
8- فوائد الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة	69
9- مبررات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة	71
10- ايجابيات و سلبيات الدمج	72
الخلاصة	73
الفصل الرابع: ذوي الاحتياجات الخاصة	
تمهيد	76
1- تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة	76
2- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	77
3- أهداف تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	78
4- برامج فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	79
5- قضايا و مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة	80
6- منهاج تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة	81
7- تعريف الإعاقة	82
8- أسباب الإعاقة	83
9- أقسام ذوي الاحتياجات الخاصة	84
الخلاصة	99
الفصل الخامس :الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	

تمهيد	101
أولاً: الدراسة الاستطلاعية	101
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	101
2- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية	102
3- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	102
4- طريقة المعاينة وموصفات العينة الاستطلاعية	102
5- تصميم وسائل القياس	105
6- الخصائص السيكومترية لاستبيان اتجاهات الأساتذة نحو الدمج المدرسي	108
ثانياً :الدراسة الأساسية	115
1- منهج الدراسة	115
2- المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية	115
3- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية	116
4- طريقة المعاينة وموصفات عينة الدراسة الأساسية	117
5- أدوات الدراسة الأساسية	121
6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية	124
7- الأسلوب الإحصائي المتبع في الدراسة	125
الفصل السادس:عرض و مناقشة نتائج الفرضيات	
تمهيد	127
1. عرض نتائج الفرضيات	127
عرض نتائج الفرضية العامة	127
أولا: عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	128
ثانيا: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	130
ثالثا: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	132
رابعا: عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	133

II. مناقشة نتائج الفرضيات	135
مناقشة نتائج الفرضية العامة	135
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	137
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	138
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	140
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	141
الخاتمة	144
الاقتراحات	145
المراجع	147
الملاحق	157

قائمة الجداول

رقم	العنوان	رقم الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	103
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة	103
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	104
04	يشير إلى أبعاد استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الصورة الأولية)	107
05	توزيع فقرات استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب أبعاده ومقاييسه الفرعية	107
06	سلم التنقيط لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	108
07	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الاجتماعي	109
08	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد النفسي	110
09	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الأكاديمي	111
10	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد و الدرجات الكلية للمقياس	112
11	صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت)	113
12	نتائج حساب ثبات مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية عن طريق التجزئة النصفية	114
13	نتائج قيم معامل ألفا لكرونباخ	114
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس و الجنس	117
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة التدريسية	119
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	120

17	توزيع الأساتذة تبعا لطبيعة اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية	127
18	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة	128
19	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص	130
20	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الشهادة	132
21	الفروق في أبعاد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية لدى مجموعة العاديين، و مجموعة الأقسام المدمجة باستخدام اختبار (ت)	134

قائمة الأشكال

رقم	العنوان	رقم الصفحة
01	شكل يوضح أقسام ذوي الاحتياجات الخاصة	84

قائمة الملاحق

رقم	العنوان	رقم الصفحة
01	الصورة الأولية للاستمارة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	158
02	الصورة النهائية للاستمارة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	161
03	تفريغ استجابات أفراد عينة البحث في أداة الدراسة الخاصة بالفرضيات بـ SPSS	164
04	مقرر وزاري للأقسام المدمجة	169
05	رخص لإجراء التربص	177

مقدمة:

إن الإعاقة لم تكن عقبة في جسم من يعاني منها بقدر ما هي عقبة تقوم في نفس من ينكر على هذه الفئة، إمكانية إعادة تكييفها و تأهيلها و إعادتها إلى جسم المجتمع. بل لابد من ضرورة التعامل مع الحاجات التربوية و التعليمية لهذه الفئة من الناس ،فانه لا يحتاج فقط إلى التغلب على صعوبات الحياة من مأكل و مشرب بل يحتاج كذلك إلى إعتاق كامل قدراته و إمكانياته لتظهر إلى الوجود.و هذا الأمر لا يتحقق بوضعه في مراكز خاصة و عزله عن المجتمع، لان ذلك يعمل أن تبقى اتجاهات المجتمع سلبية نحوهم. بل ما يحتاجه هو دمجه في المدارس العادية فهو أمر ضروري في الوقت الراهن، حيث بدأ الاهتمام بشكل أوسع من ذي قبل بخدمة هؤلاء التلاميذ و محولة تعليمهم في بيئة أقرب ما تكون إلى بيئة الدراسة العادية.

و ينظر السرطاوي و زيدان (1995) أن اتجاهات الدمج قد جاءت نتيجة لعدة أسباب لعل من أهمها توفير المساواة بين التلاميذ، و زيادة دافعتيهم للانجاز، و القدرة على الانجاز في بيئة الدمج، ومحاولة تجنب سلبيات المعاهد المعزولة التي تعرضهم لفقدان الثقة بالنفس و فقدان التشجيع على الانجاز. و على الرغم من أهمية هذا الدمج، إلا أن الدراسات التي هدفت إلى التأكيد من فعاليته و قد توصلت إلى نتائج متناقضة.

و يرى فاندركوك إلى أن عددا من الدراسات في الدمج أوضحت أن هناك فوائد عديدة في الجوانب الاجتماعية و الأكاديمية المختلفة و ما يفيد عملية الدمج هذه تتطلب العديد من المقومات العامة اللازمة لتنفيذها و نجاحها، منها رضا و رغبة مديري المدارس العادية وأساتذتها(عبد الجبار،1999).

حيث أن رضا أساتذة المدارس العادية من المقومات الضرورية لعملية الدمج، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة من أجل التحقق و التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التلاميذ ذي الاحتياجات الخاصة و نحو تقبل دمجهم في المدارس العادية.

ومن أجل هذا تناولت الدراسة الحالية موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية وقسم هذا البحث إلى ستة فصول يضم **الفصل الأول** مدخل الدراسة الذي تناولت فيه الباحثة تقديم البحث حيث حددت فيه إشكالية البحث و فرضياته العامة و الفرعية ، كما تم التطرق إلى دوافع اختيار هذا البحث و أهميته و الأهداف المرجوة منه ، وكذا تم تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

أما الفصل الثاني : وتطرقنا فيه أولاً إلى الإتجاهات، حيث تمت الإشارة إلى تعريف الاتجاهات، مكوناته، وظائفه و أنواعه ، النظريات المفسرة له، قياسه أهميته.

ثانياً: تعريف التعليم الابتدائي، وظيفته، غاياته، خصائصه ،أهميته، أهدافه، و إصلاحاته الحديثة،

ثالثاً: تعريف الأستاذ، مجالات إعداده، خصائصه، مهامه، حقوق و واجباته، اتجاهاته، و مقاييسه في الأقسام المدمجة.

وتناول الفصل الثالث : الدمج المدرسي حيث تم التطرق إلى الجذور التاريخية للدمج ، موقف العلماء منه ،مراحل تطور مفهومه، تعارفه ومفهومه، أشكاله، شروطه، متطلباته،أهدافه، فوائده، مبرراته، ايجابياته و سلبياته.

وضم **الفصل الرابع:** ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تمت الإشارة إلى تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة، فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، أهداف تدريسهم، برامجهم، قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة، مناهج تدريسهم، تعريف الإعاقة، أقسام ذوي الاحتياجات الخاصة.

وختم كل من الفصل الثاني والثالث والرابع بتقديم خلاصة عامة لأهم العناصر المتطرق اليها

وتناول **الفصل الخامس** الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرقت فيه الى الدراسة الاستطلاعية بعرض الإجراءات المنهجية المتبعة فيها ،من حيث تحديد المجال الجغرافي والزمني ونوع العينة وكيفية اختيارها ،والأدوات المستعملة فيها وطريقة حساب الصدق والثبات ،ثم تطرقت الى الدراسة الاساسية بعرض المنهج المستعمل والمتمثل في المنهج الوصفي ،ومكان اجرائها ومدتها وعينتها والأدوات المستعملة فيها مع ذكر خطوات تطبيق أداتي الدراسة ،بالإضافة الى الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة ،وفي **الفصل السادس يعتبر** أخر فصل تضمنته دراستنا تطرقت فيه الباحثة إلى عرض نتائج الدراسة وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

واختتمت دراستنا بخاتمة عامة ،تضمنت الاستنتاج العام لأهم النتائج المتوصل إليها ،مع تقديم بعض الاقتراحات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لدراسات اخرى.

وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع والملاحق التي اعتمدت عليها الباحثة في إنجاز دراستها.

1. إشكالية البحث:

خلق الله سبحانه و تعالى الإنسان ليكون خليفة في الأرض، ليكون التزاوج و الإنجاب، لكن حكمة الله سبحانه و تعالى شاءت أن يأتي الأبناء متفاوتين من حيث الصحة و السلامة البدنية و العقلية، فمنهم من يكون صحيحا سليما، و البعض به بعض أوجه القصور في جانب أو أكثر من الجوانب النمائية وهو ما يطلق عليه الإعاقة، و هي مختلفة منها الجسمية مثل: الشلل بأنواعه أو فقد عضو أو أكثر من أعضاء الحركة...الخ. و منها الإعاقات الحسية(كالصمم و العمى) أو إعاقات ذهنية(كالتخلف العقلي أو التوحد أو الصبغي(21) وغيرها من الإعاقات، فالإنسان مهما كان سويا أو معاقا يحاول أن يحقق ذاته، و التمتع بعلاقات إيجابية سواء في الأسرة أو الوسط المدرسي. (وليد السيد، 2006: 13)

"و إيمانا بحق هذه الفئات في حياة إنسانية كريمة صدرت التشريعات التي أكدت حقهم في الرعاية المتكاملة، و اتسعت دائرة الرعاية لتشمل الفئات القابلة للتعلم، و ساهمت المواثيق الدولية في إحداث تغيرات جذرية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، فالإعلان العالمي لحقوق الإنسانية عام 1948،و الإعلان العالمي لحقوق الطفل (1959) أكد على حق المعاق في الحياة الكريمة، و مسؤولية المجتمع في رعايته"(فيوليت وآخرون،2001: 8).

و مما سلف ذكره أعلاه جاء الدمج كضرورة ملحة لذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف أنواعهم. و هذا ما انتهجته الجزائر أيضا على غرار الدول المتقدمة و ذلك بوضع أقسام خاصة ضمن المدرسة العادية مما يساعد هذه الفئة على تنمية مدركاتهم بشكل جيد.

ويعتبر الدمج حسب Alend 1990 هو تلك العملية التي تتسم بالتخطيط الدقيق و المنظم، بحيث يهدف غلى تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الجزء الأكبر من البرامج الأكاديمية و الاجتماعية ضمن الفصول العادية.

وكما يرى مادن(Madden) و سلانين(Slanin): أن الدمج يعني ضرورة أن يقضي ذوي الاحتياجات الخاصة أطول وقت ممكن في المدارس العادية مع تزويدهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر(كيلاني، 2008: 1).

تم بداية تجسيد الدمج في الجزائر حسب القرار الذي جاء يحدد كيفية فتح أقسام خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدرسة العادية و الذي كان مؤرخ في 11 جمادى الأولى عام 1435 الموافق ل 13 مارس 2014، بحيث تكون هذه الأقسام تابعة لقطاع التربية الوطنية.

حيث تم تفتح هذه الأقسام بموجب مرسوم حسب المادة 85 من القانون 04/08 أقساما للتعلم المكيف المتخصص في المدارس الابتدائية. للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم كالتخلف و الإعاقة ممن يعانون تأخرا مدرسيا.(سعد لعمش، 2010: 13).

وتشير دراسة كووك في دراسته:في الولايات المتحدة الأمريكية، بالفوائد الإيجابية التي يتركها الدمج على تحصيل الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وعلى الجوانب الأخرى كلما زادت فرص حصولهم على خدمات مساندة أثناء الدمج. كما أكد معلمو التربية الخاصة في تلك المدارس على ضرورة حصول الأطفال المدمجين على أدوات تعليمية مساندة بغض النظر عن البديل التربوي الذي يتعلمون من خلاله . الاتجاهات الإيجابية لكل من المدراء والمعلمين في تلك المدارس كانت حافزا تطورات عديدة لدى الأطفال المدمجين(Cook et all1991.199).

كما أجرت باتريك شولوز (Patrick .j. scholoss 1992) دراسة حول تجربة الدمج، بهدف إلقاء الضوء لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى توصية هامة مفادها حث معلمي التعليم الابتدائي بأن يكونوا أكثر تقبلا للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، و أن

يساعدوا التلاميذ العاديين في الأقسام التي تطبق سياسة الدمج على تقبل و مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(scholoss، 1992 :233) .

ومن بين الدراسات الي اهتمت بالدمج ،دراسة(السر طاوي 1995) إلى معرفة اتجاهات المعلمين و التلاميذ نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في القاهرة و معرفة أي فئات الإعاقة أكثر تقبلا للدمج في المدارس العادية، وقد تبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين و التلاميذ نحو الدمج تتسم بالسلبية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر الإعاقات تقبلا للدمج هي الإعاقات البسيطة يليها الإعاقات الحسية ثم الإعاقات الناتجة عن الاضطرابات السلوكية(السر طاوي،1995: 38).

وتشير دراسة فريمان و ألكن fremaan et alka والتي أشارت هذه الدراسة إلى فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين في مدارس التربية الخاصة في الولايات المتحدة. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أهمية استخدام طرق تعليم وأدوات تعليمية مناسبة ومتخصصة بالاحتياجات الخاصة كاستخدام الخطط التربوية الفردية كمناهج لبعض الأطفال، وذلك لزيادة فعالية التعلم في بيئة الدمج (8- 3: 2000 fremaan)

كما ذهب في نفس الاتجاه عبد الجبار ومسعود(2002) التي هدفت إلى أراء المدرين و المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق كبير بين المدراء و المعلمين على أن برامج الدمج كان لها تأثير ايجابي على أرائهم و إتجهاتهم نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بهذه البرامج(أحمد علي، 2004: 885).

و أشارت سحر الخرشمي 2003 التي صرحت بأن الدمج عبارة عن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم في الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت

حسب ما تستدعيه حاجة الطفل مع تقديم خدمات مساندة من خلال فريق متعدد التخصصات و إجراء تعديلات لتسهيل فرص نجاحهم و تقدمهم(صالح عبد الله هارون،2001: 3-4).

و أتبعها الخرشمي 2004:بدراسة أخرى هدفت إلى التعرف على برامج الدمج المطبقة على التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المملكة العربية السعودية، و تقييم مدى نجاح تلك البرامج، وتحديد العقبات التي تعترضها، و شمل مجتمع الدراسة جميع مدارس البنين و البنات الحكومية و الأهلية في المملكة العربية السعودية التي تطبق برامج الدمج للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، و تكونت العينة من(167) مدرسة،منها (136) مدرسة للبنين و(13) مدرسة للبنات.

حيث يتضح من دراسة الخرشمي أن كافة الإعاقات قد استفادت من برامج الدمج المطبقة، و بالأخص الإعاقات البسيطة، كما أن نجاح الدمج في معظم المدارس بلغت بنسبة 84 % و نسبة الإخفاق و عدم النجاح12% فقط، و تشير نتائجها إلى تميز و توسع مدارس البنين في الدمج مقارنة بمدارس البنات (الخرشمي،2004: 793 842).

و كغيره أجرى أوبنج(obeng. 2007) دراسة لمعرفة وجهات نظر المعلمين حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف المدرسة في غانا، تكونت عينة الدراسة من(400) معلما و معلمة. أظهرت نتائج الدراسة عدم سعادة المعلمين لوجود أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. كما اظهر نسبته(80%) من المعلمين عدم رغبتهم في تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصولهم (obeng, 2007 , 96)

و نجد دراسة القريوتي و عباس(2009):و التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري و معلمي المدارس نحو الدمج التربوي لذي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العام بسلطنة عمان، و تكونت عينة الدراسة من(230) مستجيبا منهم(47) مديرا و(183) معلما، وتم استخدام إستبانة لقياس الاتجاهات

نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام و التي تكونت من 05 محاور هي: فلسفة الدمج التربوي و مدى نجاحها، و البعد التعليمي للدمج، و البعد الاجتماعي للدمج، والبعد النفسي للدمج، وبعد البيئة المدرسية اللازمة للدمج، و ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين المعلمين و المعلمات على محاور الأداة الثاني و الثالث و الرابع و الخامس لصالح المعلومات، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، كانت اتجاهاتهم أفضل نحو الدمج التربوي مقارنة بالمعلمين الذين لا يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة(القريوتي و عباس،2009: 24 46).

و دراسة العطية (2012)، هدفت الدراسة على التعرف على متطلبات الدمج للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الأكثر أهمية و توافرا في المدرسة العادية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و المعلمين العاديين بدولة قطر، و تكونت العينة من(98) معلما ومعلمة، منهم(10) معلما و معلما للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و(88) معلما و معلمة من معلمي التعليم العام الذين يدرسون التلاميذ العاديين في المدارس التي يوجد بها برامج دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة التابعة لوزارة التربية و التعليم بقطر، و تم استخدام مقياس قائمة متطلبات الدمج للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية و توافرا في المدرسة العادية و من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة و العاديين على السواء و جاءت بالترتيب كالتالي: متطلبات مدرسية(إدارية، و مكانية، و مادية) ثم متطلبات مرتبطة بأسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و العاديين، و بعدها متطلبات مرتبطة بالعاملين في مجال تربية و تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة و العاديين، ثم متطلبات مجتمعية، و أخيرا متطلبات مرتبطة بالتلاميذ الاحتياجات الخاصة و العاديين(العطية، 2012: 193- 290).

دراسة الجلامدة(2014) ،:هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديرات و معلمات التربية الخاصة و العاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المرحلة الابتدائية و المتوسطة، و تكونت العينة من(230) مديرة و معلمة، و تم استخدام مقياس الاتجاه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العاديين، و تم استخدام المنهج الوصفي، و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المديرات نحو الدمج، و عدم وجود فروق في الاتجاهات بين المديرات و المعلمات(الجلامدة،2014: 155).

و من خلال هذه الدراسات السابقة الذكر أعلاه يمكننا أن نستنتج من الدراسات حول اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المداس العادية منهم من تميز بالايجابية و منهم من تميز بالسلبية رغم الإقرار بأن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعتبر حقا من حقوقهم و كما اختلفت الآراء والاتجاهات حول نوعية و درجة الإعاقة التي يمكن دمجها في المدارس العادية.

و أيضا يمكن أن نلمس من خلال هذه الدراسات النتائج التي أكدت على أن للدمج فوائد كبيرة تعود ايجابيا على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية سواء من النواحي الشخصية أو الاجتماعية أو الأكاديمية، كذلك الفوائد تعود على أساتذة المدارس العادية من حيث أن انخراطهم و مساهمتهم في عملية الدمج سوف يؤدي إلى تعديل ايجابي في اتجاهاتهم.

وبعد ذكر هذه الدراسات و ما جاءت به من نتائج قامت الباحثة بدراسة فيما يخص دمج هذه الفئة على مستوى ولاية مستغانم و الذي كان أول افتتاح فيه لقسم خاص بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية آخذة كنموذج مدرسة لطروش خديم بصلامندر سنة 2017 و التي جلبت انتباهي و

ذلك بأنه لم يكن معمما في كل المدارس الابتدائية بل اقتصر على البعض منها و التي كان عددها ستة(06) أقسام مدمجة و موزعة على مستوى إقليم ولاية مستغانم.

و انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من الدراسات جاء اهتمام الباحثة للقيام بهذه الدراسة المحلية حيث انه لا توجد دراسات سابقة كثيرة عن الدمج في الجزائر، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة لتعمل كمرجع لكثير من المهتمين الدارسين لهذا الموضوع و التي تناولت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، و التي تناولت معظمها" التكيف الاجتماعي، مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة، الصعوبات، هذا ما دفع الباحثة القيام بهذه الدراسة، لمعرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.

و في ضوء ما تم ذكره عن النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة و ما تصبو إليه دراستنا الحالية تم طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية؟

و منه تتدرج التساؤلات الفرعية و هي كالآتي:

1- هل هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة ؟

2- هل هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية تعزى لمتغير التخصص؟

3- هل هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية تعزى لمتغير الشهادة؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا؟

2- فرضيات الدراسة:

من خلال التساؤلات المطروحة وبالاعتماد على بعض الدراسات التي تناولت الدمج المدرسي، تقترح الباحثة الفرضية التالية:

طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية ايجابية.

و ينجز عنها الفرضيات الفرعية التالية:

1- هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة.

2- هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع التلاميذ العاديين تعزى لمتغير التخصص.

3- هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع التلاميذ العاديين تعزى لمتغير الشهادة.

4- هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا.

3-دوافع اختيار الموضوع:

1- الخبرة المكتسبة للباحثة كأخصائية نفسانية عيادية مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- إلقاء الضوء على اتجاهات الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.

3- منح ذوي الاحتياجات الخاصة فرصة الدمج في المدرسة العادية.

4-أهداف الدراسة:

1- التعرف على الاتجاهات التي يملكها أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية عن قضية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

2- التعرف على الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع التلاميذ العاديين تعزى لمتغير الخبرة ، التخصص، الشهادة .

3- التعرف على الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا.

5- **أهمية الدراسة :**

تبرز أهمية هذه الدراسة باعتبار أنها من الدراسات الميدانية القليلة في الجزائر و المتمثلة في:

1- معرفة واقع الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

2- يتناول البحث شريحة هامة بالمجتمع(ذوي الاحتياجات الخاصة) و دمجهم بالمدرسة العادية بحيث يشكل الدمج التربوي وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها زيادة وتطوير و تنويع الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و الحد من مركزية تقديم الخدمات التعليمية.

3- رغم التشريعات و القوانين التربوية أكدت على قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلا أن الواقع يبين بأنه لا توجد قوانين تلزم مدراء المدارس العادية و الأساتذة فيها بتقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم.

6-التعاريف الإجرائية للمفاهيم:

1. **الاتجاهات:** بأنها استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة السالبة أو الموجبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. والدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في هذا المقياس محصورة ما بين المدى الافتراضي (النظري) ضمن المجال [30-60] سلبي ، [61- 90] إيجابي.وتم قياس الاتجاه عن طريق استمارة معدلة من طرف الباحثة و تحتوي على ثلاثة أبعاد: الاجتماعي، النفسي، الأكاديمي.

1.1-**البعد الاجتماعي:** والذي يقصد به بالتفاعل الاجتماعي مع الأخر كالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية و كذلك تكوين علاقات اجتماعية داخل المدرسة و خارجها. والدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في هذا البعد محصورة ما بين المدى الافتراضي (النظري) ضمن المجال [9-27] سلبي ، [28- 46] إيجابي.

2.1- البعد النفسي: والذي يقصد به تفعيل كل الجوانب النفسية، كزيادة الثقة في النفس، و رضاهم عن أنفسهم و كذا شعورهم بالأمن و الاستقرار، والدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في هذا البعد محصورة ما بين المدى الافتراضي (النظري) ضمن المجال [9-27] سلبي ، [28- 46] إيجابي.

3.1- البعد الأكاديمي: والذي يقصد به توفير فرص تعليم الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة و دمجه داخل المدرسة العادية. والدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في هذا البعد محصورة ما بين المدى الافتراضي (النظري) ضمن المجال [9-27] سلبي ، [28- 46] إيجابي.

2. **الدمج المدرسي:** يعني تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية أي توحيد المساق التعليمي بحيث يتضمن ذلك توفير بيئة طبيعية لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من الأطفال العاديين، وفي دراستي اقتصرت على هذه الإعاقات الموجودة في الأقسام المدمجة و هم التخلف العقلي، التوحد، متلازمة داون (21)،

3. .المرحلة الابتدائية :

هي أول مرحلة من مراحل التعليم تدوم خمس سنوات ومقسمة إلى طورين، الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثانية و الطور الثاني من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة ابتدائي.

4. الأساتذة : هم الأساتذة الذين يعملون في وظيفة التعليم لدى وزارة التربية والتعليم بمدارس المرحلة الابتدائية ولاية مستغانم ، سواء في الأقسام المدمجة أو الأقسام العادية و المبرمجين لسنة الدراسية 2018-2019.

5 .ذوي الاحتياجات الخاصة: :هم أفراد بحاجة إلى أدوات وأساليب لتطوير قدراتهم و مهارتهم ، بحيث تكون حالات قابلة للدمج في المدرسة ،وأن يكون من ذوي الاحتياجات الخاصة متكيف نفسيا و انفعاليا حتى يستطيع الاندماج مع الأطفال العاديين في المدرسة أي تتوفر فيه شروط الدمج .

تمهيد:

عرفت نظرة أساتذة التعليم الابتدائي نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات نحو قبولهم أو رفضهم في المدارس العادية ، فلكل إنسان في هذا الوجود اتجاهات متعددة توجه سلوكه نحو مواقف أو قضايا أو مهن معينة، بل وحتى نحو أشخاص أو أشياء أخرى، ويتوقف تمسك الأفراد باتجاهاتهم النفسية على مدى ما يؤمنون به ويعتقدون فيه، ومدى رؤيتهم الذاتية ، وعن طريق معرفة وتحديد اتجاهات الفرد نحو موضوع معين يمكن التنبؤ بدرجة التوقف والاستمرارية أي دوام الدافعية.

أولا. الاتجاهات :

1. مفهوم الاتجاهات (direction):

1-1- المعنى اللغوي :

يرى الدويدار(1999: 10) الاتجاه مصطلح مشتق من كلمة الجهة أو كما جاء في لسان العرب الوجهة: وهي القبلة و شبهها في كل جهة أي في كل وجه استقبلته و أخذت فيه؛ و نقول: اتجهت إليك اتجه أي توجهت، لان أصل التاء فيهما واو، و توجه إليه، ذهب إليه و شيء موجه إذا جعل على وجهة واحدة، و التوجه يعني الإقبال عليه و الاهتمام به، و المهب و الطريقة و القصد.

1-2-المعنى الاصطلاحي:

أشار الحارثي (1992 :53) "الاتجاه هو موقف أو ميل راسخ نسبيا سوء كان رأيا أو اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهيب لاستجابة مناسبة"

كما أشار الوافي (2012 :24) "الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي الاستعدادات المطلوبة لموقف معين، فهي تمثل الموافقة أو عدم الموافقة على موقف ما، أي نظام دائم من التقييم الايجابي أو السلبي للموافقة"

يعرف نيوكمب(Newocomb) فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة دافع المرء نحو موضوع معين هو استعداد لاستثارة دوافعه فيما يخص هذا الموضوع وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة حول هذا الموضوع سلبا أو إيجابا(وحيد،2001: 355).

و يعرف ترستون(Therstone) أن الاتجاه هو درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية (العيسوي، 1981: 212).

وأشار حامد(2000: 16) الاتجاه نحو مهنة التدريس هي محصلة استجابة الطالب المعلم الايجابية و السلبية ذات علاقة ببعض الموضوعات أو المواقف النفسية و التربوية المرتبة بمهنة التدريس و التي تعرض عليه في صورة مثيرات لفظية.

2. أنواع الاتجاهات:

هناك عدة أنواع للاتجاهات:(ملحم،1995: 25)

2-1- الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية: إذ تعبر الاتجاهات الجماعية عن آراء عدد كبير من أفراد المجتمع، في حين الاتجاهات الفردية هي التي تميز فرداً عن آخر.

2-2- الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة: إذ تقوم الاتجاهات الموجبة على تأييد الفرد وموافقته، في حين الاتجاهات السلبية تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته.

2-3- الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة: فالاتجاه القوي هو ذلك الاتجاه الذي يبقى قويا على مر الزمان، أما الاتجاه الضعيف فيمكن للفرد أن يتخلى عنه بسهولة.

3-مكونات الاتجاهات:

. ويشير عويضة(1996: 36) إلى أن الاتجاه يتكون عند الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعل هذا الفرد مع بيئته بعناصرها ومقوماتها وأصولها، وعندما يكون الاتجاه ناشئا بهذه الطريقة يمر أثناء تكوينه بمراحل ثلاث هي:

3-1 -**المكون المعرفي:** ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية و معتقدات و أفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تتفق وراء تقبله لموضوع الاتجاه.

وقد قسم أحمد محمد حسن المكون المعرفي إلى ما يلي:

أ. **المدركات و المفاهيم:**كل ما يدركه الفرد حسيا و معنويا.

ب. **المعتقدات:** ويقصد بها مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء موضوع أو شيء معين وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة.

ج. **التوقعات:** و هي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم(صالح، د س:260).

3-2- المكون العاطفي: ويستدل عليه من خلال مشاعر الشخص و رغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو نفوره منه أو حبه أو كرهه له.

و يؤكد عبد الله(2003: 65)"على طابع الدفع و التحريك في الجانب الوجداني للاتجاه".

3-3- **المكون السلوكي:** و يظهر في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما.

و أشار (خليفة و محمود، د س: 12) أن المكون السلوكي يرتكز على طابع الاستعداد لدى الفرد للقيام بأفعال أو استجابات معينة تتفق مع اتجاهاته.

4- وظيفة الاتجاهات:

يرى كاتز بان الاتجاهات تعبر عن العديد من الوظائف التي تكونها للفرد اتجاه موضوع أو ظاهرة معينة إذ تؤدي عدد من الوظائف على المستوى الشخصي و الاجتماعي و النفسي و يمكن إجمالها في مايلي:

1- يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره، حيث تظهر الاتجاهات من خلال أفعال وأقوال الفرد وانفعالاته، كما تحدد سلوك الفرد نحو موضوع أو موقف معين يهمه كأمور دينه وعمله، أو طرق تعامله مع الناس، أو نشاطه، أو نظرته لأفراد أو جماعات أو أمم.

2- تساعده على التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها، حيث تكون اتجاهاتنا مشابهة لاتجاهات الجماعة التي نعيش فيها.

3- تتيح الفرصة أمام الفرد للتعبير عن ذاته، وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، فالاتجاهات وسيلة للاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يجنبه حالة الانعزال واللامبالاة(زحيلي 1993: 41).

4-أشار جودة(2004: 269)" تلعب الاتجاهات دورا مهما في التعلم والأداء، فاتجاهات الطلبة مثلا نحو مادة دراسية، أو نشاطات مدرسية أو نحو معلميهم، أو زملائهم، أو حتى أنفسهم، تؤثر في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية المرغوب فيها".

5-كما أن للاتجاه وظيفة معرفية تتمثل في دفع الشخص للحصول على المعرفة المطلوبة، لمواجهة المتغيرات الكثيرة في عالمه، ليتوافق معه.

6- تساعد الاتجاهات في تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية، وتسهل عملية اتخاذ القرارات(بلعياشي، عامر مصفح،2017: 33).

5- النظريات التي فسرت الاتجاهات:

تعددت النظريات المفسرة للاتجاهات نورد منها ما يلي:

5-1- النظرية السلوكية:

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت هذه النظرية المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات. فيرى أصحاب هذه النظرية أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، وإن استخدام صور التعزيز اللفظي الإيجابي أو السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي، وافترضوا أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير(عصون، 2018: 21).

5-2- نظرية التوازن المعرفي " هايدر":

تنطلق هذه النظرية من أن اتجاهات الأفراد النفسية نحو الآخرين أو نحو المفاهيم لها جاذبية إيجابية أو سلبية، ولذلك فقد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهات، والتوازن عملية تتطلب التجانس بين كل العناصر المكونة للموقف، وعدم وجود التوازن يولد ضغطا يدفع نحو تغير الاتجاه، الفرد لديه نزعة قوية لفصل الاتجاهات التي تتنافر عن بعضها البعض(عبد الله،1983: 228).

5-3- نظرية الاستجابة المعرفية " جرين ولد":

ولتفترض هذه النظرية أن الأشخاص يستجيبون من خلال التخاطب لبعض الأفكار الإيجابية والسلبية، وإن هذه الأفكار لها أهميتها، ويمكن الاستعانة بها في مجال تغيير الاتجاهات كنتيجة للتخاطب، فالاستجابة المعرفية تتم في ضوء معالجة المعلومات التي يستقبلها الفرد من رسالة معينة تقدم إليه، لأن الشخص ليس مجرد مستقبل سلبي للرسائل التي يتعرض لها فقط لكنه يملك القدرة على التفكير والتحليل والتقدير والتقييم (خليفة، 2001: 295).

5-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية " باندورا و والترز " على أن الاتجاهات متعلمة، وإن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما، ويتوحدوا معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ، ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة (عصون،2018: 22).

ومن النظريات المفسرة للاتجاهات تلخص الباحثة بأن كل نظرية عبرت عن وجهة نظر روادها ونلاحظ بأن هناك بعض التشابه بين النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي في أنهما تريان بأن الاتجاهات متعلمة، في حين ترى نظرية الاستجابة المعرفية أن الفرد يتبنى الاتجاهات التي يريدها وتعطيه أكبر قدر من الاهتمام ويتبنى القضية التي تحقق له أكبر قدر من المكاسب، أما نظرية هايدر فترى بأن الفرد دائما يبحث عن التوازن والاتساق بين اتجاهاته وسلوكه وأن الاتجاهات تقبل وفق ا لتناسبها مع البناء المعرفي للفرد.

6- أهمية قياس الاتجاهات:

- عن طريق قياس الاتجاهات يمكن التنبؤ بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عن طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة.

- عن طريق قياس الاتجاهات يمكن التنبؤ بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عم طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة.

- يمكن التعرف على مدى صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، كما أنها تزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره البطيء أو التدرج أو السريع. (منسي،1990 : 224)

– قياس الاتجاهات لـه فوائد عملية في ميادين عديدة، نذكر منها ميادين التربية والتعليم والصناعة والإنتاج والعلاقات العامة والإعلام والسياسة والاقتصاد والحرب والسلم وذلك إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين.نفس المرجع

7- مراحل تكوين الاتجاه:

و ينظر محمد و فايز (2009: 14) أن الاتجاه مجموعة من النزاعات أو الاستعدادات المكتسبة، التي يتوجه استجابات الفرد، نحو موضوع معين ، و هي ثابتة نسبيا قد يمكن تعديلها أو تغييرها، أي أثناء تكوينها تمر بعدة مراحل و هي كالآتي:

أ. المرحلة الإدراكية: يدرك الفرد المميزات البيئية و يتصرف بموجبها و يكتسب خبرات و معلومات التي تكون بمثابة الإطار المعرفي له.

ب. المرحلة التقويمية: في هذه المرحلة يتفاعل الفرد مع المتغيرات وفق الإطار المعرفي الذي يكونه عنها.

ج. المرحلة التقديرية: يقرر فيها الفرد و يصدر القرار الخاص بنوعية علاقته المثيرات و عناصرها نفاذا كان القرار موجبا فان الفرد يكون اتجاها موجبا نحو ذلك الموضوع، و إذا كان القرار سالبا يكون قد كون اتجاه سالبا نحوه.

ثانيا . التعليم الابتدائي:

1- تعريف التعليم الابتدائي:

أشار بن سالم (1994: 54) هو نوع من التعليم الذي يتلقاه الطفل خلال طفولته المتأخرة(2-6 سنوات) في المدارس الابتدائية التي تستوعب كل التلاميذ تقريبا أي كل طفل ما عدا الطفل ذي الإعاقة الشديدة.

2 – وظيفة التعليم الابتدائي:

ينظر البيلاوي (1988: 84) على أن المدرسة الابتدائية تلعب دورا هاما في أي مجتمع باعتبارها الوسيلة الأولى للتعليم و السبيل التمهيدي للتطوير و التحديث و لهذا يمكن تحديد الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية على النحو التالي:

- تنمية شخصية التلميذ في جوانبها الجسمية، الفكرية، الروحية و الاجتماعية.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للاتصال بالبيئة الكبرى، فالمدرسة توفر لهم فرصة التعرف عل خبرات الأفراد و الشعوب و الأمم الأخرى عن طريق تجاربهم و معارفهم فتتمدد اتصالاتهم و تتسع.
- عرض المشاكل التي تواجه التلاميذ و غيرهم و دراستها و التعرف على طرق حلها و التخلص منها بطرق مناسبة بإشراف المدرسين و الموجهين.
- العمل على توفير بيئة اجتماعية ذات قسط وافر من التوازن و الانضباط و يتم ذلك عبر الأنظمة و الضوابط التي يراعيها التلاميذ بتفاعلهم في المدرسة تحت إشراف المختصين و توجيههم و هذا يؤثر في تكوين شخصية متوازنة سليمة اجتماعيا و نفسيا.
- تعويد و تنمية قدرة التلميذ على عملية النقد العقلاني، و تهدف هذه العملية إلى توسيع مدركات التلاميذ العقلية و الاجتماعية و الثقافية العامة كما تشجعهم على التعبير عما هو كامن في النفس.

و بالإضافة إلى ما سبق من وظائف المدرسة الابتدائية نجد أن هناك وظائف أخرى منها ما هو اجتماعي و منها ما هو تربوي و نختصرها فيما يلي:

أ) الوظائف الاجتماعية:

يرى hadap (1979: 1) أن للمدرسة وظائف اجتماعية عديدة، ومن خلال تعددها هنا تنوعت الآراء السيسيولوجية حول طبيعتها، فهناك من يرى أنها تقوم في المجتمع بإنتاج قوى العمل في مختلف الميادين في بلد ما، و بالتالي ستؤدي إلى إعادة إنتاج عالم إيديولوجي و ثقافي جديد، ومن خلال إعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع .

و من أهم الوظائف الاجتماعية التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها من خلال نظمها التعليمية هي:(شروخ، 2004: 75-76)

- نقل التراث للأجيال الناشئة.
- التبسيط المعتمد في مختلف المواد المعرفية و المهارات المدرسية المتشابكة لتصبح مناسبة لفهم التلاميذ.
- التظهير الخاص بالتراث الثقافي للمجتمع، و تنقيته من بعض الأمور التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة.
- تنسيق التفاعل الاجتماعي و التوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، من خلال صهرها لميول و اتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة حسب فلسفة المجتمع.

ب)- الوظائف التربوية:

إن من ابرز الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية هي مساعدة التلميذ على النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية و العقلية و الاجتماعية و الانفعالية و لروحية إلى أقصى حد تمكنه من قدراته و استعداداته في هذه المرحلة من التعليم.

و نظرا لهذه الوظائف الهامة التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية الابتدائية فقد أقرت جميع الدول بأهمية هذه المرحلة في حياة الفرد المتعلم و عملت على النهوض بها فخصص لها مبالغ ضخمة وهبت لخدمة الدراسات و البحوث في الميدان و قامت بإعداد الخطط لنشر المدارس الابتدائية. (جاسم ،2001 : 95).

3- خصائص التعليم الابتدائي:

يرى الادغم(2003: 12) أن من أهم الخصائص التي تميز التعليم الابتدائي هي:

- تعليم موحد إذ يضمن للأطفال تربية موحدة إلزامية تدوم ستة (6) سنوات و بذلك فهو يضمن للمجتمع تربية قاعدية كافية و متكاملة و تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والتكنولوجية والحركية.
- و هو بطابعه الموحد و دوامه خلال ست سنوات دون عائق او طرد يحقق ديمقراطية يجعله واقعا ملموسا.
- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التعليمية الموالية .
- التعليم الابتدائي مرحلة قصيرة نسبيا وهو عبارة عن مرحلة تمهيدية تهيئ المتعلم للمراحل التعليمية الموالية

4- غايات التعليم الابتدائي:

يحصر الأمر 35/76 الغايات من التعليم الابتدائي في الجزائر هي: (بن سالم، 2000: 41).

- ❖ تنمية شخصية الأطفال و المواطنين و إعدادهم للعمل و الحياة في نطاق القيم العربية و الإسلامية و المبادئ المشتركة.
- ❖ اكتساب المعارف العامة و التكنولوجية.
- ❖ الاستجابة إلى التطلعات الشعبية و العدالة و التقدم.
- ❖ تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- ❖ تلقين التلاميذ مبدأ العدالة و المساواة بين المواطنين و الشعوب و إعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة و التمييز.
- ❖ منح تربية تساعد على التفاهم و التعاون بين الشعوب و صيانة الإسلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمة.
- ❖ تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان و حرياته الأساسية.

5- أهمية التعليم الابتدائي:

و أشار بن سالم(2000: 43-44) بان الجزائر سعت لتطوير نظمها التربوية، لذا فقد أدركت بهذا أهمية التعليم الابتدائي باعتباره المرحلة الإعدادية لتنمية قدرات التلميذ، لذا فقد ذكر من خلال أمرين هما:

أولا: المرسوم67/76 بتاريخ 16-04-1976 و يتضمن مجانية التربية و التكوين و هذا المبدأ من مبادئ ديمقراطية التعليم، فإذا كان التعليم حقا من حقوق الطفل و التكوين حق من حقوق المواطن الجزائري، فان هذا الحق يتجسد ميدانا و بالفعل في مجانيته، لذا فقد أسس التشريع الجزائري هذا

الحق و جعله على عاتق الدولة و من جملة التكاليف التي تشكل بها ومن مزايا التشريع المدرسي في هذا الميدان أنه جعل مجانية التعليم مطلقة في مختلف المستويات و خاصة في المستوى الأساسي.

ثانيا: إصدار المرسوم 66/76 بتاريخ 16-04-1976م الذي يشرع إجبارية التعليم في الجزائر بالنسبة لمراحل التعليم الأساسي و رغم أنه لم يكن إجباريا لا على الدولة و لا على ولي التلميذ، إلا أن الأبواب كانت مفتوحة كي تستقبل المدارس جميع الأطفال الذين في سن الدراسة و الأولياء ذاتهم كانوا يشعرون نوعا من الإجبارية الأدبية المسلطة عليهم تلزمهم بتسجيل أبنائهم في المدرسة بحكم واجبهم الأبوي و نظرا لأنهم كانوا في جهات عديدة من الوطن إبان الوقت الاستعماري و محرومين التعليم.

- و بصدد هذا المرسوم تجبر الدولة سلطات البلدية بإجراء التبليغ على مستوى الولاية مع كل التدابير الضرورية لاستقبال هذا العدد من الأطفال، و تطلب من مدير المدرسة الابتدائية أن يقوم بعملية التسجيل قبل كل سنة دراسة، للأطفال الذين يبلغون السن القانونية في السنة الدراسية المقبلة.

6- أهداف التعليم الابتدائي:

- كما أن المدرسة الابتدائية تساعد على أذكار الوعي القومي في البيئة عن طريق استغلال المناسبات القومية مثل عيد الثورة و الاستقلال.
- بالإضافة إلى أنها تساعد على النهوض بالبيئة من خلال نشر الوعي الصحي، كما أنها تساعد على تبصير المجتمع بأضرار الاعتقادات الفاسدة و الخرافات من خلال إشراف التلاميذ في مختلف النشاطات المدرسية. (تركي، 1999: 32).

- يسعى التعليم الابتدائي لتحقيق العديد من الأهداف أهمها:
- القدرة على التفاعل مع العالم الخارجي.
- يساعد على الاستقلال المعنوي و كذا الثقة في النفس و الاعتماد على الذات.
- تنمية روح الإبداع و المبادرة و التنافس الشريف.
- القدرة على تحقيق ذاته و إنماء شخصيته و ثقته بمؤهلاته و التواصل مع غيره، و كذا مساعدته على الاستعداد للعمل الجماعي.

من خلال ما سبق تلخص الباحثة أنه لا يمكن تحديد أهداف التعليم الابتدائي بمعزل عن طبيعة نمو المتعلم، و أن السياسة التربوية المتبعة في الجزائر خاصة في التعليم الابتدائي تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تكون لصالح هذه المرحلة من التعليم، و ترمي هذه الأهداف لأجل معالجة سلبيات و نقائص التعليم الابتدائي و التي هي ناتجة على إغفال التكوين العلمي.

7- الإصلاحات الحديثة في التعليم الابتدائي:

إن هذا الإصلاح يعد الثاني من نوعه، بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1976. غير انه إذا كان إصلاح السبعينات، قد أملته فترة ما بعد الاستقلال، و كانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها و إطاراتها و برامجها، فضلا عن ديمقراطيتها و انفتاحها على العلوم و التكنولوجية، فان الإصلاح الجديد،تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجلات الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية، الناجمة عن هذه التغيرات.و على هذا الأساس جاءت هذه الإصلاحات و التحسينات على المناهج كي تتماشى والتطور الحاصل في العالم في الجانب التكنولوجي و المعلوماتي وظهور نظريات جديدة في علوم التربية والتعليم. وزارة التربية الوطنية(ب) (2017: 06).

عملا بالمسلمة العالمية أن المناهج الدراسية لا تتصف بالجمود و أنها تخضع دوريا إلى:

1. تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها.

2. تجنيد مضامينها لإدراج معارف جديدة.

3. تعديلات ظرفية أو إدراج وتحيين معارف، أو تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي أو تعزيز اختيارات منهجية.

لذلك جاءت المناهج الجديدة التي ترتكز من الجانب القيمي على تعزيز في الهوية الوطنية، والتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة، ومن الجانب الفلسفي على تيسير الانسجام العمودي والأفقي بين المواد، وما ترتكز من الجانب المنهجي و البيداغوجي على مبدأين أساسيين هما :المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنية الاجتماعية والمقاربة النسقية .

جاءت هذه المناهج التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية الوطنية في مطلع الدخول المدرسي 2017/2016كالتي تتيح للمتعلم الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التحليل والتفكير و إبداء الرأي والنقد ، كما تركز هذه المناهج على بناء شخصية المتعلم ومشاركته في القسم.

و كذلك جاءت لأجل معالجة و تعديل الاختلالات الواردة في المناهج السابقة ، نظرا لعدم ارتكاز هذه الأخيرة على المرجعيات القانونية.

ومن مستجدات المناهج الجديدة التركيز في التعلمات على كل مركبات الكفاءة خاصة الكفاءات العرضية

القيم و السلوكات ، و بالعودة لهيكلة المنهاج ملمح التخرج ، المواقف و القيم ،الكفاءات العرضية نجد الانسجام و النسقية المطلوبة.

من دواعي وضع مناهج الجيل الثاني أوردت في وزارة التربية الوطنية(أ) (2017 : 08) كما يلي:

1. التكيف مع المرجعيات.

2. اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.

3. إدراج القيم و المواقف والكفاءات العرضية بشكل صريح.

4. الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.

5. إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.

6. منهاج واحد للتعليم الابتدائي و برامج مختلفة.

و تلخص الباحثة أن أسباب وضع مناهج الجيل الثاني هو: التزايد الدائم للمعارف، و التطور التكنولوجي المتسارع و ما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي، و بروز حاجات جديدة في مجال التربية.

جاء في اللجنة الوطنية لإعداد المناهج (2016: 23) إن مرتكزات مناهج الجيل الثاني ما يلي:

1. إن التعلم عملية بنائية ، إذ تسعى مختلف الأنشطة التعلمية إلى تحقيق ملمح واحد.

2. إن اهتمام الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واضحا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد، علما أن تفاعل المواد فيما بينها يتجسد من خلال الكفاءات العرضية، و مدى إسهام المادة الواحدة، في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى.

3. كما اعتمدت مبدأ الشمولية بين المناهج، و تحقيق البعد المنهاجي، و هذا لا يظهر على مستوى الهيكلة و التصميم فحسب، و إنما يظهر أيضا من خلال انسجام في تقديم محتويات المواد، و ذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات و الملامح بشكل متجانس.

4. صنفت مناهج المواد إلى أربعة مجالات: مجال اللغات، مجال المواد الاجتماعية، مجال العلوم و التكنولوجية، مجال الفنون و الثقافة و الرياضة.

كما صنفت التربية الإسلامية و التربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية، و إذا علمنا أن اللغة العربية من اللغات الأساسية، اتضحت لنا بديهية أن تكون اللغة العربية محور الأساس الذي تنضوي حوله مادتان اجتماعيتان، دون أن نغفل الجانب الاجتماعي للغة و الذي وضحته بحوث علم الاجتماع اللغوي.(محمودي،2018: 44)

و لقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج و الانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم و الموقف و الكفاءات العرضية، و يتجلى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثم الطور فالسنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة، و تكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد(المعرفية و الأدائية) و توظيفها، ثم إدماج مركباتها في وضعيات لتعلم الإدماج،وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعلمية(مقطع، فصل،سنة،طور).

ثالثا. أستاذ التعليم الابتدائي:

1- تعريف الأستاذ:

أشار مدكور(1973، 17)هناك تعريفات متعددة للأستاذ منها أنه:

-جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع ، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع، ويتم ذلك ضمن المدرسة.

أشار إسحاق (1982: 91) "هو أهم مصدر توثيق العلاقة التفاعلية بينه و بين التلاميذ فإحساسه بهم يثري حياة كل منهم، فالأستاذ لديه القدرة الكبيرة علي كشف نقاط القوة و الضعف عند التلاميذ مما

يساعد علي التعامل معه بطريقة مثمرة قائمة علي فهم سلوك التلميذ و الوقوف على أسباب تصرفه" (العلوي، 1981: 214).

يرى العفيفي (1982: 99).هو اكبر مدخلات العملية التربوية و أخطرها بعد الطلاب و مكان الأستاذ في النظام التعليمي يحدد أهميته.

كما يعرفه الدوسري(2002: 7) الأستاذ على انه أهم مصدر لتوثيق العلاقة التفاعلية بينه وبين تلاميذه فإحساسه بهم يثري حياة كل منهم فالأستاذ لديه القدرة على كشف نقاط القوة و الضعف عند التلاميذ مما يساعد على التعامل بطريقة مثمرة قائمة على فهم سلوك التلميذ و الوقوف على أسباب تصرفه.

من خلال ما سبق يمكن تقديم التعريف الإجرائي التالي:

-الأستاذ هو ذلك الشخص الذي يقوم بإعداد أجيال المستقبل فهو مكلف بتربية التلاميذ و تعليمهم و توصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تتناسب و مستوى تفكيرهم و هو المسئول عن قيادة و توجيه التلاميذ نحو الأفضل و الأحسن.

و من التعريف تلخص الباحثة الأستاذ بأنه هو أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية فهو الذي يقود عملية التعلم و يؤثر فيها و هو المسئول عن حمل أعباء التدريس و متطلباته، و التأثير على مدى اكتساب التلميذ للخبرات و المعارف و المهارات و المواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها.

2- مجالات إعداد الأستاذ:

يرى رابح(1996: 136) يتحدد إعداد الأستاذ بالمجالات التالية:

2-1- الإعداد الأكاديمي

و يهدف إلى تزويد التلميذ بأساسيات المواد التي سيقوم بتدريسها كاللغة العربية، الرياضيات و التاريخ...الخ و يحدد مستوى تقديم المعارف بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بتدريسها، فنجاح الأستاذ في توصيل المعارف و المعلومات إلى تلاميذه مرتبط بمدى إلهامه بهذه المعارف و المفاهيم و الحقائق العلمية حيث ترتبط كفاية الأستاذ ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة لان فاقد الشيء لا يعطيه.

2-2- الإعداد التربوي المهني:

ويهدف راشد (1993: 81) في هذا الجانب إلى تزويد التلاميذ من قبل الأساتذة بالخبرات و المعلومات اللازمة لنجاحهم في أداء مهامهم التربوية و رفع كفاءاتهم حيث ترتكز هذه الدروس على تمكين التلاميذ من معرفة العملية التعليمية و ما تحتويه من عناصر كالتلميذ و المنهاج و المواد الدراسية "إن الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة و المهارة العالية التي يحتاجها المستقبل في أصول مهنة التدريس و أوضاعها و أساليبها المنشودة .

2-3- الإعداد الثقافي:

و يهتم هذا الجانب بتزويد التلميذ المتعلم بمعارف يحتاج إليها بهدف التعرف على إطار الثقافي للمجتمع و فلسفته و إكسابه اتجاهات تعليمية و علمية، و إطلاعه على الموروث الثقافي للمجتمع و تراثه ليكون مواطنا مسئولا عن الحفاظ على التراث و نقله للأجيال، و قد أكد راشد على ذلك حين قال

" دور الأستاذ ليس فقط نقل المعرفة من الكتب التي يجب أن يقوم بها و من أكثر هذه الأدوار تميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة و العلمية (عناب، 2015: 65).

إن الإعداد الجيد للأستاذ يتحقق من تكامل الجوانب الثلاثة السابقة إلا أن هناك تفاوتا كبيرا في تحقيق نتائج كل جانب و هذا التفاوت يحدث حسب درجة اهتمام المكونين و ميل التلاميذ للمكونين.

3- خصائص الأستاذ الكفء:

يجب أن تتوافر في المعلم مجموعة من الشروط حتى يؤدي دوره على أكمل وجه, و قد حدد المربون بعضها منذ القدم, و لكن تطور علم النفس و علم التربية تم ضبط مجموعة من المعايير التي يجب على المعلم أن يتمتع بها حتى يزاول مهنته بنجاح ، فهو قدوة لتلاميذه ، هذا ومن بين تلك الخصائص ما يلي: (لونيس ،2005: 61)

3-1- الخصائص الجسمية:

ينبغي أن يكون سليم الصحة، خاليا من الضعف والأمراض لأن المرض يصرفه عن أداء وعائقا يمنعه سلامة الحواس وأن تكون قادرا على أداء وظيفتها بدقة وبسرعة.

فالخصائص الجسمية تعتبر شرط مهم لقيام المعلم بمهامه, خاصة الحواس كالسمع الجيد و الرؤية الجيدة ,و النطق السليم البعيد عن أمراض الكلام كالتأتأة أو الحبسة أو التهتهة.

أما إذا اتصف المعلم بعدم الاتزان و صحة جسمية هزيلة أو معوقة من ناحية منها و التكاسل و البطء الحركي و يجب أن يخلو الأستاذ من الأمراض الحادة التي تثير حيويته و نشاطه و تجعله عرضة للغيابات المتكررة أثناء أداء مهامه " فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليما و لا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه, و يفوت على التلاميذ كثيرا من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية "(مروان عبد المجيد، د س: 160).

3-2- الخصائص النفسية و الانفعالية:

هذه الخصائص الذاتية للأستاذ, تحدد طبيعة تعاملاته مع تلاميذه داخل القسم, كما لو أنها تؤثر إيجابيا أو سلبا على التلاميذ و على تحصيلهم و اتجاهاتهم. تشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين لا سيما الاتزان و الدفء و المودة, -أن الأطفال الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية و المنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم أساتذة قادرون على تزويدهم بالمسؤولية ,هناك ارتباطا قويا بين الفعالية التعليم و خصائص الأساتذة الانفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص و الخصائص المعرفية للأساتذة و أن الأساتذة الذين يتميزون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم و دوافعهم ,يعبرون عن مشاعر ودية حيالهم و يتقبلون أفكارهم و يشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصيفية ,هؤلاء الأساتذة هم أكثر فعالية من غيرهم (ملحم ،2003: 20- 21).

3-3- الخصائص المعرفية:

و يعتبر الجانب المعرفي بمجالاته المختلفة، الذكاء و الانتباه و الإدراك ، و الذاكرة و التخيل من الخصائص التي يعتمد عليها الأستاذ في عمله، فيكون قوي الملاحظة و يدرك بسرعة المعوقات التي تحول دون الاستيعاب الجيد للتلاميذ. أما الذكاء فعليه أن يتمتع بذكاء فوق المتوسط على الأقل، لكي يساعده في صناعة القرارات التعليمية على اختلاف أنواعها، و اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشاكل الصفية و قيادة فعالة لتلاميذه و توجيههم دائما نحو الأفضل. (ملحم سامي، 2003: 42).

الجوانب المعرفية للأستاذ تزداد كلما وسع مداركه بالمطالعة و القراءة ، و الرفع من مستواه التحصيلي و العلمي، فكلما ا زدت إمكانيته الذهنية كلما انعكست إيجابا على تحصيل التلاميذ لأن الأستاذ الناجح و الفعال ليس قصرا على ميدان تخصصه فقط، و إنما يرتبط أيضا بمدى اهتماماته و تنوعها تجعله أكثر فعالية من الأستاذ أقل اهتماما و إطلاعا (عناب، 2015: 68).

3-4- الخصائص الخلقية:

و ينظر صالح و عبد المجيد (1971: 163) الجانب الخلقي مؤثر مهم في حياة التلاميذ و خاصة في المرحلة الابتدائية لأن طفل هذه المرحلة يتعلم بالتقليد و المحاكاة و يتأثر بشخصية المعلم، و هذا ما يطلق عليه البعض التربية بالقدوة. هذا لأن ا الأخلاق تغرس بطريق غير مباشر أكثر مما تعلم بطريق التلقين و الوعظ، و الأستاذ في حاجة إلى الصفات التالية لسببين:

- لأنه مؤثر فعال في نفوس الأطفال فهم يتأثرون به.

- لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحا فيها.

و من هذه الصفات يذكر "صالح عبد العزيز" و " عبد العزيز عبد المجيد" ما يلي:

- العطف و اللين مع التلاميذ : فلا يكون قاسيا عليهم فينفرهم، و يفقد لجوؤهم إليه و استفادتهم منه، و لا يكون عطوفا لدرجة الضعف فيفقد احترامهم له.

-الصبر و التحمل.

-الحزم و السياسة: فلا يكون قليل الخلق، قليل التصرف سريع الغضب، فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ و يفقد احترامهم له.

-أن يكون مخلصا في عمله، جاد فيه محبا له.

-أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه و زملائه غير متكلف.

-أن يكون محترما لدينه و تقاليده القومية و زيادة على اهتمامه بالنمو العقلي و البدني، لابد على المعلم أن لا يهمل دوره في نموهم الروحي و العاطفي و الاجتماعي.

3-5- الخصائص التربوية:

رغم أهمية الجوانب الشخصية لكن تبقى غير كافية، فلابد من توافر جوانب موضوعية، لتكتمل صورة المعلم الناجح الذي ينبغي أن يمتلك مؤهلات تسمح له بالقيام بواجباته المتعددة.

أن التعليم يتطلب وقتا من المؤهلات و المهارات التي لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق تكوين مهن خاص، يتمثل في المهارات و القدرات و الخبرات التي يحصل عليها الأستاذ من خلال برامج إعداده و تربيته في ميدان التعليم الإعداد الثقافي و الأكاديمي و التربوي. (جبرائيل،1986 : 33).

4- مهام أستاذ التعليم الابتدائي:

تبعا للمادة 41 من الجريدة الرسمية الصادرة سنة 2008 -- والتي تحدد مهام أستاذ المدرسة الابتدائية في:

1- وظيفة التعليم الابتدائي ، بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتلقينهم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي.

2- وظيفة التعليم المتخصص في التربية التحضيرية بتربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم . الابتدائي، ومنح التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا تعليما مكيف وتلقينهم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي.

و يمارسون أنشطتهم في المدارس التحضيرية و الأقسام التحضيرية و أقسام التعليم المكيف بالمدارس الابتدائية، و يحدد نصاب عملهم بسبع و عشرون(27) ساعة من التدريس في الأسبوع.

وفيما يخص المنهاج فيتلخص دور الأستاذ فيما يلي :

-إن المعلم في المنهاج التقليدي ينقل المعلومات الواردة في الكتاب المفرد إلى أذهان التلاميذ بأقصر الطرق ، ويقوم هذا الأخير بعمل ملخصات والمذكرات للتلاميذ ، ويلقنهم الحقائق والمبادئ والتعميمات كما فهمها هو من الكتاب ، ويهتم المعلم بتدريس المادة المقررة كاملة ، ويركز على نجاح التلاميذ في امتحانات تقيس تحصيلهم في تلك المادة أكثر من تركيزه بطريقة التعلم نفسها وحاجات المتعلم المقررة .

- أما في المنهاج التربوي الحديث انتقل الأستاذ من التلقين السلبي إلى ادوار أكثر فاعلية وأكثر أهمية أصبح من أهم واجباته أن يعلم التلاميذ كيف يحل مشاكلهم.

وان يساعد المعلم تلاميذه ويوجههم ليستعملوا بأنفسهم مصادر التعلم المختلفة التي يكون هو نفسه واحد منها ، ويساعد المتعلمين في الوصول إلى التعميمات بأنفسهم ، ويستخدم طرقا متنوعة في تنظيم التعلم ، ويركز على النمو المتكامل للمتعلم، وينظر إلى المادة الدراسية باعتبارها وسيلة لا غاية ، ويعتبر الامتحانات ذات خبرة تعلمية ، ووسيلة لتقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية المقررة ، ويحكم على مدى تقدم المتعلم من خلال نجاحه في تحصيل المعلومات فقط. (عصون،2018: 3).

5- حقوق وواجبات الأستاذ:

03مؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 هـ الموافق ل 15 يوليو - 2006 أمر رقم06 يتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومي.

-**الحقوق** : هي المقابل الممنوح للعامل أو الموظف كتعويض لعمله أو الخدمات المقدمة للمؤسسة.

-**الحق في العطل** : لكل موظف في حالة نشاط الحق في عطلة سنوية مدفوعة الأجر والغاية منها السماح للموظف بالراحة قصد الاحتفاظ على صحته وتقوية قدرته للعمل من جديد.

-**الحق في الإضراب** : تمارسه الطبقة العاملة دفاعا عن حقوقها ولتحقيق مطالبها.

-**الحق في التقاعد** : كل عامل أجير له الحق في التقاعد طبقا للقانون.

-**الحق في العمل النقابي** : حرية تأسيس النقابات والانتماء إليها.

-**الحماية الاجتماعية** : الضمان الاجتماعي

-**الخدمات الاجتماعية** : يستفيد الموظف من بعض الخدمات الاجتماعية.

الواجبات :وتتمثل في:

-القيام بالمهام المسندة إليه (تدريس التلاميذ).

-احترام السلطة السلمية في إطار تأدية المهام.

-ممارسة المهام بأمانة دون تحيز.

-تجنب الأفعال التي تتنافى مع طبيعة المهام.

-الالتزام بالسلوك الحسن واللائق بالمهنة.

-التعامل بأدب واحترام مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين التلاميذ.

6- اتجاهات الأساتذة:

تتضمن اتجاهات الأساتذة في الآتي:(رشوان، 2006: 192).

9-1- اتجاه المعلم نحو ذاته : فالمعلم الواثق من نفيه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه و بين تلاميذه والمعلم المتزن عاطفيا الذي يتجلى بالصبر والتحمل والثقة بالنفس والآخرين والذي يلتمس الخطاء الآخرين ولا يلقي باللوم عليهم ، ولا يثور لأتفه الأسباب ، أستاذ يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه بفعالية.

9-2- اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ : الأستاذ الذي يحب تلاميذه ويميل إلى التعامل معهم ويؤمن بقيمة كل منهم في النمو والتعلم ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان ويعرف قدراتهم وإمكانياتهم يوجه عميلة الاتصال بينه وبينهم توجيها سليما يتماشى والعملية التعليمية.

9-3- اتجاه الأستاذ نحو منهج التدريس : ينبغي أن يميل الأستاذ إلى منهج التدريس ومكوناته ميلا ايجابيا وهذا الميل والحب يمكن للأستاذ من تنفيذ عملية التدريس ويتيح لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم.

وبالتالي فان اتجاهات الأساتذة مهمة وتلعب دورا في العملية التعليمية فكلما كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو ذاتهم وتلاميذهم.

7- مقاييس الأستاذ المتطور في الأقسام المدمجة:

وحسب بيرينود لم تبقى النظرة إلى التعليم في عصرنا الراهن مثلما كان ينظر إليه طوال العقود الماضية و من المقاييس التي تعد أساسية في تمكين الأستاذ من مواكبة التغيرات والمستجدات في عالم المعرفة، مما سينعكس إيجابا لا محالة على المردود التربوي.و هي المقاييس و التي يحددها "بيرينود" كما يلي:

- أخذ الفوارق الفردية بعين الاعتبار في عملية التعلم سواء للتلميذ العادي أو التلميذ المدمج من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

- زيادة على التعامل مع التلاميذ داخل القسم على الأستاذ أن يتعامل مع باقي عناصر المؤسسة التربوية و كذا أولياء التلاميذ.

- التعاون الجماعي و المساهمة في نشاطات و مشاريع المدرسة.

- خلق مواقف تعليمية سواء للتلميذ العادي أو المدمج عوضا عن طريقة التلقين التي لا تؤدي إلا لتراكم المعلومات.

- متابعة التكوين المستمر لمسايرة المستجدات التربوية.

- على الأستاذ بالالتزام بالانتماء للنظام العام و تحقيق الأهداف المسطرة للتكوين و الامتثال للوصايا.

- توفر الخبرة في ميدان المعرفة ووجود كفاءات تكوين تربوي رفيع.

- التعليم مهنة متعبة جسديا و نفسيا لذا على الأستاذ التحيز الجيد لكل نشاط تربوي.

- التحكم في أصول المعرفة غير كاف، لأن التعليم يعني التشويق، و التقييم يتطلب العدل ومجابهة المواقف الصعبة.

- الإطلاع الواسع على جميع أشكال وسائل الاتصال، لذا لا يمكن أن نعلم في عزلة عما يقع في العالم من أحداث علمية و تكنولوجية جديدة (كبريت، 1998: 16).

المقاييس الواجب توفرها في الأساتذة يجب أن تستوفى بمجموعة من الشروط والخصائص صادرة من وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة ، ووزير التربية الوطنية أنظر الملحق رقم(04).

خلاصة:

يبقى التعليم الابتدائي مرحلة ضرورية جدا من أجل ضمان تعليم جيد للتلاميذ كما أنه حجر الزاوية في النظام التعليمي، و الأستاذ الجيد و هو ذلك الدور الذي يقوم به في الميدان دورا مميزا من مختلف جوانبه،يشترط في من يمارسه أن يتحلى بمجموعة من الخصائص الجسمية و النفسية و الخلقية و التربوية، حتى تبرز كفاءته في إحداث الأثر المطلوب في عقول من يدرسهم.

و نرى أن أهمية اتجاهات الأساتذة تكمن في اعتبارهم مؤشرا حقيقيا لتوافقهم مع بيئتهم و محيطهم المدرسي و الذي يحقق الأهداف التربوية المرسومة له من خلال تعليمه، و كان لا يزال مصدر الطموح في كل المجتمعات لأجل تقديم عطاء أفضل، و لان العنصر البشري ثروة للاستثمار، و رغم ما تعيشه من تهميش و تهكم بعض فئات المجتمعات عليه.

ولمواكبة العملية التعليمية داخل فضاءات الأقسام الدراسية، لابد من الاعتراف بتأثير تداعيات العملية التكوينية من أولها إلى آخرها، و الصيغ التكوينية المعتمدة حاليا لا تسهم بشكل ايجابي في دفع المعلمين إلى الإقبال عليها و النفور منها نتيجة هزالة هذه الأخيرة و غياب المحفزات المادية، مما أثر على مستوى جودة التربية و التعليم.

تمهيد:

لقد تعددت أشكال أساليب رعاية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لنوعية الفلسفات و السياسات التي توجه هذه الرعاية ومن هذه الأساليب تلك التي حظيت بانتشار واسع في كثير من دول العالم و هو ما يعرف باسم الدمج، حيث يعتبر مفهوم الدمج من المفاهيم التي تشكل اهتمام لدى جميع العاملين والمهتمين برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن المجتمعات التي مازالت تثابر في رعاية المعاقين ذهنيا وفي تأهيلهم وجدت في فكرة الدمج الخلاص الأساسي والرئيسي للعلاج والوقاية، فالمعاق ذهنيا يحتاج إلى شتى أوجه الرعاية مفن خلال منظور الدمج.

1- الجذور التاريخية لحركة الدمج :

ينظر سلامة شاش (2002 : 75) مع بداية النصف الثاني من القرن 20، ومع تزايد الانتقادات لنظام العزل بدأت التوجهات في التربية الخاصة تتحول من نظام العزل إلى نظام الدمج مع الأطفال العاديين فهي تربية تقوم على "الوصول لا الفصل " بين مجتمع العاديين وغير العاديين وتسعى إلى دمج المعاقين في المجتمع كاندماجهم فيه كأعضاء وظيفية وانتمائهم فيه كمواطنين فعالين .

ولقد دعم هذا الاتجاه بقوانين تكفل الحق لذوي الاحتياجات الخاصة فقد صدر القانون العام الأمريكي " التربية لجميع الأطفال المعاقين "في عام 1980 ليؤكد على أن المعاق له الحق في أن يتلقى التعليم العام المناسب المجاني من خلال برنامج تربوي فردي يقدم له في بيئة تربوية بعيدة عن القيد كالعزلة والمتوفرة في المؤسسات الخاصة.

وقد أخذ المجتمع العالمي بهذا الاتجاه الذم يسعى إلى الاندماج من خلال شعار العام الدولي للمعوقين (1981)" المساواة كالمشاركة الكاملة" و من خلال مفهوم " مجتمع للجميع " حيث يشير المفهومان إلى مسؤولية المجتمع حيال أفراده المعاقين، وجاء الإعلان العالمي التربية للجميع تتويجا

لأبرز سمات هذه المرحلة، وبدأت في السنوات الأخيرة المناداة بضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية المعاقين من التمييز وتمكنيهم من الوصول إلى الاستفادة من مختلف الأنشطة كالخدمات المتوفرة في المجتمع، وبدأ هذا الاتجاه في الانتشار في الكثير من المجتمعات الأوروبية وفي بقية دول العالم الأخرى (قويدري، 2015: 68).

2- موقف العلماء من الدمج:

فالدمج مثله مثل أي قضية تربوية لاقى القبول من جل العلماء و ذلك لأهمية أهدافه و جدوى مساعيه، كما لاقى الرفض من بعض العلماء من الآثار السلبية التي قد يخلفها الدمج حيال موقف من المواقف يعجز فيه ذوي الاحتياجات الخاصة أمام أقرانه العاديين، مما يلقي بظلال نفسية سيئة عليه، و يعرضه للانطواء النهائي و الأمراض النفسية، كما وقف بعض العلماء الموقف المحايد، فلم يؤيدوا و لم يرفضوا، و سوف تتناول الباحثة مبررات كل موقف من المواقف الثلاثة السابقة فيما يلي: (حبايب،عثمان،2005: 9).

المؤيدون: و هؤلاء يتبنون فكرة الدمج و يتحمسون لها، مما لذلك من أثر على تعديل اتجاهات المعلمين و المدراء و المجتمع ككل، و التخلص من عزل الأطفال الذي يسبب لهم وصمة العجز و القصور العقلي إلى أخر ذلك من تلك الصفات السلبية التي تؤثر على ذات الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة و طموحه، و كذلك على أسرته و مدرسته و المجتمع ككل.

المعارضون:و هؤلاء يعارضون بشدة فكرة الدمج و يعتبرون تعليم الأطفال في المدارس الخاصة حيث يتوفر المتخصصون في هذا المجال، و يحقق الاستقرار لهم و الاطمئنان، و الأمر الذي لا يمكن تحقيقه في المدارس العادية (رندا محمد، 2003: 7).

المحايـدون: و هؤلاء يتخـذون طريقـا وسـطا بـين المعارضـين و المؤيـدين لفكـرة الـدمج، فيـرى هؤلاء أن هنـاك من الإعاقات هـي من الشديدة بحيث لا يستطيع دمجها فـي الصـفوف العاديـة مثل حالات التخلف العقلي الشديد و غيرها من الإعاقات الشديدة، و لكن هنـاك حـالات يمكن دمجها فـي المدارس العادية مثل الإعاقات البسيطة و المتوسطة (عبد الله،2005: 9).

يجب أن تتيح بيئاتهم التدعيم الضروري لتحقيق أقصـى نمو شخصـي و اتصـال بـالآخرين و التعبير عن الذات وإقامة العلاقات الشخصية في العمل وخارجه.

إن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة صفية داعمة واحدة مع تلبية احتياجات الجميع التربوية و الاجتماعية فكرة ناجحة إذا توفر إمكانيات و برنامج بما يتناسب مع قدراتهم و إمكاناتهم يساعد على تجاوز مشكلاتهم، و منه بما تنمية مهاراتهم النمائية و الأكاديمية.

3- مراحل تطور مفهوم الدمج:

ينظر شاش (2002: 77) لقد شاع العديد من المصطلحات للإشارة إلى عملية إبعاد ذوي الاحتياجات الخاصة عن المؤسسات الداخلية وتقريبهم من الحياة في المجتمع كغيرهم من الأفراد العاديين ومن هذه المصطلحات ما يلي:

3- 1- التحرر من المؤسسية:

يشير مصطلح التحرر من المؤسسية إلى تلك العملية التي تتضمن إبعاد المعوقين عن المؤسسات الخاصة أو الداخلية، ووضعهم في بيئات مفتوحة و أقل تقييدا لحرياتهم، بما يسمح برعايتهم وتزويدهم بالتدريب و التأهيل الذي يمكنهم من الحياة مع أقرانهم العاديين.

3-2- التعويد أو التطبيع نحو العادية:

يقصد بالتطبيع تزويد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بخبرات الحياة العادية سواءا داخل الفصل الدراسي أو خارجه بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين و التفاعل معهم في ظل ظروف و مواقف عادية(شاش، 2002 :77).

ويرى عبد العزيز الشخص (1987) أن مصطلح التطبيع يقضي بأن تتاح للمعوقين نفس أساليب و ظروف الحياة العادية لبقية أفراد المجتمع(شاش،2001: 80).

3- 3- توحيد المساق التعليمي:

حسب كوفمان وآخرون مصطلح توحيد المساق التعليمي:

بأنه الاندماج التعليمي والاجتماعي المؤقت بين ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين للاستفادة من البرامج التربوية مع أقرانهم العاديين في صفوف المدرسة العادية، و ذلك بتصميم خطط تربوية منظمة ومبرمجة، موضح فيها مسؤوليات القائمين على البرامج والنواحي التعليمية والإدارية، و بذلك يحدد هذا التعريف العناصر التالية:

- المكان الذي سيوضع فيه الطفل مع زملائهم العاديين.
- المدة التي سيوضع فيها (اندماج مؤقت) وقد أكدت التقارير بأن الطفل يجب أن يتعلم في فصل عادي بنسبة 50% أك أكثر من اليوم الدراسي.
- يتحدد ما يقوم به الطفل اندماج تعليمي ، كما يتحدد مع من يتفاعل أثناء اليوم الدراسي الجانب الاجتماعي.
- يحدد مسؤوليات المعلمين وغيرهم من العاملين لضمانا لتناسق في أداء الخدمات (شاش، 2002: 85).

3-4 - مبادرة التربية العادية:

يبنى مفهوم مبادرة التربية العادية على افتراض أن الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة يجب أن ينظر إليهم كمسؤولية مشتركة لجميع المعلمين، بدلا من أن يكونوا مسؤولية معلمي التربية الخاصة فقط فبدلا من إنشاء وتوفير برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة من بيئة الصف التربوي العام بهدف التدريس المتخصص، فانه يتم تعديل و تكييف فصول التربية العامة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمعلمين... و لذلك يقو م مفهوم مبادرة التربية العادية على فلسفة ترى أن جميع الطلاب قادرين على التعلم في جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية والسلوكية أو الجسمية(قويدري،2002: 81).

3-5- الدمج و التكامل:

تستخدم كلمة الدمج Intégration للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكون كلا واحدا متكاملا وفي النظم التربوية تعبر عن دمج النظم المنفردة إلى نظم أكثر تكاملا للأفراد الذين سبق تقديم نظم أو خدمات منفصلة لهم سوءا كان ذلك بسبب الجنس أو الأصل العرقي أو عوامل أخرى(شاش، 2002: 81).

ويشير طلعت منصور (1994) إلى أن الدمج يؤكد على تربية ورعاية المعوقين مع العاديين في سياق بيئة عادية.... ويعني الدمج تكامل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أوضاع وبرامج التربية النظامية إلا إذا كانت مشكلات هؤلاء الأطفال تصل إلى درجة من الشدة لا تمكنهم من التوافق مع البرامج العادية (شاش،2002: 83).

تلخص الباحثة مراحل تطور مفهوم الدمج بأنه ظهر في عدة مصطلحات والتي ذكرت سابقا و هذه المصطلحات تختلف من بلد لآخر ومن فترة زمنية لأخرى ومن باحث لآخر حسب الهدف

تشير إلى عملية إبعاد المعوقين عن المؤسسات الداخلية وتقريبهم من الحياة كغيرهم من الأفراد العاديين.

4- تعار يف حول الدمج المدرسي:

يعرف كل من لويس و دورلاج:

- إنه يعني مشاركة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التربوية العامة، ويعتبر- هؤلاء التلاميذ مدمجين إذا أتيحت لهم الفرصة لقضاء أي وقت من الدراسي مع التلاميذ غير المعوقين.
- إنه يعني الدمج الاجتماعي والتعليمي لتلاميذ المعوقين في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.
- إنه يعني تعليم التلاميذ المعوقين في الصفوف العادية إلا إذا كانت إعاقتهم شديدة لدرجة تحول دون تلبية حاجاتهم في البرامج التربوية العادية (الخطيب،2005: 33).

4-1- مفهوم الدمج:

أ- **لغة** : من الفعل دمج، يدمج، و مصدره دمجا، و اسم الفاعل دامج، و اسم المفعول دموجا(معجم اللغة العربية المعاصرة1/767).

و من التعريفات اللغوية السابقة يمكن أن نستخلص من معنى الدمج لغة هو:جمع عنصرين من عنصر واحد، أو الاجتماع على أمر واحد بعد أن كان هناك فرقة في الرأي و الأمر، و هذا المعنى لا يبعد عن مفهوم الدمج في التربية الخاصة.

ب- اصطلاحا:

يعرفه كوفمان بأنه يعني الدمج الأكاديمي و الاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع نظائرهم العاديين بالاعتماد على التخطيط التعليمي المتطور و البرمجة(الصمادي،2010: 45).

و يرى طلعت الدمج هو حالة تهيؤ أو استعداد عام لدى المربين و المعلمين و العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة و لدى الوالدين و المجتمع عامة بتوفير التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البيئة المهيأة بهم في المدرسة العادية(شاش، 2002: 15).

و تلخص الباحثة أن مفهوم الدمج هو عبارة عن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لكل الوقت أو بعضه، مع توفير بيئة صفية مناسبة من خلال تعديل و تكييف المناهج، و الوسائل و كذا الطاقم النفسي البيداغوجي و الإداري الخاص بهم، و ذلك بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، و الأخذ بأيدي ذوي الاحتياجات الخاصة لإخراجهم من عزلتهم و معاناتهم و هذا بمشاركتهم في كافة الأنشطة التعليمية و الاجتماعية، و هذا بما يتناسب مع قدراتهم على تحدي العاقة بكافة أشكالها.

5- أشكال الدمج:

يرى الخميسي (2014: 140) للدمج أشكال وأنواع مختلفة تختلف باختلاف أساليب إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة من بلد إلى أخر حسب إمكانيات كل منها حسب نوع الإعاقة و درجتها و طبيعة تكوين الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يمكن تصنيفه وفقا للإشكال التالية:

- **الشكل الأول** :دمج المعوقين في صفوف خاصة بالمدرسة العادية ، في هذه الصفوف الخاصة يتلقون المعوقون دروسهم من قبل مدرس التربية الخاصة، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع

الأطفال العاديين في الصفوف العادية، حيث يسمح هذا الشكل بسهولة الانتقال من الصف الخاص إلى الصف العادي، كما أن ذلك يوفر فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي، واندماج الأطفال المعوقين مع العاديين و تقبل بعضهم بعضا، و تزال الحواجز فيما بينهم ويقدرون زملائهم و يقر كل منهم بقدرات الأخر ومواهبه ويتم ذلك أثناء الدروس والرحلات والألعاب والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ مع مشرفيهم بشكل جماعي.

- **الشكل الثاني** :دمج المعوقين مع العاديين في صفوف المدرسة العامة في هذه الصفوف العادية يتلقون الأطفال المعوقين مع العاديين نفس البرامج التعليمية، ويشترط في هذا الدمج أن يتقبل الطرفين بعضهما البعض، وجود مدرس التربية الخاصة جنبا إلى جنب معلم الصف العادي، أو تأهيل معلم الصف العادي من أجل أن يتعامل مع هؤلاء الأطفال ، ويتم توصيل المادة العلمية بأشكال مختلفة.

لونيران وافليك يقترحا أن يسير إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة على النحو التالي:

- **الفصول الخاصة:**

يلتحق الطفل بفصل خاص بذوي الاحتياجات الخاصة، ملحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة لأطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

- **حجرة المصادر:**

يوضع الطفل في الفصل الدراسي العادي حيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية في حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة حسب جدول يومي ثابت. و عادة ما يعمل في هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمي التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصا للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

✓ **الخدمات الخاصة:**

يلحق الطفل بالفصل العادي مع تلقيه مساعدة خاصة من وقت لأخر بصورة غير منتظمة في مجالات معينة مثل القراءة أو الكتابة أو الحساب، و غالبا ما يقدم هذه المساعدة للطفل معلم تربية خاصة متنقل(متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعيا.

✓ **المساعدة داخل الفصل:**

حيث يلحق الطفل بالفصل الدراسي العادي مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطفل أن ينجح في هذا الموقف، و قد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية أو الدروس الخصوصية، و قد يقوم بهذه الخدمات معلم متنقل أو معلم الفصل العادي بمساعدة المعلم المتنقل أو المعلم الاستشاري(بطرس،2009: 35).

تلخص الباحثة الدمج يأخذ أشكالاً مختلفة، فهو لا يقتصر على تعلم الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في الصف العادي، ولكنه قد يعني أحياناً إدماج هؤلاء الأطفال العاديين في الأنشطة الاجتماعية والمواد غير الأكاديمية كالتربية الرياضية والتربية الفنية، وفي أوقات الحفلات المدرسية وفترات الراحة بين الحصص وهذا الدمج غير الأكاديمي يحدث عادة عندما تفرض الحاجات الخاصة للطفل تعديلات جوهرية على المنهاج أو استبداله بالكامل بمنهاج مختلف، الأمر الذي يعني بالضرورة إلحاق الطفل بفصل غير الفصل الدراسي العادي .

6- شروط و متطلبات نجاح الدمج:

6-1- شروط الدمج :

يعتبر الدمج من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من نجاح البرنامج بحيث يكون مخططا له بصورة دقيقة لذا لابد من مراعاة الجوانب التالية: (الديب،2003 : 26)

1- تهيئة المدرسة بداية بالمدير و المعلمين والمرشد النفسي، و الأطفال العاديين، لبرنامج الدمج و قناعتهم به و هذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة المدرسية و المعلمين و أولياء أمور الأطفال.

2- اختيار الحالات القابلة للدمج في المدرسة حيث أن هناك الكثير من الحالات لا يمكن دمجها مثل حالات(الاضطرابات السلوكية الحادة، و صعوبات النطق الشديدة) و غيرها من الحالات التي يمكن دمجها.

3- أن يكون الطفل متكيف نفسيا و انفعاليا حتى يستطيع الاندماج مع الأطفال العاديين في المدرسة.

4- توفير معلم التربية الخاصة واحد على الأقل في كل مدرسة يطبق فيها برامج الدمج حيث إن الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى درجة كبيرة من القبول و الدعم و القليل من النافسة لذلك فهم بحاجة إلى مدرسين مؤهلين.

5- نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأطفال العاديين في الصف ، ليس هناك بيانات علمية حول عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يفضل دمجهم في الصف العادي، ولكن وجهة النظر الأكثر قبولا في الأوساط التربوية تتمثل في التعامل مع هذه القضية بمرونة اعتمادا

على ظروف متعددة منها خصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كخصائص الأطفال العاديين ومستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم، والخدمات المساندة المتوفرة في المدرسة.

6- مستوى العمر العقلي وليس العمر الزمني، لأن العمر العقلي أكثر أهمية من العمر الزمني ينبغي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أطفال عاديين أصغر مني سنا فذلك يخفف التباين و يقلل الفروق بينهم.

7- الخبرات التعليمية الفردية والمخطط لها بعناية ، إن البرامج التعليمية الجيدة هي البرامج التي تراعي مواطن القوة و الضعف الفريدة الموجودة لدى الطفل، فمراعاة هذه الخصائص النمائية تعمل بمثابة مفتاح للخبرات التعليمية الملائمة والفعالة(الخطيب، 2004 :47-48).

8- التزام المربيين بمبدأ مشاركة أولياء الطلبة بفاعلية ونشاط في تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية لأبنائهم.

9- وأخيرا فا ن الدمج يتطلب من معلم الصف الدراسي العادي كعضو في فريق متعدد التخصصات، فحاجات الأطفال عديدة ومتنوعة وهي تفرض على المدراء ومعلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة وغيرهم من أعضاء الفريق (مختص في تصحيح النطق ، مختص في الدلك العضلي) أن يعملوا معا ويتعاونوا لإنجاح الدمج.

و ترى الباحثة إن من أهم شروط نجاح الدمج هو التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين جميع الأطراف.

6-2- متطلبات الدمج:

ليس من السهل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين، بل هناك جملة من المتطلبات لعل أبرزها فيما يلي: (الزارع، 2014: 66).

أولا: تهيئة البيئة المدرسية وهي تشمل: المبنى المدرسي من حيث ملاءمته للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- تأسيس غرفة المصادر و تزويدها بالوسائل و الأدوات.

ثانيا: فريق العمل المتكامل(مدير، معلم، إرشادي تربوي واجتماعي، أخصائي في تصحيح النطق)

ثالثا: معلمو التعليم العام (داخل فصول الدمج) فيجب أن يتم اختيار من معلم التعليم العام مع إعدادهم نفسيا و تربويا بكيفية التعامل مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة و كيفية إدماجهم في العملية التعليمية ، تعديل المنهاج و تكييفه.

رابعا: معلم التربية الخاصة: حيث يعد حجر الأساس في عملية الدمج لذا أن معدا إعدادا جيدا علميا و تربويا و اجتماعيا في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تتفق فاعلية الدمج على نوعية المعلم المتخصص الذي يترجم أهداف و متطلبات الدمج إلى واقع عملي ملموس.

7 – أهداف الدمج:

لتحقيق جملة من الأهداف بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدرسة يتطلب جملة من الأهداف و هي: (منصور، 2005: 320)

1– تحقيق التوافق و التكيف النفسي و الاجتماعي من خلال إقامة العلاقات الاجتماعية و اكتساب أنماط سلوكية و اجتماعية بالمحاكاة للعاديين.

2- تخفيف الضغط النفسي عن التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص و المساواة و التعلم في مكان واحد مع العادين و لتخليصه من النظرة السلبية التي تلحق به.

3- إتاحة الفرصة لنمو التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة علميا و تربويا و اجتماعيا في بيئة طبيعية لتحقيق طموحه في التحصيل و المنافسة و التحصيل و التفوق و إشباع حاجاته.

4- تحسين مهارة المعلمين.

5-العمل بالتعاون مع الأهالي.

6- اكتساب فنيات الحياة (التعامل اللفظي، التعامل السمعي، التعامل البصري) و تنمية و تطوير المفاهيم و المعارف و الاتجاهات و القيم و المهارات الشخصية و الحياتية اليومية و اقتباس السلوك السوي.

8- فوائد الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة:

إن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالإطار الأساسي للحياة الاجتماعية يكون من خلالهم تعليمهم الحياة الوظيفية التي يمكن أن يستخدموها في الإطار الاجتماعي و هذا الدمج له فوائد تظهر فيما يلي: (الحربي، 2014: 26)

8-1- فوائد الدمج الأكاديمية:

1. الأطفال المعاقين في مواقف الدمج الشامل يحققون انجازا أكاديميا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة ،وفهم اللغة ،واللغة الاستقبالية أكثر مما يحقون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل.

2. العمل مع الأطفال المعاقين وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية ،فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق ،والطريقة التي تستخدمها للعمل مع الطفل مفيدة أيضا مع الطفل العادي الذي يعاني من بعض نقاط الضعف ،وفي الحقيقة فان أكثر طرق التدريس الموجودة حاليا كانت في البداية مخصصة للطفل المعاق.

8-2- الفوائد الاجتماعية:

1- انه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق في إشعاره بأنه إنسان وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده ، وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبررا لعزل الطفل عن أقر ا نه العاديين وكأنه غريب غير مرغوب فيه.

2- دمج المعاقين مع أقر ا نهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذا توظف ميز ا نية التعلم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح، وربما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة، فتحول الإنفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة) وإنشاء إدارات منفصلة لبرا مج التربية الخاصة وغيرها إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم في الفصل مثل(توفير موارد وكوادر متخصصة، تدريب المعلمين والعاملين) مما يعتبر توظيفا للأموال بشكل أكثر إنتاجية ونفعا للمجتمع.

و تلخص الباحثة بأن فوائد الدمج يعمل على تعديل اتجاهات المجتمع بشكل عام و اتجاهات الأسرة و المعلمين و المدراء و التلاميذ في المدرسة العادية بشكل خاص و توقعاتهم نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.و التعرف عليهم عن قرب، و الاحتكاك المباشر بهم.

9- مبررات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة:

أن ظهور فكرة الدمج بالوسط المدرسي كان نتيجة لعديد من المبررات نجد من أهمها ما يلي: (علي الصمادي،2010 ، 787)

1- ظهور القوانين و التشريعات التي تنص على حق الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في تلقي الرعاية الصحية و التربوية و الاجتماعية مثل زملائه العاديين.

2- تزايد عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المجتمعات و خاصة في الدول النامية مع قلة عدد المراكز و المؤسسات الخاصة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يعني أن الدمج بأشكاله قد يكون أحد الحلول لهؤلاء التلاميذ لذوي الاحتياجات الخاصة.

3- التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من السلبية إلى الايجابية.

4- ظهور بعض الفلسفات التي تؤيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ العاديين في المدارس العادية و ذلك لعدد من المبررات أهمها توفير الفرص الطبيعية لذوي الاحتياجات الخاصة للنمو الاجتماعي و التربوي مع أقرانهم من التلاميذ العاديين و المحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة العادية.

10- إيجابيات و سلبيات الدمج:

10-1- الايجابيات :

- ❖ إن الأطفال يكتسبون يكتسبون العديد من المهارات الأكاديمية بسبب التوقعات العالية و المستوى الرفيع من الآثار التي يتوافر في الفصول العادية(علي الصمادي، 2010: 47).
- ❖ تحسين مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي للأطفال المتخلفين ذهنيا عند دمجهم مع الأطفال الأسوياء
- ❖ إتاحة الفرصة لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم من الأطفال العاديين في المجتمع(الخطيب،2005: 78).
- ❖ يشكل الدمج التربوي وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها زيادة وتطوير وتنويع الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ المعوقين كما يتيح الفرصة للمؤسسات التربوية للاستفادة من تجربة تربية الأطفال المعوقين والحد من مركزية تقديم الخدمات الاجتماعية(الخميسي،2014: 141).
- ❖ يشجع الطلبة العاديين على قبول رفاقهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحثهم على تفهم واحترام الفروق والتنوع والتباين.
- ❖ يمكن المعلمين(معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين من العمل معا ودعم بعضهم بعضا. (الخطيب ،2004: 42).
- ❖ إعداد أبناء المستقبل و تأهيلهم، فربما يصبح طفل اليوم السوي أبا لطفل معاق في المستقبل.

10-2- السلبيات :

من هذه السلبيات كما وضحها(الخطيب 2004: 78) في أن هناك مجموعة من السلبيات و هي:

مع أن تعليم التلاميذ المعوقين في مدارس و صفوف خاصة كان له مايبرره و حقق هدافا كثيرة، إلا أنه لم يكن دون سلبيات و باستخدام لويس ودور لاج.

- ❖ إن معظم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة لديهم إعاقات بسيطة وبالتالي فهم لا يحتاجون إلى تربية خاصة طوال اليوم اليوم الدراسي يستطيعون المشاركة في بعض أنشطة الصف العادي.
- ❖ إن تعليم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في مدارس و صفوف خاصة لم يترتب عليه حرمانهم
- ❖ من الأنشطة التعليمية المدرسية العادية فقط، ولكنه عمل على عزلهم عن رفاقهم و ألحق بهم أذى
- ❖ معنويا بسبب تصنيفهم كتلاميذ معوقين.
- ❖ إخفاق الدراسات والبحوث العلمية في تقديم أدلة على فاعلية وجدول التعليم في المدارس
- ❖ و الصفوف الخاصة. (الخطيب، 2004: 81)
- ❖ عدم توفر معلمين مؤهلين في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية يؤدي إلى فشل برامج
- ❖ الدمج مهما تحققت له من إمكانيات.
- ❖ إن الأنشطة التي يتم تقديمها في إطار التعليم العام لا تتناسب مع حاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ❖ إن المعلمين في التعليم العام لم يتلقوا تدريبا مناسبا يؤهلهم للتعامل مع حاجات التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و العمل على إشباعها. (القمش ،2007: 31) .

الخلاصة:

أن هناك اتجاها عالميا يهدف إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية وفي الحياة عامة، و يؤكد المهتمون بسياسة الدمج على حق الأشخاص متعددي الإعاقة في الحياة و التعلم و

العمل و الاستماع بوقت الفراغ في بيئة تتضمن أقل قدر من القيود كلما أمكن ذلك، كي تزيد من حريتهم و تعلي من كرامتهم الشخصية، و يجب أن تتيح بيئاتهم التدعيم الضروري لتحقيق أقصى نمو شخصي و اتصال بالآخرين و التعبير عن الذات وإقامة العلاقات الشخصية في العمل وخارجه.

إن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة صفية داعمة واحدة مع تلبية احتياجات الجميع التربوية و الاجتماعية فكرة ناجحة إذا توفر إمكانيات و برنامج بما يتناسب مع قدراتهم و إمكاناتهم يساعد على تجاوز مشكلاتهم، و منه بما تنمية مهاراتهم النمائية و الأكاديمية.

تمهيد:

يعاني بعض الأفراد في المجتمع من أمراض تحد من قدراتهم العقلية، و الجسدية، و النفسية، و التي تؤثر بشكل كامل على حياتهم،لذا فهم يحتاجون إلى عناية خاصة تتناسب مع متطلباتهم و احتياجاتهم، و يطلق على هذه الفئة من الأفراد مسمى ذوي الاحتياجات الخاصة.

تقدم الباحثة في هذا الفصل و بنوع من التفصيل بعض الجوانب المتعلقة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة مع تحديد أهداف و قضايا و مناهج تدريس هذه الفئة.

أولا: تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:Spécial needs kids

يعرف(السويدان،2017: 09) أنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، ذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق. وفق هذا التعريف، يمكن أن يكون ذوو الاحتياجات الخاصة من المبدعين والمتميزين، أو ممن يعانون إعاقة معينة.

يعرفها عبد المطلب القريطي(2005: 25) بأّنهم أولئك الأفراد الّذين ينحرفون على المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص، أو جانب ما، أو جوانب أكثر من الجوانب الشخصية، ، إلى الدرجة الّتي تحتم احتياجاتهم إلى خدمة خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين »وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من الّنمو والّتوافق،و الانحراف هو الميزة الّتي تتميز بها شخصية هذه الفئة عن غيرها.

ويقسم وليد السيد (2006: 16) فئة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى قسمين رئيسيين:

الأول: ذوي الاحتياجات الخاصة الايجابية :وتشمل فئة الموهوبين والمتفوقين عقليا.

والثّانية: ذوي الاحتياجات الخاصة السلبية :وتتضمن ذوي الإعاقة البصرية والإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، وذوي الاضطرابات والمهارات الحركية ويفهم من هذا أن فئة الموهوبين والمتفوقين عقليا ليست حكرا على الفئة العادية».

وفي تعريف الخطيب و الحديدي(2009: 13) « أّنهم الأفراد الّذين يحتاجون لخدمات الّتربية الخاصة، والّتأهيل والخدمات الداعمة لهما ليتسّنى لهم تحقيق أقصى ما يمكنهم من قابليات إنسانية.».

و تلخص الباحثة بأن ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة إجرائية في هذا البحث وفق الآتي : إنهم الأطفال من الفئة العمرية (4-6) سنوات، ممن يعانون إعاقة حركية أو سمعية أو بصرية أو عقلية، ويحتاجون بموجبها إلى تقديم رعاية خاصة، على أن تكون درجة إعاقتهم تسمح لهم بالاندماج مع الأطفال العاد يين في المدرسة العادية.

2- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتعدد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة كالآتي: (احمد خليفة، 2006: 31 -32).

- الإعاقة العقلية mental disability
- الإعاقة الحركية motor disability
- الجسمية physical
- الإعاقة الحسية Sensory disability
- (المكفوفين، الصم البكم، ضعاف البصر) (blind, deaf, visually impaired)
- الإعاقة بأمراض مزمنة.Disability in chronic diseases .

- ❖ الإعاقة الاجتماعيةSocial disability .
- ❖ التخلف العقليMental retardation .
- ❖ صبغي(21) chromosome.
- ❖ التوحد.autism
- ❖ اضطرابات التّعلم.Learning Disorders
- ❖ اضطرابات المهارات الحركية motor skills disorders .

3- أهداف تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

يرى أن تدريس هذه الفئة يرمي إلى تحقيق عدة أهداف تربوية ومن بينها نذكر ما يلي: سعيد كمال(2009: 33-34)

- التّمييز بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد البرامج التّعليمية الخاصة لكل فئة.
- استعمال أدوات القياس والتّشخيص لكل فئة للتّعرف عليهم.
- اعداد طرق التّدريس المناسبة لكل فئة.
- توفير الرعاية الصحية والنّفسية والاجتماعية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- العمل على نشر الوعي الثّقافي، وخاصة ثقافة ذوي الاحتياجات الخاصة بين أفراد المجتمع حتى يكونوا على دراية وعلم بمجال التّربية الخاصة.

يرى (الروسان، 2009: 18) سعي هذه الدراسة إلى الحد من الإعاقة وذلك بتبني برنامج وقائي يعمل على تقليل نسبة الإعاقة .

- إعداد الوسائل التّعليمية التّقنية الخاصة، بكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم جميع الخدمات التي تساعد المتعلّم المعاق

و تلخص الباحثة بأن أهداف تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة يهدف إلى تأمين حق المتعّلم غير العادي في أن تقدم له كافة الخدمات التي تمكنهم من تجاوز، وتدارك نقصهم، والّتعايش مع المجتمع.

4- برامج فئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

حسب سعيد كمال(2009: 36) تنوعت برامج هذه الفئة وتعددت حسب طبيعة الإعاقة كالآتي:

4-1- البرامج الوقائية:

تعمل على منع المشكلات المحتملة وتزداد فاعلية البرامج كلما بدأت مبكرا.

4-2- البرامج العلاجية:

هي التغلب على جانب العجز لدى المتعّلم من خلال الّتعليم أو الّتدريب.

4-3- برامج الّتأهيل المهني:

وهي الّتي تتضمن إعداد المتعّلم لتطوير عادات العمل المناسبة لديه وتدريبه على مهارة تتناسب مع قدراتهم.

4-4- البرامج الّتعويضية:

تهدف إلى تعويض الفئة الخاصة الّتي تملك عجز في جانب ما من خلال مساعدتهم في تعّلم مهارات بديلة (القمش،2008: 30).

وتلخص الباحثة بأن برامج الّتربية الخاصة سعت إلى تقديم برامج بديلة للحد من المشاكل الّتي يواجهها ذوي الاحتياجات الخاصة، في مراحلهم المبكرة، وتعمل جاهدة على علاج الاضطرابات المتنوعة الموجودة فيهم، ثم تقوم بتعويضهم بمهارات وقدرات تجعلهم يستطيعون الّتعايش مع الحياة الاجتماعية، وفي الّنهاية توفر لهم أعمالا مهنية تناسب قدراتهم ومهاراتهم.

5- قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة:

تختلف قضايا ومشكلات هذه الفئة حسب نوع الإعاقة ويمكن إجمالها في ما يلي: (الروسان، 2009: 21-23)

- قضية الدمج الأكاديمي والاجتماعي .
- قضية الحقوق والتشريعات.
- قضية القياس والّتشخيص.
- قضية البرامج والمواد الّتعليمية.
- قضية الإحالة.
- قضية الوقاية والّتدخل.

ومع تطور مجال الّتربية الخاصة تثار دائما قضايا ومشكلات تزيد من الاهتمام بهذه الفئة وتطورها من جميع الّنواحي وتتمّثل هذه القضايا في: (القمش،2008: 41).

- ✓ قضية الّتدريس الفعال والمعّلم الفعال في الّتربية الخاصة.
- ✓ قضية الّتأهيل المجتمعي وتوجيهات حديثة في تشغيل لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ✓ قضية استخدام الّتكنولوجيا والوسائل الّتعليمية الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ✓ وتّتضح مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في الّنقاط الّتالية :الاعتمادية والدافعية ،الخجل، الإحباط، والغضب، الاّتصال، الّنظرة السائدة بين الّناس نحوهم، الاستغلال الجنسي، السلوك الّنمطي(أحمد يحيى،2008: 126- 127).

و تلخص الباحثة بأن تعدد قضايا ومشكلات فئة ذوي الاحتياجات الخاصة راجع أساسا إلى نوع وشدة الإعاقة.

6- منهاج تدريس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة :ينقسم إلى نوعين: (أحمد يحي، 2009: 24).

6-1- المنهاج العادي:

هو نفس المنهاج الّذي يقدم للمتعّلم العادي مع إجراء الّتعديلات عليه التي تفرضها طبيعة الفئة الّتي ينتمي إليها المتعّلم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

6-2 - المنهاج الخاص:

يتم من خلاله تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة على بعض المهارات والقدرات ويختلف هذا المنهاج بين فرد وآخر ومن فئة أخرى.

يشتمل منهاج ذوي الاحتياجات الخاصة على أربعة عناصر:

- ✓ الأهداف
- ✓ المحتوى.
- ✓ أنشطة وأساليب الّتعليم والّتعّلم.
- ✓ أساليب الّتقويم وأدواته.

و تلخص الباحثة بأن المنهاج الّذي يقدم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يختلف كثيرا عن المنهاج العادي، ولكن تحصل فيه بعض الّتغيرات والّتعديلات التي يقوم بها المختصون لما تفرضه الفئة الّتي ينتمي إليها لتعديل سلوكا تهم وأخطائهم.

7- تعريف الإعاقة:

أ- لغة:

عن **أبي الفضل** جاء في معاجم اللغة أن الإعاقة: مشتقة من عوق و هي لا تخرج في لغة العرب عن معنى المنع أو الحبس أو الصرف و التثبيط. (العدل، 2012: 47).

قال **مرتضي** (د س: 29) صاحب اللسان: أعاقه عن الشيء يعوقه عوقا:صرفه و حبسه، ومنه التعويق و الاعتياق، و ذلك إذا أراد أمرا فصرفه عنه صارف، و التعويق تربيث الناس عن الخبر، و عوقه و إعاقته:صرفه و حبسه.

و التعوق: التثبيط. و عوائق الدهر: الشواغل من أحداثه.

و جاء أيضا العوق بمعنى التثبيط، كالتعويق و الاعتياق يقال عاقه عن الوجه الذي أراده عائق و عقاه و عوقه و إعتاقه.

و قد ورد في التنزيل قوله تعالى: "قد يعلم الله المعوقين منكم" (الأحزاب: 18).

ب- اصطلاحا:

ورد في الموسوعة الطبية(1970: 1766) الحديثة أن الإعاقة كل عيب جسماني أو عقلي يمنع العقل أن يشارك بحرية في نواحي النشاط الملائمة لعمره...و يحس المصاب بعجزه عندما يكبر و بصعوبة الاندماج في المجتمع.

المعوق: مصطلح يطلق على من تعوقه قدراته الخاصة عن النمو السوي إلا بمساعدة خاصة وهو لفظيا مشتق من الإعاقة أي التأخير أو التعويق وقيل أيضا أنه الإنسان الذي استقر به عائق أو أكثر يوهن من قدرته، و يجعله في أمس الحاجة إلى عون خارجي(السيد،2005: 28).

8- أسباب الإعاقة:

8-1- أسباب ما قبل الولادة: وتشمل الأسباب الوراثية والأسباب الخلقية:(القمش، 2007 :22)

أولاً : الأسباب الوراثية : وتشتمل على مجموعة من العوامل الجينية التي تُؤثر في الجنين لحظة الإخصاب، وتشتمل على حصيلة التفاعل بين الخصائص الوراثية الخاصة بالوالدين، ويستدل على هذه العوامل وأثرها على الأطفال من خلال دراسة التاريخ الأسري للزوجين.

ثانياً : الأسباب الخلقية : وهي التي تُؤثر على الجنين أثناء فترة الحمل ومن بينها الإصابات التي تحدث للأم الحامل ، مثل التعرض للإشعاعات أثناء الحمل أو ضربات عنيفة أو بعض الأمراض التي تحملها الأم كالسكر والضغط أو بعض الأمراض المعدية مثل الحصبة .

8-2- أسباب أثناء الولادة:

بالرغم من إن فترة الولادة قد لا تستمر أكثر من ساعات محدودة ، إلا إنها بالغة التأثير في مستقبل الطفل ،فقد يتعرض الطفل للضغط أثناء الولادة المتعسرة مما يؤثر على خلايا المخ، وهي سبب رئيس للإعاقة الذهنية، كما إن هناك العديد من الأسباب أثناء الولادة تُؤدي إلى الإعاقة منها أمراض المشيمة و امتداد ساعات الولادة ونقص الأوكسجين.

8-3- أسباب ما بعد الولادة:

وهي العوامل التي تُؤثر على الفرد أثناء مراحل نموه المختلفة ومن أهمها:(محمد سلامة، 2008: 18).

أولاً : سوء التغذية : بحيث يجب أن يحتوي طعام الفرد على المواد الضرورية لنموه ومن هذه المواد الفيتامينات والكربوهيدرات والبروتينات.

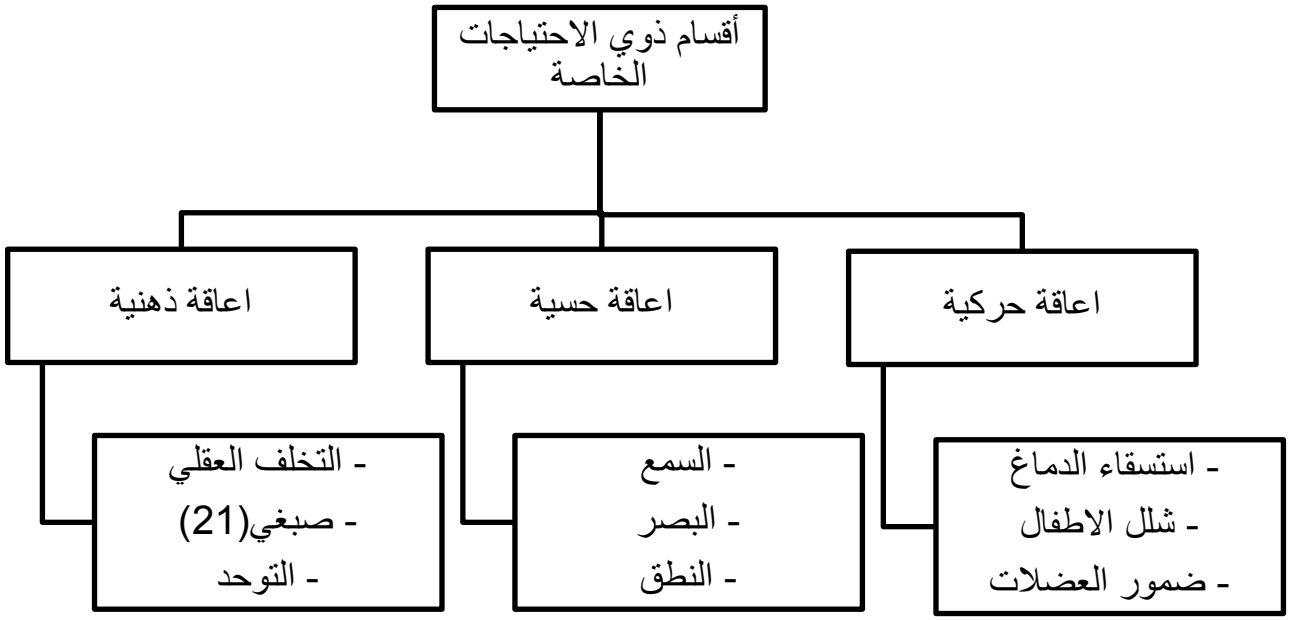
ثانياً :الأمراض :مثل إصابة الفرد بأحد الأمراض المسببة للإعاقة مثل التهاب المفاصل، شلل الأطفال والحصبة.

ثالثاً : العقاقير والكحول بأنواعها.

رابعا :الحروب والحوادث المختلفة لاسيما بعد انتشار ظواهر العنف والإرهاب وحوادث الطرق.

9- أقسام ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتعدد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة وهي موضحة في الشكل الأتي:



الشكل رقم (01) يوضح أقسام فئات ذوي الاحتياجات الخاصة

9-1- الإعاقة الحركية:

وهي الإعاقة التي تُصيب الجهاز العصبي المركزي أو الهيكل العظمي أو العضلات أو إصابات صحية تحرم المصابون من القدرة على القيام بوظائفهم الجسمية والحركية ومن أنواعها استسقاء الدماغ وشلل الأطفال وضمور العضلات.

وتتطلب الإعاقة الحركية استخدام أجهزة تعويضية ذات مواصفات معينة، كالأطراف الصناعية أو الكراسي المتحركة، ويعد الشلل الحركي بمختلف درجاته هو المثال الأبرز للإعاقة الحركية(شواهين و آخرون،2010: 30).

9-2 -الإعاقة الحسية:

حسب محمد سامي(2005: 19) وهي الإعاقة الناتجة عن إصابة الأعصاب الرئيسة للأعضاء الحسية (العين، الأذن، اللسان) وينتج عنها إعاقة حسية بصرية أو سمعية أو نطقية.

أولاً : الإعاقة البصرية : تُعرف الإعاقة البصرية بأنها ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمسة و هي كل من (البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري ، البصر الثنائي ، ورؤية الألوان) ،وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين.

ثانياً الإعاقة السمعية : يعتبر السمع مجموعة من الوظائف تُؤدي إلى إدراك الاهتزازات الصوتية بعد الحس بها، فالاهتزازات الصوتية تولدها الأجسام أو الآلات الصوتية أو الحنجرة وتنتقل تلك الاهتزازات إلى الأذن الخارجية وطبلة الأذن وعظام السمع الثلاثة(المطرقة والسندان والعظم الركابي) وبعدها إلى الطرق العصبية السمعية حيث تصل إلى القشرة المخية الخاصة بالسمع وهناك يتم إدراك تلك الاهتزازات والتعرف على الشيء الذي يراد بها ، إذن فالسمع هو مجموعة وظائف وليس وظيفة واحدة، وأي خلل في واحدة من الوظائف يؤدي بالتالي إلى خلل في السمع .

ثالثاً :الإعاقة النطقية : بما إن الدماغ هو الذي يقوم بحل رموز الكلام والذبذبات وهو الذي يتحكم أساساً باللغة وطرحها بأسلوب الكلام لذلك فان أي اضطراب أو حالة مرضية تمس الجهاز العصبي المركزي ستؤدي بالتالي إلى تأخير النطق أو انعدامه أو حصول المشاكل فيه ويعتمد ذلك على شدة الإصابة ومكان حصولها في الجهاز العصبي .

9-3- صعوبات التعلم(العدل، 2013: 187).

هي حالة ينتج عنها تدن مستمر في التحصيل الأكاديمي للتلميذ مقارنة مع زملائه في القسم، و لا يعود السبب في ذلك إلى وجود إعاقة بصرية، أو حركية، أو سمعية، أو الإصابة بالتخلف العقلي، أو عدم الاستقرار النفسي، أو وجود الظروف الأسرية و الاجتماعية.

يظهر التدني في مهارة أو أكثر من مهارات التعلم المختلفة كالمهارات الأساسية للقراءة، و الكتابة أو المهارات الحسابية، أو العمليات الفكرية(الذاكرة، و التمييز، و التركيز)، أو القدرة على الكلام، أو الاستماع، أو الإدراك التفكير.

9-4 -الموهوبون:

الموهوبين أن هؤلاء الأطفال الذين يملكون قدرات و إمكانيات غير عادية تبدو في أدائهم العالي و المتميز و الذي يتم تحديدهم من خلال خبراء متخصصين مؤهلين و متمدرسين و ممن لا تخدمهم مناهج المدارس العادية و بحاجة إلى برامج متخصصة ليتمكنوا من خدمة أنفسهم و مجتمعهم.

وجد أن الموهبة ناتجة من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية هي: (العدل، 2013: 238).

1- قدرات عقلية عامة أعلى من المتوسط.

2- مستويات عالية من الدافعية تساعد على الالتزام بالمهام المطلوب أداؤها من الفرد.

3- مستويات عالية من القدرات الإبداعية.

و إن الموهوبين هم الذين يمتلكون القدرة على تطوير هذه الركيبة من السمات و استخدامها في مجال قيم للأداء الإنساني.

9-5- التخلف العقلي:

أشار حلاوة (2008: 16) لقد تعددت المفاهيم التي يتداولها المتخصصون والعاملون في هذا الميدان واستخدموا المصطلح الواحد بمعان مختلفة، أما الباحثون العرب فقد استخدموا مصطلحات كثيرة منها: القصور العقلي، والنقص العقلي والتأخر العقلي والشذوذ العقلي والإعاقة العقلية والإعاقة العقلية ويرجع هذا التعدد إلى ظروف ترجمة المصطلحات الإنجليزية، فالباحثة في هذا الصدد اختارت مصطلح ذوي التخلف العقلي.

التعريف الطبي :التخلف العقلي حالة من عدم التوازن الكيميائي في الجسم.

.أما التعريف الاجتماعي: التخلف العقلي انخفاض في المستوى الثقافي والقدرة على التفاعل مع الآخرين .

التعريف التربوي :التخلف العقلي انخفاض عقلي دون مستوى المتوسط، ويظهر متلازما مع القصور في السلوك الكيفي للفرد خلال فترة النمو.

للتخلف العقلي أسباب هامة تتمثل في: (عواشرية،2006، 142) .

الأسباب الوراثية والجينية :إن نسبة التخلف العقلي ترتفع داخل العائلات التي تعاني من اضطرابات عقلية في بريطانيا يسير إلي أن 10 %من الآباء المتخلفين يعانون من تخلف trealgold لكل أنواعها فالباحث عقلي و50% من المتخلفين يعطون أطفالا متخلفين وبالمقابل هذا لا بأن يعنى الوراثة عاملا أساسيا في حدوث التخلف العقلي فالمحيط والأسرة والتربية لها دورا كبيرا،ولكن ليس بالضرورة أباء متخلفين يعطون أطفال متخلفين عقليا فمثلا توفير ظروف بيئية مواتية للطفل وتوفير الإمكانيات المساعدة علي رفع نسبة الذكاء تجعلهم أطفال عاديين لا يعانون من تخلف عقلي.

بالمقابل هناك سبب أخر وهو ارتفاع نسبة قرابة العصب وزواج الأقارب يساعد في ظهور التخلف العقلي أما الأسباب الجينية هو وجود خلل في الصبغيات وهذا يؤدي إلي هدم مواد كالبروتينات والسكريات .

توجد أيضا أسباب ثانوية وهي ناتجة عن وجود قروح دماغية والنزيف الذي يؤدي إلى توقف نمو الجهاز العصبي وتصحب في كثير من الحالات بأعراض عضوية و نفسو حركية،إذ بعضها يتطور إلى حالة تدهور نهائي وخرق وأخرى يتوقف فيها نمو الجهاز العصبي ويبقى على حاله وتكون خطورة اضطرابات التخلف فيك.

- موقع القرح.
- تطورية القرح.
- السن الذي حدثت فيه كلما كان الخلل مبكرا عرقل نمو الطفل.
- حسب الخصائص التكوينية للمصاب.

هناك أسباب قبل الميلاد تظهر في ضعف الأوكسجين أو خلل في الدورة الدموية في الرحم يمكنها التأثير على الجنيين ونموه،صدمة كبيرة في بطن الأم ومحاولات الإجهاض لها مفعولها.

إصابة الأم بمرض معدي مثل الزهري كلها تؤدي إلى أعراض متفاوتة الخطورة،مع تشوهات الجنيين وبالمقابل ففي الدول الأوروبية تحاط المرأة الحامل بعناية طبية كبيرة لكي لا تصاب بأمراض ولو أنها أصيبت بمرض الريب يول فلا بد أن تخفض نظرا لضخامة الاضطرابات المتوقعة على الطفل،كما أن هناك حملات تلقيح الأم والبنات للوقاية من هذه الإصابة، الأدوية التي تتناولها الأم خلال الحمل تؤثر على الجنيين،كثرة الولادات تجعل الأم تعاني من نقص الدم ويؤدي إلى إنهاكها وبذلك يؤثر على التوازن الغذائي لها ولجنينيها وخاصة وأنها ترضعه لمدة طويلة.الولادة في البيت دون مراقبة الطبيب خصوصا

إذا كانت الولادة عسيرة تؤدي إلى نقص الأوكسجين واختناق الطفل وذلك لعدم صراخه لمدة ثواني أو دقائق يؤدي إلى نزيف أو قروح دماغية. (معمرية،2007: 110-111).

بعد الولادة عوامل الولادة تتمثل أولا في التغذية،فالطفل رغم أنه يرضع لمدة طويلة فهذا لا يكفي لتغطية حاجاته الغذائية ومن جهة أخرى لا يقدم للطفل وجبات غنية بالبروتينات والفيتامينات وهذا من شأنه يؤثر على النمو الجسمي والفكري وللحماية من الأم ا رض المعدية لابد من التلقيح فهذه الأمراض تؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة وبالتالي يؤثر على الدماغ إذ يصاب بالتهابات وتشنجات.وهناك عامل أخر وهو عدم استعمال الأدوية ووسائل تخفض الحرارة لتصورهم بأن ازدياد الحرارة كلما ساعدت على إخراج المرض وكذا إصابة الأطفال بإسهال وهذا لنقص النظافة وكذلك عدم تعقيم الرضاعات،فالإسهال يسبب انخفاض الحرارة لدى الطفل وهذا من شأنه يؤثر سلبا على صحة الطفل،الأمراض المختلفة التي تصيب الطفل الصغير وخصوصا الصدمات الدماغية(معتصم ميموني،2003: 198-199).

الأسباب الأساسية للتخلف العقلي تظهر في:(خليفة، 2008: 13).

- أمراض المخ.
- العدوى والتسمم(السكري)
- الأيض أو التغذية.
- الصدمة أو العمل البدني (الجسدي).
- الاضطرابات التي تظهر أثناء الحمل.
- الشذوذ الكروموسومي.
- التأثير البيئي.
- الاضطراب الطبي النفسي العقلي.

في هذا الصدد نشير إلى معنى المرض العقلي" بأنه تشوهات قاسية أو اضطرابات شديدة في سلوك أو كمزاج أو عمليات الفكر أو العلاقات الاجتماعية والشخصية من أنواع الأمراض العقلية (التأخر العقلي).

للإعاقة العقلية تصنيفات مختلفة تساعد المختصين في التعامل مع الأنواع المصنفة من الإعاقة العقلية وهي:

- ضعف عقلي شديد، وعرف باسم المعتوه وتتراوح نسبة ذكائه من (0إلى19).
- ضعف عقلي متوسط، وعرف باسم أبله وتتراوح نسبة ذكائه من(20 إلى49).
- ضعف عقلي بسيط، وعرف باسم مأفون وتتراوح نسبة ذكائه من (50إلى69).

غباء عادي وتتراوح نسبة ذكائه مابين (85/70 إلى 90). هذا تصنيف أعدته منظمة الصحة العالمية واليونسكو بناء على اهتمام العالم بهذه الفئة من البشر:(نبيه، 2006: 68).

9-6- التوحـــد:

1- تعريف التوحد:

هو إعاقة نمائية أي في (النمو) معقدة تظهر عادة خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل و يؤثر على ثلاث من المهارات لدى الطفل و هي: (منسي،2004: 52).

- عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي.
- عدم القدرة على التواصل اللغوي.
- انعدام اللعب الابتكاري أو التخيل

يعرفه أحمد البدوي (1982) على أنه نوع من التفكير يتميز بالاتجاهات الذاتية التي تتعارض مع الواقع.

كماعرفه الأشول (1987) على أنه اضطراب سلوكي يتمثل في عدم القدرة على التواصل، ويبدأ أثناء الطفولة المبكرة و فيه يتصف بكلام عديم المعنى.

و أيضا Wolf(1988) التوحد يين على أنهم يبدون قصورا في التفاعل الاجتماعي و التواصل اللغوي و رفضا شديدا لأي تغيرات تطرأ على هذا الروتين (القمش والمعايطة،2006: 112).

2- أنواع التوحد:

أ- التوحد الكلاسيكي:

ويتمثل بعدم تطور الكلام وبوجود خلل في التواصل الكلامي وتصرف الطفل تصرفات غير طبيعية ومتكررة.

ب- متلازمة أسبر جر:

وهو أحد أنواع التوحد، ويكون للطفل ذكاء جد طبيعي ، إذ يمكنه التعلم واكتساب المفردات اللغوية، ولكنه يعاني من خلل في استخدام الكلمات في التواصل مع الآخرين، و كذلك لا يرغبون في اللقاءات والانخراط المباشر مع المجتمع .

ج- متلازمة ريت :

هذا النوع من التوحد يصيب الإناث فقط، وذلك بعد 8 أشهر، حيث تبدأ محيط رأس الطفلة يصغر، وتبدأ في فقدان السيطرة على يديها، ويمكن علاج تلك الحالة نسبيا إذا تم الاهتمام بها سريعا.

www.pdffactory.com

3- أعراض التوحد:

المؤشرات التي ينفرد بها الأطفال التو حديين قبل إتمامهم الثلاثين شهرا :(عادل، 2012: 154)

- ❖ أن الأطفال التوحد يين لا يحبون أن يحتضنهم أحداً، و لا ينظرون في عيون الآخرين أثناء التحدث معهم.
- ❖ أنهم في بعض الأحيان يبدون أنهم لا يسمعون، و لا يهتمون غالبا بمن حولهم.
- ❖ أنهم يرتبطون بالأشياء ارتباطا غير طبيعي، في حين يمكن أن نجد لديهم مهارة عالية في ترتيب المكعبات أو غيرها من المهارات.
- ❖ أنهم يحبون العزلة عن الغرباء و المعارف، و قد ينضمون إلى الآخرين تحت الإلحاح فقط.
- ❖ أن بعضهم قد يكتسب بعض الكلمات بيد أنهم سرعان ما ينسوها.
- ❖ أنهم لا يحبون التجديد، بل يحبون أن تبقى الأشياء في مكانها.
- ❖ أنهم يفكرون و يتكلمون باستمرار عن شيء واحد فقط.
- ❖ أن الأطفال التوحد يين قد يضحكون أو يقهقهون دون سبب.
- ❖ الأعراض الدالة على اضطراب الأوتيزم ما بين الشهر الثلاثين و السادس و الثلاثين :
- ❖ ضحك أو قهقهة غير مناسبة.
- ❖ عدم الخوف من الخطر.
- ❖ عدم حساسية للألم.

- ❖ لعب تكراري روتيني غير عادي؛ مهارات بدنية أو لفظية غير عادية.
- ❖ تجنب التواصل البصري.
- ❖ صعوبة في التعبير عن الاحتياجات؛ وربما استخدام الإيماءات. [الإشارة].
- ❖ تعلق مرضي غير مناسب بالأشياء.
- ❖ تدوير الأشياء؛ أو الدوران السريع حول الذات.
- ❖ ترديد الكلام أو الأصوات [المصاداه].

4- أسباب التوحد :

لم تتوصل البحوث العلمية التي أجريت حول التوحد إلى نتيجة قطعية حول السبب المباشر للتوحد، و لكن من المتعارف عليه أن يكون راجع لعدة عوامل و منها: (القمش،المعايطة،2006: 296)

- العوامل الجينية : وتتمثل في وجود خلل في الكرموزومات 2 ، 4 ، 7 ، 15 ، 19 والمرجحة أنها تساهم في الأساس الجيني للتوحد (التي تحمل الجينات)، كذلك نسبة ظهوره لدى التوأمين المتشابهين (وحيدي اللقاحة) أكثر من التوأمين غير المتشابهين (ازدواجي اللقاحة).
- العوامل البيولوجية : تؤكد المعلومة العلمية، التي تُظهر أن نسبة عالية من الأطفال التو حديين تعاني من التخلف العقلي.
- العوامل المناعية : أشارت العديد من الأبحاث و الدراسات إلى أن عدم التوافق المناعي قد يكون من أسباب التوحد حيث تبين أن كريات الدم البيضاء من النوع اللمفاوي التي تخص الجنين قد تتفاعل مع الأجسام المضادة للأم، والذي بدوره يرفع إمكانية تلف أو خراب النسيج العصبي للجنين

- عوامل حول الحمل: تعرض الطفل أثناء الحمل لبعض الفيروسات التي قد تصيب الأم مثل فيروس الحصبة الألمانية أثاء الأشهر الأولى من الحمل، بالإضافة إلى سبب أخر يرجع إلى تناول الأمهات لبعض العقاقير مثل أدوية الصرع.

5-الدمج والتكفل بالتوحد:

5-1- التكفل بالتوحد:(سيد سليمان، 2000: 92-93).

أ- **التدخل المبكر** : هو الإجراءات الهادفة المنتظمة والمتخصصة التي يكفلها المجتمع بقصد منع حدوث الإعاقة أو الحد منها ،وتوفير الرعاية الطبية والخدمات التعويضية التي من شأنها مساعدته على النمو والتعلم.

ب-**العقاقير الطبية:** أدوية لعلاج بعض المشكلات السلوكية للتخفيف من حدة بعض الأعراض أو يساند ويسهل عملية التعليم أو يقلل من النشاط الزائد و ثورات الغضب.

ج- **العلاج بالدمج الحسي:** و الهدف منه تحسين النظام العصبي و تكامل المعلومات من البيئة و تشمل الأدوات اللازمة للعلاج: أرجحات، زلاجات، أحواض مليئة بكرات من البلاستيك، اللعب بالماء.

د- **علاج الاضطرابات الحسية** : كعلاج اذاء الذات و السلوك العدواني، المشكلات الغذائية،علاج السلوكات النمطية.

هـ-**التدخلات العلاجية لاكتساب الكلام و اللغة** : التأهيل المهني و العلاج الكلامي موجهان نحو الصعوبات الحسية و الاتصالية التي تشاهد في الأطفال التوحد يين.

و- أوضاع الدمج المدرسية.

ي-العلاج المعرفي: التدريب على المهارات المعرفية.

6- فوائد الدمج المدرسي للأطفال التوحديين :

و يلعب هذا الدمج دورا هاما يعود بعدة فوائد للطفل التوحدي :(القمش،المعايطة،2001: 76-77).

- ❖ التخلص من الآثار السلبية لإستراتجية نظام العزل.
- ❖ تأمين الحياة الطبيعية كحق من حقوق الطفل التوحدي
- ❖ فرضية التواصل: فان التواصل المتزايد بين هؤلاء التلاميذ و أقرانهم الأسوياء.
- ❖ التقليل من فرص التشخيص الخاطئ للفات الخاصة .

9-7- متلازمة داون:

1-تعريف متلازمة داون:هناك عدة تعريفات واخترنا منها ما يلي:

(Rondal & Lambert) لومبارت وروندال 1997 يؤكدان بأن متلازمة داون ليست مرض بل حالة تصيب كل الأجناس وهي عبارة عن خطأ كروموزومي متمثل في تواجد ثلاث كروموزومات في الزوج 21 في كل خلية أو في بعض خلايا الجسم(قويدري،2015: 33).

أما القاموس الطبي(1766،ص1065) يعرفها بأنها خلل كروموزومي يتميز بوجود كروموزوم زائد في الزوج (21) مما يسبب تخلفا عقليا، حيث أن العدد الإجمالي للكروموزومات يصبح(47) في كل خلية عوض (46) كما هر عند الشخص العادي.

هو عبارة عن شذوذ صيغي (كروموزومي) يؤدي إلى وجود خلل في المخ والجهاز العصبي ينتج عنه تخلف ذهني واضطراب في مهارات الجسم الإدراكية، والحركية كما يؤدي هذا الشذوذ إلى ظهور ملامح

وعيوب خلقية في أعضاء ووظائف الجسم، وهي ليست مرضا بل عرضا يولد به الطفل(قويدري،2015 :23) .

و من التعريف تلخص الباحثة أن متلازمة داون هو عبارة عن خلل كروموزومي يحدث خلال عملية توزيع الكروموزومات عند الجنين وبالضبط في الكروموزوم 21 تصبح لديه 47 كروموزوما بدلا من 46 عند الشخص العادي حيث ينتج عنه مجموعة من الأعراض المتمثلة في التأخر العقلي وضعف في القدرات المعرفة مع مظهر خارجي متميز.

2-أسباب عرض داون :

وهذه الأسباب هي كالآتي: (الملق ، 2003: 34)

1) إصابة طفل واحد في العائلة، يزيد من احتمال تكرار حدوث عرض داون ، وهذه النسبة تتراوح بين 1٪ إلى 2٪.

2) سوء صحة الأم:

أ) من النزيف أو خطر الإجهاض.

ب) الإصابة بمرض متداخل أثناء الحمل.

ج) باثولوجيا في الرحم أو المشيمة.

3) نقص الأكسجين في الدم Anoscia ، أو تجمع مواد سامة في الدورة الدموية للجنين.

4) وجود أطفال مصابين بعرض داون ، مولودون من أمهات مصابات بهذا العرض، و نسبة احتمال ذلك هي 50 ٪ ، أي أن أم مصابة بعرض داون تقوم بولادة طفل مصاب بعرض داون.

5) ارتباط هذا العرض بسن الأم ، ويعتبر العامل الأكثر شيوعا ، أي كلما تقدم بالمرأة العمر زاد من احتمال إصابة الجنين بعرض داون، ولكن هذا لا يعني أن المرأة الأصغر سنا لا تلد أطفال مصابين بهذا العرض ،(الملق ،2003: 36).

3- أنواع عرض داون:

هناك ثلاثة أنواع لعرض داون وهي كالآتي: (حسين فرج ، 2007: 115-116).

أولا: الثلاثي 21: هو الأكثر شيوعا وينتج عن زيادة كروموزوم في الزوج 21 ، وبالتالي تصبح لدينا ثلاثة كروموزومات بدلا من كروموزومين، ويشكل هذا النوع حوالي 98 من حالات الإصابة بعرض داون .

ثانيا: الفسيفسائي : هو ناتج عن خلل في بعض خلايا الجسم وليس كلها ، أي وجود كروموزوم زائد في بعض الخلايا وعدم وجوده في الخلايا الأخرى، وتصبح بعض الخلايا تحتوي على 74 كروموزوم، وبعضها الآخر يحتوي على 46 كروموزوم، ويشكل هذا النوع حوالي2٪ من حالات الإصابة بعرض داون.

ثالثا: الانتقالي :ناتج عن انتقال جزء من أحد الكروموزومات إلى كروموزوم آخر،بمعنى انكسار أحد الكرموزومات والتصاقه بكروموزوم آخر، ويشكل هذا النوع حوالي 4٪ من حالات الإصابة بعرض داون.

4- الصفات الجسمية للطفل المصاب بعرض داون :

يرى حسن و السروجي و عيود (2006: 85-86) إن المصابين بعرض داون يتميزون بصفات جسمية معينة ، وملامح وجهة إذ يتم التعرف عليهم بعد الولادة، وفي خلال السنة الأولى من عمر الطفل، وأهمها مايلي :

- ارتخاء في عضلات الجسم و المفاصل وضعفها، وقد تتحسن حالة الطفل كلما كبر.

- يكون وزن الطفل أقل من المعدل الطبيعي عند الولادة.
- العينين تنحدر إلى الأعلى، الأنف صغير.
- وجود زيادة في عدد أسنان الفك العلوي، مع عدم انتظامها وكبر وصغر حجمها.
- الأذنان صغيرتان ومنخفضتان.
- الرقبة قصيرة والشعر ناعم ومستقيم وخفيف.
- صغر الدماغ حيث يكون الرأس صغير.
- وجود تشقق في الجفون .
- فم مفتوح، ولسان يكون عريض و مشقوق، و ممدود للخارج.
- وجه مسطح وجمجمة عريضة أصابع قصيرة والأيدي صغيرة، ووجود خط واحد في كف اليد، ووجود مسافة بين إصبعي الرجل (الإبهام والسبابة)
- معظم الأطفال المصابين بعرض داون قصار القامة ممتلئو الجسم.

الخلاصة:

أن كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يستطيع التقدم والتحسن إذا استطعنا نحن المعلمين والأهل وأصحاب التخصص الاقتناع بقدراته المخفية والظاهرة والتعامل معه وفق خطط واضحة ومدروسة، وبطرح إنساني النهج، أخلاقي المسار ،مع تقديم الحب والتقدير والقبول لهذا الإنسان الذي يهمن في هذه الدراسة هو الطفل ذوي التخلف العقلي و التوحدي،والصبغي(21)، ورغم صعوبة الاتصال معهم ،فبإمكاننا بناء البرنامج التربوي الفردي، الناجح والهادف،المعتمد على الجانب النفسي الدقيق والإنساني الماهر في تقبل الطفل واحترام قدراته،والنظر إلى مواطن قوته،وتقبل الحالة كما هي،على أمل الارتقاء بالسلوك للأحسن والاعتماد على النفس وتعزيز الثقة بالذات.

ان المعلم/ة التربوية بإمكانية نجاح العمل وفق برامج العلاج المتعددة لهم، مع أهمية الصبر عند التعامل،وبذل الجهد المتواصل،والقدرة على بناء برنامج شمولي، مع اتصال حسن والاهتمام بمشاركة الأهل،يساهم هذا الطرح بشكل فعال في التقدم والتحسن للحالة.

ونقول في الختام إن أساس النجاح التربوي مرهون بمدى عملنا كفريق وطاقم متشابك ،مترابط، متعاون، قوي ،مؤمن بالنجاح واختيار طرق التفكير الإبداعي كنمط للحياة وليكن شعارنا" ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا ".

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الجزء الأول إلى مختلف الجوانب النظرية، والتي تم فيها توضيح اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، و سنتطرق الآن إلى الجزء الثاني من البحث المتمثل في الجانب الميداني، والذي يضم في فصله الأول أهم الخطوات المنهجية وطريقة العمل التي اتبعت في إعداد أدوات البحث، واختيار العينة وجمع المعلومات وتحديد الوسائل الإحصائية المطبقة في تحليل البيانات والمعطيات والنتائج، وغير ذلك من الإجراءات العملية الضرورية لإنجاز الدراسة الميدانية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية باعتبارها خطوة أساسية في البحث، وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف وهي كالآتي:

ا/ -التعرف على ميدان البحث لتفادي النقائص والغموض في الدراسة الأساسية.

ب/- معالجة الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الاستطلاعية، من أدوات ومكان ومدة الدراسة والعينة التي طبقت عليها الدراسة .

ج/- التأكد من صلاحية الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس.

2- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية :

تم اختيار الابتدائيات من بين الابتدائيات لولاية مستغانم، و ذلك نظرا للتسهيلات التي تلقتها الباحثة من قبل الطاقم الإداري وهي:

- ابتدائية اليزيد موسى بستغانم.
- ابتدائية بن قدادرة معمر ببينيار – مستغانم.
- ابتدائية أوريدة مداد(ابتدائية الزرابي).
- ابتدائية بن زرجب بمستغانم.
- ابتدائية جلول الطاهر الأولى 348 بمستغانم.
- ابتدائية البنين للعلامة البشير الإبراهيمي بمزغران.
- ابتدائية ابن بطوطة بمستغانم.
- ابتدائية مولود فرعون.

3-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

امتدت الدراسة الاستطلاعية من 2019/02/10 إلى غاية 2019/03/12.

4-طريقة المعاينة ومواصفات العينة الاستطلاعية:

4-1- طريقة المعاينة:

أجريت هذه الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي من مختلف المقاطعات لولاية مستغانم ، حيث اختيرت بطريقة عشوائية، تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (139) أستاذ و أستاذة (30 أستاذ،108 أستاذة) ، يدرسون تحت نفس الظروف المدرسية بصفة عامة.

4-2-عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها:

أ/- حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الجنس:

جدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	108	30	139
النسبة المئوية %	%78	%22	% 100

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن عدد إناث عينة الدراسة الاستطلاعية (108 أنثى بنسبة 78%) أكبر من عدد الذكور فيها، (30 ذكرا بنسبة 22%) بفارق قدره (78) أفراد أي نسبته (56%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل.

ب/- حسب الخبرة :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الخبرة:

جدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة.

الخبرة	0-5 سنوات	5-10	10-15	15 سنة فما فوق	المجموع
العدد	35	34	19	51	139
النسبة المئوية%	%25.19	%24.46	%13.66	%36.69	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) والبيان التالي أن نصف عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المحصورة خبرتهم ما بين (0-5 سنة بنسبة25.19 %) والنصف الثاني موزعون على حسب خبرتهم مابين (5-10 سنة بنسبة 24.46 %) والنصف الثالث ما بين (10-15 سنة بنسبة 13.66%) والأكثر من 15 سنة فما فوق نسته 36.69%، هذا يقارب توزيع أساتذة مجتمع الدراسة في هذا البحث.

ب/- حسب التخصص :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير التخصص:

جدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.

التخصص	آداب عربي	علم النفس	علم الاجتماع	لغة فرنسية	المجموع
العدد	72	29	22	16	139
النسبة المئوية%	% 51.79	%20.86	%15.82	%11.53	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن أغلبية عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية لهم تخصص أدب عربي أي بنسبة 51.79% ويليها تخصص علم النفس بنسبة 20.86% وتخصص علم الاجتماع بنسبة 15.82 % وتخصص لغة فرنسية بنسبة 11.53%.

5 –تصميم وسائل القياس:

الخطوة الأولى (الخبرة السابقة للباحثة):

في هذا الإطار شملت عملية توظيف الخبرات المكتسبة ، فمن خلال الخبرة السابقة للباحثة ضمن عملها كأخصائية نفسانية عيادية مع ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة مستغانم ،صادفت حالات من ذوي الاحتياجات الخاصة و التي كانت بعض الحالات قدراتهم العقلية تفوق المتوسط أي ذو قدرة عقلية بسيطة و التي لا يمكن إدخالها المراكز المخصصة ، بل من المفترض تكون ضمن المدارس العادية)، بالإضافة إلى الإطلاع الشخصي الذي قامت به الباحثة، وهي الأمور التي سمحت بجمع عدد هائل من المعطيات الخام، والتي مكنت من تحديد الأرضية للانطلاق واكتساب القدرة للتصور والتزويد بأدوات العمل.

- **الخطوة الثانية (الاستفادة من الدراسات السابقة):**

وهي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة السابقة، وفيها تم الاعتماد على أهم الدراسات المفسرة لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والبحوث التربوية التي شملت مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع، ومن بين هذه الدراسات:

- دراسة(**Jordan, 1981**)، هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس نحو دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية.
- دراسة (الشخص عبد العزيز، 1986) هدفت إلى التعرف على اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة (السرابي رسمي، 1987) ،هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي مؤسسات التربية الخاصة.

- ودراسة **(Forlen & etal, 1996)** هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الأطفال المعاقين فكريا وجسديا وكذلك التعرف على مدى قبول المربين للتلميذ المعاق طوال الوقت أو جزئيا في ضوء شدة الإعاقة في جنوب أستراليا.
- ودراسة **(Monhan,1996)**هدفت إلى التعرف على توقعات و اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية في ساوث كارولينا في الولايات المتحدة.
- دراسة (عبد الجبار عبد العزيز، 1998)، هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري ومديرات المدارس الابتدائية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية
- ودراسة (عبد الغفور محمد، 1999) هدفت إلى معرفة اتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعلم العام نحو دمج التلاميذ غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في الكويت.
- ودراسة (علي أحمد و محمد بدوي ، 2004) هدفت إلى واقع تجربة الدمج في المدارس العادية، و الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون أيضا في تبوك بالسعودية .

- **الخطوة الثالثة (تحديد الأبعاد):**

ومن خلال هذه الدراسات السابقة وخبرة الباحثة، تم بناء استمارة أولية وذلك لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، تحتوي على (30) عبارة وتتكون من (3) أبعاد.

خصص **القسم الأول** للبيانات الشخصية عن المستجيب (الجنس، الخبرة، التخصص، الشهادة).

القسم الثاني: استمارة خاصة لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، واشتملت على (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الاجتماعي، البعد النفسي، والبعد الأكاديمي، كما هو موضح في الجدول رقم (04).

جدول رقم(04): يشير إلى أبعاد استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الصورة الأولية).

البعد	مقاييسه الفرعية
البعد الأول:الاجتماعي	يتضمن التفاعل الاجتماعي مع الأخر كالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية و كذلك تكوين علاقات اجتماعية داخل المدرسة و خارجها
البعد الثاني:النفسي	يتضمن تفعيل كل الجوانب النفسية، كزيادة الثقة في النفس، و رضاهم عن أنفسهم و كذا شعورهم بالأمن و الاستقرار.
البعد الثالث: الأكاديمي	يتضمن توفير فرص تعليم الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة و دمجه داخل المدرسة العادية.

- **الخطوة الرابعة:** صياغة فقرات استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(05): يشير إلى توزيع فقرات استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب أبعاده و مقاييسه الفرعية.

الأبعاد	ترتيبها	مجموع الفقرات
الاجتماعي	**01 - 04 – 07 - 10- 13- 16- 19- 22- 25- 28**	**10**
النفسي	**02 – 05- 08- 11- 14- 17- 20- 23- 26- 29- 30**	**11**
الأكاديمي	**03- 06 -09- 12- 15- 18- 21-24- 27- 20**	**09**
المجموع		**30**

- **الخطوة الخامسة (طريقة التطبيق):**

هذا المقياس يطبق جماعيا وهو موجه لأساتذة التعليم الابتدائي، حيث يطلب من الأستاذ أن يحدد الإجابة الموافق لحالتك والموجودة بالاستبيان ،وذلك بوضع إشارة(×) أمام الإجابة المناسبة ، مع العلم انه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة و أن كل الإجابات مقبولة.

- **الخطوة السادسة (طريقة تفريغ وتصحيح الاستبيان):**

هذا المقياس موجه للأساتذة للتعليم الابتدائي بهدف الإجابة عليه ، فكل أستاذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل وفق سلم (ليكرث) الثلاثي.

أوافق بشدة 3x، أوافق 2x، لا أوافق 1x، كما يوضح الجدول رقم (06)

الجدول رقم (06): يمثل سلم التنقيط لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
الدرجات	03	02	01

6- الخصائص السيكو مترية لاستبيان اتجاهات الأساتذة نحو الدمج المدرسي:

ا- صدق الأداة :

اعتمدت الباحثة في دراستها لمعرفة مدى صدق المقياس على صدق الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية حيث اعتمدت على **Spss18**

أولا: صدق الاتساق الداخلي :

ا-1. صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الاجتماعي:

جدول رقم(07): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الاجتماعي.

رقم البند	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
01	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة فرص التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ العاديين.	0.430**	دال
04	يعمل برنامج الدمج على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين التلاميذ.	0.420**	دال
07	يؤدي برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتسابهم مهارات جديدة.	0.553**	دال
10	يعدل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات الأساتذة نحوهم.	0.611 **	دال
13	يعمل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة فعاليتهم في الحياة اليومية.	0.492 **	دال
16	يفضل بقاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة.	0.369**	دال
19	لا يؤدي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلى عزلتهم عن المجتمع المحلي.	0.360 **	دال
22	يستطيع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ العاديين.	0.240 **	دال
25	يزيد برنامج عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمن و الاستقرار.	0.184 **	دال
28	لا يشعر ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل من إعاقتهم داخل القسم العادي.	0.253 **	دال

** دالة عند مستوى(0.01).

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل بند من بنود والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ، مما يدل على اتساق المقياس وتماسك بنوده .

ا-2. صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد النفسي:

جدول رقم(08) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد النفسي.

رقم البند	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
02	يساعد وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على رضاهم عن أنفسهم.	0.761**	دال
05	يشبع برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة رغباتهم و ميولهم.	0.387**	دال
08	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بأنهم قادرون على لعطاء.	0.417**	دال
11	يساعد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهتهم الاحباطات التي تواجههم.	0.444**	دال
14	ذوي الاحتياجات الخاصة يتكيفون بشكل أفضل عندما يتم دمجه بالأقسام العادية.	0.211**	دال
17	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العادين من ثقتهم بأنفسهم.	0.251**	دال
20	لا يشعر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عند دمجهم بالنقص و الضعف.	0.323**	دال
23	لا يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين.	0.296**	دال
26	. يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من الهوة بين المعاقين و التلاميذ العاديين	0.155	غ دال
29	لا يشعر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم.	0.314**	دال
30	لا يؤثر وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على برنامج القسم ككل.	0.297**	دال

**** دالة عند مستوى(0.01).**

يتضح من الجدول رقم (08) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل بند من بنود والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ماعدا فقرة رقم 26 فهي غير دالة إحصائيا وعليه تم حذفها وأصبح هدا البعد يتكون(10) من فقرات .

ا-3. صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الأكاديمي:

جدول رقم(09) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الأكاديمي

رقم البند	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
03	ينبغي تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.	0.580**	دال
06	يفضل أن ينتظم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام مع بداية المرحلة الابتدائية.	0.518**	دال
09	ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حق أساسي في تلقي التعليم في الأقسام العادية.	0.456**	دال
12	يؤدي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العاديين.	0.661**	دال
15	يقدم برنامج دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية.	0.581**	دال
18	ذوي الاحتياجات الخاصة يطورون مهاراتهم الأكاديمية بشكل أفضل عند دمجهم.	0.640**	دال
21	ينبغي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جزء من اليوم الدراسي.	0.492**	دال
24	ينبغي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقة بسيطة و متوسطة فقط.	0.490**	دال
27	يتوقف دمج التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على صعوبة الإعاقة.	0.459**	دال

** دالة عند مستوى(0.01).

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل بند من بنود والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ، مما يدل على اتساق المقياس وتماسك بنوده .

ب. **صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:**

جدول رقم (10) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد و الدرجات الكلية للمقياس:

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	**0.674** **	**دال**
البعد النفسي	**0.800** **	**دال**
البعد الأكاديمي	**0.676** **	**دال**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ، مما يدل على اتساق المقياس وتماسك بنوده .

ثانيا :صدق المقارنة الطرفية (التمييزي) :

قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية بين درجات الأعلى والأدنى ، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية (ن=76) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في الإجابة على فقرات المقياس ككل ،ثم تم اختيار أعلى 27% من الدرجات وعددهم (38 فردا) ،و أدني 27% من الدرجات

وعددهم (38 فردا)، وتم إجراء المقارنة بين المجموعتين ،وذلك باستخدام اختبار (ت) .كما هو موضح في الجدول رقم (11) .

جدول رقم (11) يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت):

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	المرتفعين	62	5.23	17.68	0.000	دال
	المنخفضين	43	3.37			

** دالة عند مستوى(0.01).

يتضح من خلال الجدول رقم (11) إن مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يتمتع بالصدق التمييزي ،حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس . وبما أن المقياس صادق فهو بالتالي ثابت.

ب-ثبات الأداة:

1-الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

بعد التأكد من صدق الاستبيان والقيام بالتعديلات اللازمة نقوم الآن بالتأكد من ثباته وقد اخترنا طريقة التجزئة النصفية حيث قسم استبيان اتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية نصفين : النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية(من 1 الى29) ، والنصف الثاني

يضم الفقرات ذات الأرقام الزوجية(من 2 الى28)، ثم قامت الباحثة بعد ذلك بحساب معامل الثبات وتم حسابه بطريقتين وعليه كانت النتائج كالآتي:

ا/عن طريق التجزئة النصفية:

جدول رقم(12) يوضح نتائج حساب ثبات مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية عن طريق التجزئة النصفية:

المقياس ككل	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
الثبات الكلي	0.529**	0.663**

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن معامل الثبات لنصفي الاستبيان يساوي(0.529) وبعد تصحيحه بمعادلة هورست أصبح يساوي(0.663).

ب/معامل الثبات ألفا لكرونباخ:

جدول رقم(13) يوضح نتائج قيم معامل ألفا لكرونباخ

الأبعاد	معامل الفا لكرونباخ
البعد الاجتماعي	**0.593**
البعد النفسي	**0.808**
البعد الأكاديمي	**0.686**
الثبات الكلي	**0.782**

من خلال قيمة معامل ألفا لكرونباخ يتضح لنا أن مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي يتسم بقدر من الاستقرار في نتائجه أي أنه يقيس ما وضع لقياسه فيمكن تطبيقه كأداة قياس في دراسات لاحقة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية و التأكد من صدق و ثبات أدوات الدراسة، تم إجراء الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ، وهذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات و تبويبها في جدا ول فقط ، بل تفسيرها بعد استخدام أساليب القياس و التصنيف و التفسير و تنظيم البيانات و تحليلها و من ثم استخراج النتائج ذات الدلالة و المغزى بالنسبة لمشكلة موضوع الدراسة في البحث.

2.المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية :

ا-المجال الجغرافي للدراسة الأساسية :

قامت الباحثة بدراستها الميدانية على (13) ابتدائية من مختلف ولاية مستغانم ، وذلك بعد حصولها على رخصة الدخول من مديرية التربية لولاية مستغانم ،حيث تم اختيار لهذه الابتدائيات على أساس توفر أقسام

الدمج فيها، بالإضافة إلى الأقسام العادية وهي كالتالي :

أولا : المدارس الموجود فيها **أقسام الدمج** وهي كالأتي :(ابتدائية لطروش خديم صلامندر / ابتدائية البنات للشهيد معروف الشارف بمزغران / ابتدائية حمزة محمد بسيدي لخضر / ابتدائية عائشة بن محمد بعين تدلس. /ابتدائية براعم الكشافة الإسلامية الجزائرية 1 نوفمبر1994 بسيدي علي / ابتدائية ابن باديس بعشعاشة).

ثانيا: المدارس العادية وهي كالأتي : (ابتدائية قرماط العيد 1942- 1959 بسيدي علي /ابتدائية ابن زيدون بمستغانم /ابتدائية ولد عاودية صالح بمستغانم /ابتدائية بركاش عبد القادر/ ابتدائية معطى الحبيب/ ابتدائية ولد نورين بلقاسم/ ابتدائية ولد صالح الميلود).

ب-المجال الزمني للدراسة الأساسية :

امتدت الدراسة الأساسية من 08-04-2019 الى غاية 08-05-2019 .

3. خصائص مجتمع الدراسة الأساسية :

يهتم البحث الحالي بدراسة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية مستغانم ، الذين يمثلون بذلك أفراد مجتمع الدراسة الذي يقدر عدد أفراده (3730) أستاذ و أستاذة في التعليم الابتدائي بمديرية التربية بولاية مستغانم، موزعين حسب التقسيم الإداري على (10) دوائر من خلال السنة الدراسية من2018- 2019.

4. طريقة المعاينة ومواصفات عينة الدراسة الأساسية :

1- طريقة المعاينة:

قامت الباحثة بسحب عينة الدراسة الأساسية في البحث الحالي بطريقتين نظرا لطبيعة الموضوع حيث تم اختيار أساتذة التعليم الابتدائي في المدارس بطريقة عشوائية، و تم اختيار أساتذة التعليم الابتدائي في الأقسام المدمجة بطريقة مقصودة المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

2- مواصفات عينة الدراسة الأساسية :

1- حسب المدارس والجنس :

سحبت الباحثة عينة الدراسة الأساسية متكونة من(141) أستاذا من ثلاثة عشرة ابتدائي ،هذا ما يوضحه الجدول رقم (14) :

جدول رقم (14): توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والجنس .

	الجنس / المدارس	إناث		ذكور		المجموع	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الأقسام العادية	قرماط العيد سيدي علي	9	% 15.78	3	% 17.64	12	%16.21
	ابن زيدون مستغانم	9	%15.78	2	%11.76	11	%14.86
	ولد عاودية صالح مستغانم	8	% 14.05	3	%17.64	11	% 14.86
	بركاش عبد القادر مستغانم	7	% 12.28	3	%17.64	10	%13.51
	معطى الحبيب مستغانم	9	% 15.78	2	% 11.76	11	% 14.86
	ولد نورين بلقاسم بماماش	8	% 14.05	2	% 11.76	10	% 13.51

	ولد صالح الميلود مستغانم	7	% 12.28	2	% 11.76	9	% 12.19
	المجموع	57	% 100	17	%100	**74**	%100
الأقسام المدمجة	لطروش خديم صلامندر	8	% 15.09	1	% 7.18	9	% 13.45
	بنات الشهيد معروف الشارف مزغران	10	% 18.86	3	% 21.42	13	% 19.40
	عائشة بن محمد عين تادلس	9	% 16.98	3	% 21.42	12	% 17.91
	حمزة محمد سيدي لخضر	9	% 16.98	2	%14.28	11	% 16.41
	عبد الحميد بن باديس عشعاشة	8	% 15.11	2	% 14.28	10	% 14.92
	براعم الكشافة سيدي علي	9	% 16.98	3	% 21.42	12	% 17.91
	المجموع	53	%100	14	%100	**67**	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(14) أن عدد أساتذة العينة يتقارب من ابتدائية إلى أخرى هذا ما يجعل النسب المئوية متساوية تقريباً ، عندي ستة أقسام عادية فالنسبة المئوية للإناث أكبر عدد هو(9) أساتذة بنسبة 15.78% بابتدائية قرماط العيد و ابتدائية ابن زيدون و معطى الحبيب.و تليها ابتدائية ولد عاودية و ولد نورين بلقاسم تقدر بـ (8) أستاذ بنسبة 14.05 % ، و أقل عدد هو(7) أستاذا بنسبة 12.28 %بابتدائية بركاش عبد القادر و ولد صالح الميلود . أما الذكور فأكبر عدد هو3 أستاذ بنسبة 17.64 % بابتدائية قرماط العيد بسيدي علي و ولد عاودية صالح و بركاش عبد القادر. و تليها ابتدائية ابن زيدون و معطى الحبيب و ولد نورين بلقاسم و ولد صالح الميلود تقدر ب 2 أستاذ بنسبة 11.76 % أما فيما يخص الأقسام المدمجة بالنسبة للاناث أكبر عدد هو(10) أستاذ بنسبة 18.86 % بابتدائية البنات للشهيد معروف الشارف بمزغران . و تليها ابتدائية عائشة بن محمد بعين تادلس و حمزة محمد بسيدي لخضر و براعم الكشافة بسيدي علي بـ(9)أستاذ بنسبة 16.98 % و أقل عدد هو(8)أستاذ بنسبة 15.11 %بابتدائية لطروش خديم و عبد الحميد بن باديس بعشعاشة.أما الذكور فأكبر عدد هو(3) أستاذ بنسبة 21.42 % بابتدائية الشهيد معروف الشارف مزغران و عائشة بن

محمد و براعم الكشافة، و تليها ابتدائية حمزة محمد و عبد الحميد بن باديس بـ (2) أستاذ بنسبة 14.28% ، و أقل عدد هو (1) أستاذ بنسبة 7.18 % بابتدائية لطروش خديم .من المجموع الكي لأفراد العينة.

أما بالنسبة المؤوية للأقسام العادية تقدر ب(74 أستاذ بنسبة 52.48 %) مع النسبة المؤوية للأقسام المدمجة (67 أستاذ بنسبة 47.52 %) بفارق قدره(7) أفراد أي بنسبة5 % من مجموع أفراد العينة ككل.

2- حسب الخبرة التدريسية :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير الخبرة التدريسية :

جدول رقم(15): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة التدريسية.

الأقسام / الخبرة التدريسية	الأقسام العادية		الأقسام المدمجة	
	عدد الأساتذة	النسبة المئوية%	عدد الأساتذة	النسبة المئوية%
من 0-5 سنوات	17	%22.97	21	31.34
5-10 سنوات	22	%29.73	13	19.40
10—15 سنة	11	%14.86	06	%8.96
15 سنة فما فوق	24	%32.44	27	%40.30
المجموع	74	%100	67	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(15) أن أكبر عدد لأساتذة التعليم الابتدائي في الأقسام العادية لعدد أفراد عينة الدراسة الأساسية المحصورة خبرتهم ما بين(0-5 سنة بنسبة22.97 **%**) و النصف الثاني ما بين(5-10 سنة بنسبة29.73 %) و النصف الثالث ما بين(10-15 سنة بنسبة 14.86 %) و الأكثر من 15 سنة فما فوق بنسبة 32.44 %، أما عدد أساتذة التعليم الابتدائي في الأقسام المدمجة المحصورة خبرتهم ما بين(0-5 سنة بنسبة 31.34 %) و النصف الثاني ما بين(5-10 سنة بنسبة 19.40 %) و النصف الثالث ما بين(10-15 سنة بنسبة 8.96 %) و الأكثر من 15 سنة فما فوق بنسبة 40.30 %، فان أكبر نسبة لأساتذة الأقسام المدمجة و الأكثر من 15 سنة فما فوق بنسبة 40.30 % أكبر من نسبة أساتذة الأقسام العادية بنسبة 32.44 %، هذا ما يقارب توزيع أساتذة مجتمع الدراسة في هذا البحث.

3- حسب التخصص :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير التخصص:

جدول رقم(16): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص

التخصص / الأقسام	أدب عربي	علم النفس	علم الاجتماع	لغة فرنسية
الأقسام العادية	33	18	12	11
المجموع	74	74	74	74
النسبة المئوية	%44.60	%24.32	%16.22	%14.86
الأقسام المدمجة	33	16	12	6
المجموع	67	67	67	67
النسبة المئوية%	%49.25	%23.88	%17.91	%8.96

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن عدد أفراد عينة البحث للدراسة الأساسية يتوزعون بطريقة تقارب إلى حدِ كبير ،فقدر عدد أساتذة العينة الأساسية للأقسام العادية في تخصص أدب عربي (33أستاذاً بنسبة44.60٪) أكبر بقليل من عدد أساتذة تخصص علم النفس و التي كانت نسبتها (24.32% أي 18 أستاذ) ثم تخصص علم الاجتماع (12 أستاذ بنسبة 16.22%) و آخرهم تخصص لغة فرنسية (11 أستاذ بنسبة14.86٪) و آخرهم شعبة تسيير و اقتصاد (14 تلميذ بنسبة 10%) ،و عدد أساتذة الأقسام المدمجة في تخصص أدب عربي(33 أستاذ بنسبة49.25 %) أكبر بقليل من عدد أساتذة تخصص علم النفس و التي كانت نسبتها(23.88% أي16 أستاذ) ثم تخصص علم الاجتماع(12 أستاذ بنسبة17.91 %) و آخرهم تخصص لغة فرنسية(6 أستاذ بنسبة8.96 %).

5-أدوات الدراسة الأساسية :

الأداة: مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، هذا الاستبيان موجه للأساتذة.

تم القيام بتصميم هذا المقياس بعد الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التربوية التي تشمل مجموعة من الاستمارات ذات علاقة بالموضوع، الهدف من هذا المقياس هو التعرف على **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية** ، طبق في الدراسة الأساسية بعد أن تم حساب صدقه وثباته في الدراسة الاستطلاعية ، وتبين أن مقياس مناسب لموضوع الدراسة.

خصص **الجزء الأول:** يتضمن المعلومات الشخصية عن الأستاذ منها:

- الجنس: جنس الأستاذ الذي يمثل الإطار الجوهري الذي يقوم عليه المتغير المستقل.

– التخصص: تخصص دراسة الأستاذ الأكاديمية الحالية من إحدى الاختيارات التالية أدب عربي أو علم النفس أو علم الاجتماع آو لغة فرنسية و الذي يمثل التعليم الابتدائي الذي تقوم عليه الدراسة الأساسية في هذا البحث.

–الخبرة :خبرتهم في التدريس

–الشهادة :الشهادة المتحصل عليها كل أستاذة .

و بعدها تعليمة المقياس و طريقة الإجابة على فقراته بتحديد اختيار واحد لكل فقرة.

الجزء الثاني:يتضمن مجموعة عبارات المقياس التي في مجموعها (29) فقرة ،فكل أستاذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل وفق سلم(ليكرت) الثلاثي،اشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد موزعة كالتالي :

- **البعد الأول:**البعد الاجتماعي ويحتوي على(10) فقرات، وهي تلك الحاملة للأرقام التالية: **01- 04 – 07 - 10- 13- 16- 19- 22- 25 - 28.**

البعد الثاني:البعد النفسي ويحتوي على (10) فقرات، وهي تلك الحاملة للأرقام التالية:**02 – 05- 08- 11- 14- 17- 20- 23- 26- 29.**

البعد الثالث:البعد الأكاديمي وتحتوي على(9) فقرات، وهي تلك الحاملة للأرقام التالية:**03- 06 –09- 12- 15- 18- 21- 24- 27.**

1.طريقة التصحيح: أما بالنسبة لتقدير الدرجات، فقد تم تقدير كل فقرة على سلم ثلاثي، وتقديراتها تتراوح من ثلاث درجات إلى درجة واحدة، وعلما أن فقرات الباحثة بالاتجاه الموجب فتعطى الاستجابات التالية: أوافق بشدة (3)، أوافق (2)، لا أوافق

(1).مفتاح التصحيح:

مفتاح التصحيح كما يلي :

وتم تصحيح الاستبيان عن طريق تقسيم الاستمارة إلى اتجاهين (سلبي و ايجابي).

1- السلبي محصور بين [30-60].

2- الايجابي محصور بين [60-90].

2. طريقة التطبيق: في إطار انجاز بحث لتحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر علم النفس المدرسي، تحت عنوان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، التي تعبر عن رأيك الشخصي ، ولهذا نقترح عليك بعض الأسئلة التي نود معرفة رأيك الشخصي فيها لذلك يطلب منك:

1- قراءة العبارات بعناية واهتمام وتمعن .

2- وضع علامة (x) أمام الإجابة الموافقة لحالتك دون تفكير أو تردد ، وتأكد أنه لا توجد هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما هي وجهات نظر شخصية تختلف من فرد لآخر.

6. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بتنظيم جدول زمني لسير الدراسة الأساسية، فقد خصصت الباحثة لكل ابتدائية يوما من أيام الأسبوع حتى يتسنى لها تنظيم المعلومات التي جرت بعدد من الابتدائيات وكانت الباحثة تقوم تقريبا بنفس الخطوات في كل ابتدائية و هذه الخطوات تتمثل في:

- الاتصال بمدير(ة) الابتدائية و تقديم التسريح المقدم من طرف مديرية التربية الذي يسمح للباحثة بإجراء البحث بهذه الابتدائية دون الإخلال بالنظام الداخلي لها.
- تعريف الباحثة بنفسها وبمهمتها في المدرسة كباحثة لا غير، بأهمية البحث العلمي، وبدورهم كمشاركين فيه، وأهمية مشاركتهم هذه.
- مرافقة المدير(ة) الباحثة إلى الأقسام أثناء الاتصال بالأساتذة و في بعض الابتدائيات كانت الباحثة تقوم بهذا الدور بنفسها لانشغال مدير(ة) المدرسة بمهنتها، ساعة إجراء البحث.
- و في بعض الابتدائيات طلب من الباحثة المقابلة مع الأساتذة يكون فترة استراحة التلاميذ وذلك تطبيقا لنصوص النظام الداخلي للمدرسة، و إعلامهم بوجود دراسة علمية بحتة بالمدرسة تسيرها الباحثة، ليستجيبوا لطلب المشاركة في هذه الدراسة بكل ثقة واطمئنان. لدرجة أنهم عرضوا على الباحثة عدة حالات متواجدة عندهم بالمدرسة.
- طمأنت الأساتذة بالمشاركة في البحث بأن إجاباتهم ستحاط بالسرية ،وذلك بعدم كتابة أسمائهم على المقياسين ، أو وضع أي علامة تميزهم ، إدارتهم بالمعلومات المقدمة فيهما ، إذ سيتم جمع المقياس بعد ملئهما مباشرة.
- قامت الباحثة بشرح التعليمة لكل الأساتذة، والإجابة على جميع استفساراتهم حول طريقة الإجابة لضمان نتائج صادقة.

- من بين هذه الابتدائيات تم بعث إلي بعض الحالات إلى مقر عمل الباحثة من طرف مدير المدرسة للتأكد من التشخيص .
- وضع الاستمارات المملوءة داخل أظرفه كبيرة مكتوب على كل ظرف منها اسم الابتدائية وعدد الأساتذة و الاستمارات التي يحويها الظرف.
- الانصراف بعد إتمام جمع الاستمارات و وضعها في الظرف، و إبلاغ مدير المدرسة بنهاية مهمة الباحثة بها، التعبير لهم عن كامل الشكر و التقدير لمساعدتهم للقيام بالدراسة بالمدرسة التي يشرف عليها ، وتفهمه بعدم عرقلة عجلة التقدم العلمي و المساهمة فيه .
- بعد استرجاع نسخ الاستبيان، قامت الباحثة بتفريغها وترميزها على برنامج **spss v.18**، على أن يتم فيما بعد فحصها وتحليلها.

7 –الأسلوب الإحصائي المتبع في الدراسة :

استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم spss **v18**، و استخدمت في هذا البرنامج الإحصائي المعالجات التالية:

7-1.الإحصاء الوصفي :

- الانحراف المعياري
- التكرارات والنسب المئوية .

7-2.الإحصاء الاستدلالي.

- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين التخصصات والخبرة (الفرضية الفرعية الثانية والثالثة).
- اختبار (ت) لاختبار الفرضية الرابعة.

تمهيد:

ستعرض الباحثة خلال هذا الفصل نتائج وتفسير والمناقشة الخاصة بكل فرضية من فرضيات البحث.

I. عرض نتائج الفرضيات :

1. 1. عرض نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية: طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية ايجابية.

للاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بتفريغ النتائج عن طريق التكرارات والنسب المئوية، والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

_جدول رقم (17) يوضح توزيع الأساتذة تبعا لطبيعة اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية.

الاتجاهات	التكرارات	النسب المئوية %
السلبي	120	%85.10
ايجابي	21	%14.90
المجموع	141	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة، لديهم اتجاهات سلبية أي ما يمثل 85.10 % وهذا مقابل 14.90 % لديهم اتجاهات إيجابية .

وعليه يمكن القول أن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية سلبية.

أولا. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

نص الفرضية: "هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة".

بعد تفريغ النتائج استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

اتجاهات	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م.دلالة
البعد01:الاجتماعي	بين المجموعات	24.394	3	8.131	1.133	0.338	غ دال
	داخل المجموعات	982.926	137	7.175			
	المجموع	1007.319	140				
البعد02:النفسي	بين المجموعات	56.117	3	18.906	1.073	0.363	غ دال
	داخل المجموعات	2412.829	137	17.612			
	المجموع	2469.546	140				
البعد03:الأكاديمي	بين المجموعات	25.089	3	18.793	0.553	0.647	غ دال
	داخل المجموعات	2073.648	137	15.136			
	المجموع	2098.738	140				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	56.380	3	18.793	0.312	0.816	غ دال
	داخل المجموعات	8241.620	137	60.158			
	المجموع	8298.000	140				

يتضح من خلال الجدول رقم(18) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05%) و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة على الأبعاد الفرعية الجانب الاجتماعي و النفسي و الأكاديمي و الدرجة الكلية للمقياس، و نرفض الفرض البديل، بمعنى أن الفروق بين الاتجاهات في الأبعاد تعزى لمتغير الخبرة غير معنوية.

ثانيا. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

نص الفرضية:" هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير التخصص".

بعد تفريغ النتائج استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص.

اتجاهات	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	م.دلالة
البعد 01:الاجتماعي	بين المجموعات	1.086	3	0.362	0.049	0.985	غ دال
	داخل المجموعات	1006.234	137	7.345			
	المجموع	1007.319	140				
البعد02:النفسي	بين المجموعات	21.146	3	7.049	0.394	0.757	غ دال
	داخل المجموعات	2448.400	137	17.872			
	المجموع	2469.546	140				
البعد03:الأكاديمي	بين المجموعات	54.738	3	18.246	1.223	0.304	غ دال
	داخل المجموعات	2044.000	137	14.920			
	المجموع	2098.737	140				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	54.738	3	3.927	0.065	0.978	غ دال
	داخل المجموعات	8286.28	137	60.483			
	المجموع	8298.000	140				

يتضح من خلال الجدول رقم(19) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى المعنوية(0.05 %) و بالتالي فإننا نقبل **الفرض الصفري** أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير التخصص على الأبعاد الفرعية الجانب الاجتماعي و النفسي و الأكاديمي و الدرجة الكلية للمقياس، و نرفض **الفرض البديل** ، بمعنى أن الفروق بين الاتجاهات في الأبعاد تعزى لمتغير التخصص غير معنوية.

ثالثا. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

نص الفرضية: " هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الشهادة" .

بعد تفريغ النتائج استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (20) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الشهادة.

اتجاهات	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	م.دلالة
البعد01:الاجتماعي	بين المجموعات	5.685	2	2.843	0.392	0.677	غ دال
	داخل المجموعات	1001.634	138	7.258			
	المجموع	1007.319	140				
البعد02:النفسي	بين المجموعات	37.880	2	18.940	1.075	0.344	غ دال
	داخل المجموعات	2431.666	138	17.621			
	المجموع	2469.546	140				
البعد03:الأكاديمي	بين المجموعات	10.495	2	5.248	0.347	0.708	غ دال
	داخل المجموعات	2088.242	138	15.132			
	المجموع	2098.738	140				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	84.536	2	42.268	0.710	0.493	غ دال
	داخل المجموعات	8213.464	138	59.518			
	المجموع	8298.000	140				

يتضح من خلال الجدول رقم(20) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى المعنوية(0.05 %) و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الشهادة على الأبعاد الفرعية الجانب الاجتماعي و النفسي و الأكاديمي و الدرجة الكلية للمقياس، و نرفض الفرض البديل ، بمعنى أن الفروق بين الاتجاهات في الأبعاد تعزى لمتغير الشهادة غير معنوية.

رابعا. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

نص الفرضية: هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا.

بعد تفريغ النتائج استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي على درجات اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لدى مجموعة العاديين، ومجموعة الأقسام المدمجة. والجدول رقم (21) يوضح ذلك:

-جدول رقم (21) يوضح الفروق في أبعاد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية لدى مجموعة العاديين، ومجموعة الأقسام المدمجة باستخدام اختبار (ت).

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الدمج	أساتذة التعليم الابتدائي				قيمة ت المحسوبة	SIG	مستوى الدلالة عند 0,01
	أساتذة في الأقسام العادية = 74		أساتذة في الأقسام المدمجة =67				
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
البعد01:الاجتماعي	17.47	2.77	17.77	2.59	0.671	0.503	غ دال
البعد02:النفسي	20.06	5.09	19.80	2.94	-0.378	0.706	غ دال
البعد03: الأكاديمي	3.19	15.67	15.17	4.51	-0.546	0.586	غ دال
الدرجة الكلية للمقياس	53.21	7.62	52.76	7.83	-0.349	0.728	غ دال

يتضح من خلال الجدول رقم(21) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى المعنوية(0.05%) و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا، و نرفض الفرض البديل.

II. مناقشة نتائج الفرضيات:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة المنهجية، و تطبيق الدراسة الأساسية، يتم في هذا المبحث مناقشة فرضيات الدراسة.

1. مناقشة نتائج الفرضية العامة:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

التي تنص بأن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية ايجابية.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (17) تبين لنا أن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية سلبية .

و تفسر الباحثة النتائج المتوصل إليها من خلال اطلاعها على الجانب النظري و الدراسات السابقة بأن نجاح عملية الإدماج مرهون بتقبل و اقتناع بالفكرة أولا ومن ثم السعي للوصول إلى كل ما يعين على تحقيق هذه الفكرة .و أبرز ما يعين على تحقيقها هو تقبل الأساتذة لفكرة إدماج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، و ذلك باعتبار أن الأستاذ هو المنفذ المباشر لعملية الإدماج، و من ثم فهو مفتاح النجاح لهذه العملية. و عدم تقبل الأساتذة لبرامج الدمج التي تعتبر برامج صعبة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة و عدم تكييفه و زيادة عن ذلك عدم إدراكهم بحق التلاميذ ذوي لاحتياجات الخاصة بالحصول على العلم و المعرفة و المهارة إضافة إلى ذلك غياب التأهيل ونقص المهارات التعليمية و الخلقية التربوية اللازمة لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و هنا يأتي دور التدريب، و فتح الأقسام في الجامعات بتدريس التربية الخاصة ، وأيضا عدم الاهتمام بهذه الفئة مما تكونت لديهم

فكرة سلبية نحو الدمج ،و كذا عدم توفر الموارد الضرورية لتحقيق نجاح الدمج .و باعتباره تحميل مسؤولية صعبة و إضافية للأستاذ، وكل هذه أسباب تجعل من فكرة الدمج غير مطروحة حتى الآن في المدارس الجزائرية التي أجريت فيها الدراسة و بالتالي الفكرة عامة و جديدة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدة دراسات منها دراسة (Gickling et theobald ,1975) حول اتجاهات المعلمين نحو الدمج حيث وجد أن(85%) من المعلمين غير معدين للتعامل مع فئة المعاقين، وهذا ما أكده بركات (1978) أن اتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية سلبية.

و بينت دراسة ستين باك (Stainback, 1985) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج الدمج و مدى نجاحها، و قد وجد أن نجاح برامج دمج التلاميذ المعاقين إعاقة بسيطة يمكن في حال تعديل أساتذة المدرسة أساليب تدريسهم، بحيث تخدم حاجات التلاميذ المعاقين، وجدوا أن فشل فكرة الدمج تكمن في عدم قدرة الأساتذة على تعديل أساليب تدريبهم.

وهذا ما أوضحته دراسة(السرطاوي،1995) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين و التلاميذ نحو دمج المعاقين في القاهرة و معرفة أي فئات الإعاقة أكثر تقبلا للدمج في المدارس العادية، وقد بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات الأساتذة و التلاميذ نحو برامج الدمج تتسم بالسلبية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر الإعاقات تقبلا للدمج هي الإعاقات البسيطة يليها الإعاقات الحسية ثم الإعاقات الناتجة عن اضطرابات السلوكية، ويذهب في نفس الاتجاه دوبكس (2005) في دراسته والتي توصلت نتائجها إلى أن اتجاهات الأساتذة سلبية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

ومن بين الدراسات التي تعارضت مع دراستنا نذكر منها دراسة ستيفنز و براون(Stephens et

Brown ,1981) ،و دراسة بيير (2004) ، ودراسة الطاهر(2009) ، ودراسة الصمادي(2010) و التي توصلا إلى وجود اتجاه ايجابي من الأساتذة نحو دمج المعاقين مع التلاميذ العاديين.

وترى الباحثة أن اتجاهات الأساتذة تلعب دورا هاما في تحديد نجاح أو فشل عملية الدمج و يعتبر العنصر الرئيسي في هذه العملية. وبهذا تكون فرضية بحثنا " لم تحقق".

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

والتي تنص " **أن** هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(18) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05%) و بالتالي نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة.

وتفسر الباحثة النتائج السابقة في ضوء العديد من العوامل بأن قلة التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وعند مصادفتها في المدارس ترفض و تفصل من المدرسة، كما أن الدمج شيء جديد في مجال التربية، و كذا عدم مشاركتهم بدورات تأهيل أو من خلال صفوف مدمجة جعلتهم يشعرون أنهم أقل خبرة و ثقة بأنفسهم للتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و بالتالي فان التعرف على اتجاهات الأساتذة مجتمع الدراسة يعتبر أمرا هاما لوضع الحلول المناسبة للنجاح في العملية التعليمية اتجاه التلاميذ المعاقين، و قد يعود ذلك أيضا بالدور الذي تلعبه الخبرة في حال وجود تجربة مطبقة في مجال الدمج لكن قد يكون الأمر متشابها في حال عدم وجود أي تجربة في مجال الدمج و

حتى معلومات قليلة عن الإعاقة كما هو الحال في الواقع التربوي الجزائري، فلا يوجد لدى الأستاذ الجديد ولا حتى لدى الأستاذ القديم أي تجربة في مجال الدمج. و بالتالي يبدو أنهما فضلا عدم إعطاء رأي واضح حول هذا الموضوع و اكتفيا برأي محايد، و تتوافق هذه النتيجة مع دراسة ملشر(Melcher, 1971) أن الأساتذة الذين لم يتلقوا أي تدريب أو لديهم خبرات في التعامل مع المعاقين قد شعروا أنهم غير معدين للعمل مع المعاقين و بالتالي كانت لديهم نظرة سلبية تجاه عملية الدمج، وهذا ما أكدته دراسة رونفيرو (R enfero, 1981) حول اتجاهات أساتذة المدارس و مديريها نحو دمج المعاقين في المدارس العادية، وبعد أجرى التحليل الإحصائي أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدراء و المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويذهب في نفس الاتجاه كل جوردن (Jordan, 1981)، و دراسة القريوتي وآخرون(2008)،و دراسة حبايب و آخرون(2005) على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لسنوات الخبرة.

ومن بين الدراسات التي تعارضت مع دراستنا نذكر منها دراسة طاهر(2009) التي أظهرت فروق لصالح فئة أكثر من (10)سنوات، و دراسة(Keilbaugh, 1977) بينت أن الأساتذة الذين لهم خبرة و اتصال سابق في التعليم الخاص كانت اتجاهاتهم أكثر ايجابية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة. وبهذا تكون فرضية بحثنا " لم تحقق".

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

والتي تنص على :" هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير التخصص" .

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(19) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05%) فنقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم ابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير التخصص.

و تفسر الباحثة النتائج السابقة في النقص الواضح في المساقات التخصصية الجامعية و التي تكفل بتخريج أستاذ متخصص في الإعاقات عموما و في أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه خاص، فهناك فجوة عميقة بين المنتج الذي تنتجه وزارة التربية بحسبانها المسئول الأول عن إعداد الأساتذة وبين حاجات المجتمع الفعلية، و في حدود علم الباحثة المواصفات التي يكون عليها الأستاذ المسئول عن الدمج، و حتى مع التعديلات التي أجريت على اللوائح الدراسية و تضمين مادة سيكولوجية الفئات الخاصة ضمن المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب الأستاذ مرة واحدة طوال سنوات دراسته، إلا أن هذه المادة تتضمن في كثير من الأوقات العديد من الفئات الخاصة إذ تحاول فقط تقديم أفكار بسيطة عن هذه الفئات دون التعمق فيها بشكل مناسب أي أن تدريسها هو من باب العلم بالشيء لا الجهل به، و هذا خطأ فادح تقع فيه معظم جامعات التربية، فغياب التخصص الدقيق المتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة هو أحد المكونات الأساسية للاتجاهات السالبة نحو دمج هذه الفئة من الأطفال. و طبيعي ألا يختلف الوضع كثيرا بين الأساتذة ذوي التخصصات العلمية أو ذوي التخصصات الأدبية من حيث كون أن الفئتين تحملان اتجاهات سالبة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة و هذا ليس بغريب فالفئتان بطبيعتهما يعملان مع بعضهما البعض و كلاهما يعملان في نفس البيئة التعليمية، ويفتقدان التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة. و نتيجة هذه الدراسة تتفق مع دراسة سليمان و شند(1998) بدراسة اتجاهات أساتذة التربية الخاصة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدارس

العادية و علاقة هذه الاتجاهات بمتغيرات نوع الرعاية وتخصص الأستاذ ، و قد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة على بعد ايجابيات الدمج وفقا لمتغير التخصص و يعود ذلك إلى طبيعة التخصص و برامج الإعداد الأكاديمي الذي درسه هؤلاء الأساتذة في الجامعة،، و تتوافق هذه النتيجة أيضا مع دراسة عمر (2011) و الشهري(2013) دراسة البطاينة و الرويلي(2015)على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

ومن بين الدراسات التي تعارضت مع نتائج دراستنا ، دراسة الدبابنة و الحسن(2009) أوضحت أن الأساتذة من ذوي التخصصات غير تخصص التربية الخاصة لديهم اتجاهات أكثر ايجابية نحو الدمج. وبهذا تكون فرضية بحثنا " لم تحقق".

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

نص الفرضية:" هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الشهادة" .

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(20) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05%) فنقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم ابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الشهادة.

وقد تفسر الباحثة ذلك بأن الحاصلين على المؤهلات العليا لم يختلفوا كثيرا عن المؤهلات المتوسطة في اتجاهاتهم نحو الدمج، و ذلك راجع إلى غياب و نقص الوعي المعرفي بطبيعة هذه الفئة و سبل التعامل معها و كيفية تحسين حالتها، ذلك أن المنبع الأكاديمي و المنبع الاجتماعي و الثقافي السائد في المجتمع

الجزائري و المتعلق بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتأثر باختلاف الشهادة وهنا الشهادة تكون غير كافية إن لم يكن هناك تكوين متخصص لهذه الفئة، و تتوافق هذه النتيجة مع دراسة حبايب و آخرون (2005) دراسة عمر(2011) و دراسة جمعيان و الشهيري(2013) دراسة السرابي(1987) ، و الكسندر(1983) ، و الهنيني(1989) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الشهادة.

كما تعارضت دراستنا مع دراسة جوردن(Jordan, 1981) فقد توصل إلى وجود أثر لهذا المتغير، بأن الذين كانت لديهم مستويات دراسية أعلى كانوا أكثر ايجابية نحو عملية دمج الأطفال المعاقين من المدرسين ذوي المستويات الأقل، ويذهب بنفس الاتجاه دراسة جعارة(1988) الذي وجد أن اتجاهات الذين يحملون درجة الدبلوم أفضل من الذين يحملون درجة البكالوريوس نحو الدمج ، أما دراسة الحمس(1988) الذي أشار إلى أنه كلما ارتفع المستوى العلمي،كانت الاتجاهات أكثر ايجابية .

ويرى أبو سحق(2005) في دراسته و أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي لاحتياجات الخاصة تعزى للدبلوم، و هذه الفروق لصالح البكالوريوس، وبينت دراسة الدبادبنة و الحسن(2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للدبلوم . وبهذا تكون فرضية بحثنا " لم تحقق".

مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

تنص الفرضية على أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(21) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05%) فنقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا.

وتفسر الباحثة هذه النتائج المتوصل إليها قد ترجع إلى سبب قصور بالمعلومات الحقيقية الشاملة الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إضافة إلى أن الأساتذة الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا بأنهم نفس التكوين الأكاديمي.

و نتيجة هذه الدراسة تتفق مع دراسة زيدن و صادق(2009) استخدم الباحثان المنهج الوصفي و الاستبانة أداة للدراسة الميدانية، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الأساتذة الذين درسوا ذوي الاحتياجات الخاصة و الأساتذة العاديين .

وبينت دراسة المهيري(2008) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة في المدارس العادية، تكونت عينة الدراسة من(12) أستاذ و تم تقسيم العينة إلى: مجموعة تجريبية تكونت من(6) أستاذ في فصل الدمج بالمدرسة العادية، و مجموعة ضابطة تكونت من (6) أستاذ في مدارس عادية، و تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو دمج المعاقين في المدارس العادية، و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و بين متوسط درجاتهم في المقياس البعدي. و توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه.

ويذهب في نفس الاتجاه حكيم(2009) في دراسته والتي أسفرت نتائجها على وجود اتجاهات سلبية لدى جميع أفراد العينة نحو عملية الدمج، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المدارس الابتدائية التي تطبق عملية الدمج، و أساتذة المدارس الابتدائية التي ليس بها دمج.

كما توصل الزيودي(Al- zyoudi, 2006) في دراسته حول اتجاه الأساتذة نحو الدمج التربوي في المدارس الأردنية، و العوامل التي تؤثر على هذه الاتجاهات حيث اشتملت عينة الدراسة على(70) أستاذا من سبع مدارس(بعضهم أساتذة التعليم العام و البعض الآخر من أساتذة التربية الخاصة)، أوضحت النتائج تأثر اتجاهات الأساتذة بطبيعة و شدة الإعاقة.

كما يرى (Agbenyega, 2007) في دراسته حول الاتجاه لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في غانا. طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو الدمج التعليمي على (100) أستاذ من خمس مدارس يطبق فيها الدمج، و خمس مدارس لا يطبق بها الدمج، أوضحت النتائج أن اهتمامات الأساتذة و اتجاهاتهم تتأثر بقبولهم و تعهدهم لتطبيق الدمج. وبهذا تكون فرضية بحثنا " لم تحقق".

الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية. و فيها حاولت الباحثة التقرب من الأساتذة للتعرف على اتجاهاتهم نحو دمج هذه الفئة في الأقسام العادية، وذلك للإتاحة الفرص للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم الخاص كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم و يهدف الى الدمج بشكل عام الى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة به ضمن اطار المدرسة العادية ووفقا لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليميه. و لتأكيد ذلك قامت الباحثة بتصميم استبيان بغرض التعرف على اتجاهات الاساتذة نحو الدمج ما إذا كانت ايجابية أو سلبية.

وانطلاقا من النتائج المحصل عليها في الدراسة التي قامت بها الباحثة تم استخلاص أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية سلبية ، وفسرتها الباحثة انطلاقا من احتكاكها بالأساتذة والمدراء والمختصين على أن المدرسين لم يتلقوا أي تدريب أو لديهم خبرات في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة قد شعروا أنهم غير معدين للعمل مع هذه الفئة وبالتالي كانت نظرتهم سلبية نحو عملية الدمج وكذلك لعدم توفر شروط الدمج سوآءا كانت مادية او بشرية ، وبالتالي فإن التعرف على الاتجاهات الاساتذة يعتبر أمرا هاما لوضع الحلول المناسبة للنجاح في العملية التعليمية تجاه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة . و هذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة على عدم تقبل الأساتذة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

الاقتراحات:

من خلال ما قدمته الباحثة في الجانب النظري، وبالاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية و الدراسات السابقة ، تقترح الباحثة بعض الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها لاحقا والتي قد تمثل حلقة ضمن حلقات البحث العلمي وهي كالتالي:

- ❖ تهيئة المدارس التي سيتم فيها الدمج و العمل على توعية جميع العاملين فيه، وفي مقدمتهم الأساتذة لقبول فكرة الدمج بصورة أفضل و كل ما يتعلق بنجاحها.
- ❖ ضرورة التنسيق بين وزارة التربية و وزارة التضامن الاجتماعي، و إزالة جميع العوائق التي تحول دون تطبيق الدمج.
- ❖ أهمية وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها بما تقدمه من برامج توعوية و تثقيفية فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة و حقوقهم في المجتمع.
- ❖ التخطيط المسبق الدقيق لجميع أبعاد عملية الدمج المتمثلة في تحديد المعايير التي تحدد مدى أهلية ذوي الاحتياجات الخاصة لبرامج الدمج التربوي من خلال فريق متعدد التخصصات، و التهيئة النفسية و الاجتماعية لكل من ذوي لاحتياجات الخاصة و العاديين.
- ❖ مرونة المنهج الدراسي العادي و مدى مواءمته لاحتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ❖ تعليم أساتذة التعليم العام و التربية الخاصة و أهمية تزويدهم بالكفاءات التدريسية اللازمة لعملية الدمج المدرسي حتى يتمكنوا من تحقيق أدوارهم الجديدة.
- ❖ تفعيل عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مدروس و فعال في المدارس العادية.
- ❖ التدرج في تطبيق الدمج بصورة مبسطة، و لتكن البداية في مرحلة روضة الاطفال و ابتدائي و بعد ذلك تنتقل الى المرحلة التالية.

المراجع:

1. سورة الأحزاب الآية رقم 29.
2. ابن منظور **لسان العرب المحيط**" تقديم عبد الله العلايلي" دار الجيل بيروت بدون سنة.
3. القاموس الطبي. (1766). **الموسوعة الطبية الحديثة** ج2. (ط2).
4. أحمد، مختار عمر. (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. المجلد الأول. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.
5. اللجنة الوطنية لإعداد المناهج.(2016). **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
6. . البيلاوي، حسن حسين. (1988). **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**. (ب ط). مصر: معهد علوم التربية.
7. الحربي، ماجد زيد. (2014). **المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة**. جامعة أم القرى كلية التربية: المملكة العربية السعودية.
8. الحارثي، زيدان بن عجير.(1992). **بناء الاستفتاءات و قياس الاتجاهات**. (ط)1. مكة المكرمة:جامعة أم القرى.
9. الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي. (2009). **مدخل إلى التربية الخاصة**. (ط1). عمان: دار الفكر.
10. الخطيب، جمال. (2005). **التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة قضايا وتحديات**. (د ط). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
11. الخميسي، أحمد حسن.(2014).**تربية الأطفال المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة في الاسرة و المدرسة و المجتمع**.(د ط). الجزائر: دار النهار للنشر والتوزيع.

12. السرطاوي، زيدان.(1995).**اتجاهات المدرسين و التلاميذ نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية:** التربية المعاصرة.عدد(4).

13. السويطي،عبد الناصر.(2016). **اتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل/فلسطين.** جامعة بابل: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية العدد25.

14. السويدان، أمل.(2007). **استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة.** (ط1). القاهرة: مركز الكتاب.

15. . السيد، فهمي محمد. (2005). **التأهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة.** (د ط). المكتب الجامعي الحديث.

16. الدوسري، راشد حمادة.(2002).**الكشف عن ممارسات التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة البحرين.

17. . الروسان، فاروق.(2009). **قضايا ومشكلات التّربية الخاصة.** (ط2). عمان: دار الفكر.

18. . الزارع، نايف بن عابد. (2014). **اتجاهات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السعوديين المقمين في الأردن نحو الدمج في المدارس العادية.** المجلة الدولية التربوية المتخصصة: مجلد (3). جامعة الملك عبد العزيز.

19. العثمان ، إبراهيم عبد الله.(2005). **إستراتيجية التربية الخاصة و الخدمات المساندة الموجهة للتلاميذ ذوي التوحد.** مركز البحوث. كلية التربية. الرياض: جامعة الملك سعود.

20. . العدل، عادل محمد. (2012). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة.** (ط1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

21. . العيسوي، عبد الرحمان. (1981). **دراسات سيكولوجية.** (ط3).مصر:دار المعارف.

22. القريطي، عبد المطلب.(2005) . **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. (ط4). دار الفكر .

23. . القمش، مصطفى. (2007). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)**. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

24. . القمش، مصطفى نوري والمعايطة خليل عبد الرحمان. (2006). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة**. (د ط). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25. . القمش، مصطفى وناجي، السعايدة. (2008). (ط1). قضايا وتوجيهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة.

26. الملق، سعود (2001). **متلازمة داون أكثر الإعاقات الذهنية المتزايدة في العالم- دليل الأسرة والمهنيين**- (ط2). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

27. أل محرز،سعد فايز.(2009). **الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب بالمرحلة المتوسطة و الثانوية العامة المقدسة و علاقتها بمفهوم الذات**.مذكرة ماجيستير: في علم النفس بجامعة السعودية.

28. الوافي، عبد الرحمان. (20012). **الوجيز في علم النفس الاجتماعي**.الجزائر: دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع.

29. أحمد يحيى، خولة.(2008). **إرشاد الأسر ذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط2). عمان: دار الفكر.

30. إسحاق، محمد. (1982). **التفاعل اللفظي**. (د ط). الأردن: الوزارة التعليمية.

31. بلعياشي، حفصة وعامر مصفح، عبد الحق.(2017). **دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية.** رسالة ماستر:مستغانم

32. بطرس، حافظ بطرس. (2009). **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة.** (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطابعة.

33. بن سالم، عبد الرحمان. (1994). (د ط). **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري:** الجزائر.

34. بن سالم، عبد الرحمان. (2000). **المرجع في التدريس المدرسي.** (ط3). الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.

35. جبرائيل، بشارة. (1986). **تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية و التكنولوجية.**(ط1). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

36. جودة، بني جابر. (2004). **علم النفس الاجتماعي.** (ط1). الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر.

37. حامد، عامر. (2000). **دراسة في التربية الثقافية.** (د ط). مكتبة الدار العربية للكتاب.

38. حافظ الأدغم، رضا.(2003). **تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات العصر و متطلباته.** مجلة كلية التربية. مصر: جامعة المنصورة.

39. حبايب علي حسن وعثمان، عبد الله. (2005). **اتجاهات المدراء و المعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية.**نابلس.

40. . حسن،إبراهيم و السروجي، محمود و عيود، مصطفى. (2006). **موسوعة الأم والطفل.**(ط2). القاهرة: عالم المكتب للنشر والتوزيع.

41. حسين فرج، عبد اللطيف.(2007).**الاعاقة العقلية و الذهنية.**(ط1). دار الحامد للناشر و التوزيع.

42. حلاوة، محمد السيد. (2008). **الأسرة وأزمة الإعاقة العقلية.** (د ط). الإسكندرية: مؤسسة حورس للنشر والتوزيع.

43. خليفة، عبد اللطيف محمد ومحمود، عبد المنعم. (دس). **سيكولوجية الاتجاهات.** (دط): دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

44. خليفة، وليد السيد. (2008). **كيف يتعلم ذوي التخلف العقلي (النظرية والتطبيق).** (ط1). مصر:دار وفاء للطباعة و النشر.

45. دويدار،عبد الفتاح محمد.(1999). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات.**(دط) الإسكندرية:مصر: دار المعرفة الجامعية.

46. راشد، علي. (1993). **مفاهيم ومبادئ تربوية.** (ط1). القاهر: الفكر العربي.

47. رشوان، حسن عبد الحميد أحمد.(2006). **العلم والتعليم والمعلم (من منظور علم الاجتماع).** (د ط). مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

48. رابح، تركي. (1919). **أصول التربية والتعليم.** (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

49. رندا محمد، الديب. (2003). **المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.** بحث منشور.مجلة كلية التربية: جامعة الزقازيق. المجلد (4). العدد (2).

50. زحيلي، غسان. (1993). **اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة دمشق نحو بعض مقررات علم النفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.** رسالة ماجستير: جامعة دمشق.

51. سعيد كمال، عبد الحميد.(2009). **التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة.** (ط1). الاسكندرية: دار الوفاء.

52. سيد سليمان، عبد الرحمان. (2000). **محاولة فهم الذاوتيون**. (ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

53. شاش، محمد سهير سلامة.(2002). **التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج**. (د ط). القاهرة: دار الكتاب.

54. شاش،محمد سهير سلامة.(2001). **اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية**. (ط1). القاهرة: دار الكتاب.

55. شروخ، صلاح الدين. (2004). **علم الاجتماع التربوي**. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

56. شواهين،خير سليمان و عريفات، سحر محمد و عبد الشنبور ،أمل .(2010). **استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة**.(ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

57. صالح، أحمد محمد حسن.(دس). **علم الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**. ج2.(دط).الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

58. عبد العزيز، صالح و عبد العزيز،عبد المجيد.(1971). **التربية الحديثة**. (ط3). مصر: دار المعارف.

59. عويضة، كامل محمد محمد.(1996). **علم النفس الاجتماعي**.(ط1). لبنان: دار الكتب العلمية.

60. عواشرية، السعيد. (2006). **الاتجاهات الوالدية نحو المعاق ذهنيا**. مجلة تنمية الموارد البشرية. رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. (ج2). العدد الخاص بالملتقى الدولي الرابع: جامعة فرحات عباس بسطيف.

61. عبد الجبار،عبد العزيز محمد.(1999).**دراسة صدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و بعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات**.جامعة الملك سعود. الرياض:المملكة العربية السعودية.

62. عبد القادر السليمان، نورة. (2017). **الدمج الشامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة– بين التأييد والمعارضة** – . كلية الشرق العربي للدراسات العليا قسم التربية الخاصة: المملكة العربية السعودية.

63. عصون، زهية.(2018). **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالرضا المهني**. رسالة ماستر: جامعة مستغانم.

64. . عناب، خولة.(2015). **أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة**. رسالة ماستر. جامعة العربي بن مهيدي: أم البواقي.

65. . فيوليت ،إبراهيم فؤاد.(2001). **التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة الشرق.

66. قويدري، ليلى.(2015). **دراسة وتحليل سلوك السرد عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون – دراسة مقارنة بين المدمجين وغير المدمجين**. رسالة ماجستير:جامعة الجزائر.

67. كيلاني، ريما ومطر، محمد. (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**. السلطنة الوطنية الفلسطينية

68. كبريت، سمير محمد. (1998). **مناهج المعلم والأدوار التربوية**. (ط1). لبنان: دار النهضة العربية.

69. لعمش، سعد. (2011). الجامع في التشريع المدرسي الجزائري. (ط1). الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

70. لونيس، سعيدة.(2005). **اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول الثاني في مرحلة التعليم**. رسالة ماجستير: جامعة الجزائر.

71. مجدي،أحمد عبد الله.(2003).**السلوك الاجتماعي و دينامياته محاولة تفسيرية**. (دط). الإسكندرية: للكتاب.

72. محمد جاسم، محمد.(2001). **سيكولوجية الإدارة التعليمية و المدرسة**. (د ط). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

73. . محمد سامي، عبد الصادق.(2005). **حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بين الواقع** والقانون. (د ط). القاهرة: دار النهضة العربية.

74. محمد سلامة، عبد الحفيظ.(2008). **تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة**، (ط1). عمان: دار وائل للنشر.

75. محمودي، محمد. (2018). **الاحتياجات التربوية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني**. رسالة ماستر: مستغانم.

76. مدكور، إبراهيم.(1973). **معجم العلوم الاجتماعية**. (د ط). مصر:الهيئة المصرية للكتاب.

77. مرتضي، السيد محمد.(د س). **لسان العرب ج2**.(ط1). بيروت: دار صادر. دار ليبيا للنشر.

78. مروان عبد المجيد،إبراهيم.(د س).(د ط). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. عمان: مؤسسة الوراق.

79. معتصم ميموني، بدرة. (2003). **الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل المراهق**. بن عكنون. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

80. معمرية، بشير.(2007). **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس** .(ج3). الجزائر.

81. ملحم،سامي محمد.(2003). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.** (ط4). عمان: دار المسيرة.

82. ملحم، مازن.(1995). **اتجاه العامل نحو الذات والعمل والزملاء والإدارة وأثره في الإنتاج.** رسالة ماجستير: جامعة دمشق.

83. منسي، محمود. (1990). **علم النفس التربوي للمعلمين.** (دط). دب:دار المعرفة الجامعية.

84. منسي، حسن. (2004): **التربية الخاصة.** (ط1). الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع..

85. موسى، عبد الله. (1983). **دراسات في علم النفس.** (ط1). القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

86. منصور، سمية. (2005). **تصور مقترح لتطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض** وليد السيد، أحمد خليفة. (2006). **الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة التخلف العقلي.** (ط1). الإسكندرية: دار مراد علي.

87. **الأطفال في سوريا في خبرة بعض الدول.** دمشق: رسالة ماجستير.

88. هارون، صالح عبد الله. (2001). **أفاق مستقبلية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذهنية في الفصل العادي.** رسالة ماجستير منشور كلية التربية: جامعة الخرطوم.ص3 –4

89. وحيد، أحمد عبد اللطيف.(2001). **علم النفس الاجتماعي.**(ط1). عمان: الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

90. وزارة التربية الوطنية(أ) (2017). **دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

91. وزارة التربية الوطنية(ب) (2017).**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

92. cook. bryan.semmel.melvyn.and gerrer. Michael (1991) **student with disabilities; remedial and special education**; volume20 .

93. created with pdfFactory Pro trial version www.

94. freeman stephanny and alkin .(2000). **academic and social attainments of children with mental retardation in general education setting.remedical et special education** 21.

95. Hadap.mustapha. (1979). **Education et changement sociocultur** : Alger. OPU pdffactory.com

96. patrich sholose g. (1992) .**maistreaming revised"the elementrys school** journal ;vol;22.

الملحق رقم (01) الصورة الأولية للإستمارة

الاستمارة

الأستاذ المحترم / الأستاذة المحترمة .....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لتحضير شهادة الماستر في علم النفس المدرسي الغرض منه الكشف على(**اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية**)وللوصول إلى الهدف نرجو منكم قراءة كل عبارة بعناية وتأتي الإجابة عليها بوضع العلامة (×) مقابل الفقرة وتحت الدرجة التي تعبر عن تصرفك بدقة اتجاه هذا التلميذ .القسم الأول للبيانات الشخصية ،والقسم الثاني فقرات الاستمارة .ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة .كما نعلمكم إن هذه المعلومات لا تستغل إلا لأغراض علمية بحثه .تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

الجنس: **أستاذ(ة) في مادة :** **التخصص:** **الخبرة في مجال التدريس:** **الشهادة:**

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
1	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة فرص التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ العاديين.			
2	يساعد وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على رضاهم عن أنفسهم.			
3	ينبغي تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.			
4	يعمل برنامج الدمج على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين التلاميذ.			
5	يشبع برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة رغباتهم و ميولهم.			
6	يفضل أن ينتظم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام مع بداية المرحلة الأساسية.			
7	يؤدي برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتسابهم مهارات جديدة.			
8	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بأنهم قادرون على لعطاء.			
9	ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حق أساسي في تلقي التعليم في الأقسام العادية.			

10	يعدل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات الأساتذة نحوهم.			
11	يساعد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهتهم الاحباطات التي تواجههم.			
12	يؤدي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العاديين.			
13	يؤدي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العاديين.			
14	ذوي الاحتياجات الخاصة يتكيفون بشكل أفضل عندما يتم دمجه بالأقسام العادية.			
15	يقدم برنامج دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية.			
16	يفضل بقاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة.			
17	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العادين من ثقتهم بأنفسهم.			
18	ذوي لاحتياجات الخاصة يطورون مهاراتهم الأكاديمية بشكل أفضل عند دمجهم.			
19	يؤدي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلى عزلتهم عن المجتمع المحلي.			
20	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من الهوة بين المعاقين و التلاميذ العاديين.			
21	ينبغي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جزء من اليوم الدراسي.			
22	لا يستطيع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ العاديين.			
23	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين.			
24	ينبغي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقة بسيطة و متوسطة فقط.			

25	يزيد برنامج عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمن و الاستقرار.			
26	يشعر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عند دمجهم بالنقص و الضعف.			
27	يتوقف دمج التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على صعوبة الإعاقة.			
28	يشعر ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل القسم العادي.			
29	يشعر التلاميذ اذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم.			
30	يؤثر وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على برنامج القسم ككل.			

الملحق رقم (02) : الصورة النهائية للإستمارة

الاستمارة

الأستاذ المحترم / الأستاذة المحترمة .....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لتحضير شهادة الماستر في علم النفس المدرسي الغرض منه الكشف على(**اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية**)وللوصول إلى الهدف نرجو منكم قراءة كل عبارة بعناية وتأتي الإجابة عليها بوضع العلامة (×) مقابل الفقرة وتحت الدرجة التي تعبر عن تصرفك بدقة اتجاه هذا التلميذ .القسم الأول للبيانات الشخصية ،والقسم الثاني فقرات الاستمارة .ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة .كما نعلمكم إن هذه المعلومات لا تستغل إلا لأغراض علمية بحثه .تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الجنس: **أستاذ(ة) في مادة :** **التخصص:** **الخبرة في مجال التدريس:** **الشهادة:**

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
1	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة فرص التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ العاديين.			
2	يساعد وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على رضاهم عن أنفسهم.			
3	ينبغي تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.			
4	يعمل برنامج الدمج على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين التلاميذ.			
5	يشبع برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة رغباتهم و ميولهم.			
6	يفضل أن ينتظم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام مع بداية المرحلة الأساسية.			
7	يؤدي برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتسابهم مهارات جديدة.			
8	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بأنهم قادرون على لعطاء.			
9	ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حق أساسي في تلقي التعليم في الأقسام العادية.			

10	يعدل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات الأساتذة نحوهم.			
11	يساعد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهتهم الاحباطات التي تواجههم.			
12	يؤدي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العاديين.			
13	يؤدي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العاديين.			
14	ذوي الاحتياجات الخاصة يتكيفون بشكل أفضل عندما يتم دمجه بالأقسام العادية.			
15	يقدم برنامج دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية.			
16	يفضل بقاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة.			
17	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العادين من ثقتهم بأنفسهم.			
18	ذوي لاحتياجات الخاصة يطورون مهاراتهم الأكاديمية بشكل أفضل عند دمجهم.			
19	يؤدي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلى عزلتهم عن المجتمع المحلي.			
20	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من الهوة بين المعاقين و التلاميذ العاديين.			
21	ينبغي دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جزء من اليوم الدراسي.			
22	لا يستطيع التلاميذ اذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ العاديين.			
23	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين.			
24	ينبغي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقة بسيطة و متوسطة فقط.			

25	يزيد برنامج عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمن و الاستقرار.			
26	يتوقف دمج التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على صعوبة الإعاقة.			
27	يشعر ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل القسم العادي.			
28	يشعر التلاميذ اذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم.			
29	يؤثر وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على برنامج القسم ككل.			

الملحق رقم (03) : تفريغ استجابات أفراد عينة البحث في أداة الدراسة الخاصة بالفرضيات ب spss

الفرضية الفرعية الأولى :

هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة

1- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه :

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
sosiable	Inter-groupes	24,394	3	8,131	1,133	,338
	Intra-groupes	982,926	137	7,175		
	Total	1007,319	140			
psychique	Inter-groupes	56,717	3	18,906	1,073	,363
	Intra-groupes	2412,829	137	17,612		
	Total	2469,546	140			
academic	Inter-groupes	25,089	3	8,363	,553	,647
	Intra-groupes	2073,648	137	15,136		
	Total	2098,738	140			
general	Inter-groupes	56,380	3	18,793	,312	,816
	Intra-groupes	8241,620	137	60,158		
	Total	8298,000	140			

الفرضية الفرعية الثانية :

هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية تعزى لمتغيرالتخصص

2- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه :

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
sosiable	Inter-groupes	1,086	3	,362	,049	,985
	Intra-groupes	1006,234	137	7,345		
	Total	1007,319	140			

psychique	Inter-groupes	21,146	3	7,049	,394	,757
	Intra-groupes	2448,400	137	17,872		
	Total	2469,546	140			
academic	Inter-groupes	54,738	3	18,246	1,223	,304
	Intra-groupes	2044,000	137	14,920		
	Total	2098,738	140			
general	Inter-groupes	11,782	3	3,927	,065	,978
	Intra-groupes	8286,218	137	60,483		
	Total	8298,000	140			

الفرضية الفرعية الثالثة :

هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية تعزى لمتغير الشهادة

3- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه :

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
sosiable	Inter-groupes	5,685	2	2,843	,392	,677
	Intra-groupes	1001,634	138	7,258		
	Total	1007,319	140			
psychique	Inter-groupes	37,880	2	18,940	1,075	,344
	Intra-groupes	2431,666	138	17,621		
	Total	2469,546	140			
academic	Inter-groupes	10,495	2	5,248	,347	,708
	Intra-groupes	2088,242	138	15,132		
	Total	2098,738	140			
general	Inter-groupes	84,536	2	42,268	,710	,493
	Intra-groupes	8213,464	138	59,518		
	Total	8298,000	140			

ا

الفرضية الفرعية الرابعة :

هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا.

4- اختبار (ت) :

Statistiques de groupe

	classe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
general	classe integre	67	52,7612	7,83367	,95703
	normal	74	53,2162	7,62165	,88600

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
General	Hypothèse de variances égales	1,076	,301	-,349	139	,727	-,45502	1,30240	-3,03010	2,12006
	Hypothèse de variances inégales			-,349	136,777	,728	-,45502	1,30419	-3,03400	2,12396

Statistiques de groupe

	classe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
sosiable	classe integre	67	17,7761	2,59265	,31674
	normal	74	17,4730	2,77080	,32210
psychique	classe integre	67	19,8060	2,94000	,35918
	normal	74	20,0676	5,09722	,59254
academic	classe integre	67	15,3284	4,22972	,51674
	normal	74	15,6757	3,19292	,37117

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
Sosiable	Hypothèse de variances égales	,043	,836	,669	139	,505	,30315	,45325	-,59300	1,19930
	Hypothèse de variances inégales			,671	138,843	,503	,30315	,45175	-,59004	1,19634
Psychique	Hypothèse de variances égales	,443	,507	-,368	139	,713	-,26160	,71047	-1,66632	1,14313
	Hypothèse de variances inégales			-,378	118,766	,706	-,26160	,69290	-1,63364	1,11044
Academic	Hypothèse de variances égales	3,215	,075	-,553	139	,581	-,34732	,62757	-1,58814	,89350
	Hypothèse de variances inégales			-,546	122,251	,586	-,34732	,63623	-1,60677	,91214

الـجـمـهـوريـة الـجـزائريـة الـديـمـقـراطـيـة الـشـعـبـيـة

وزارة الـتـعـلـيـم الـعـالـي و الـبـحـث الـعـلـمـي

جـامـعـة عـبـد الـحـمـيـد بن باديس – مستغانم-

كـلـيـة الـعـلـوم الاجـتـمـاعـيـة

شعبة علم النفس رقم .....

مستغانم: في 10 FEV 2019

الى السيد: مدير التربية لولاية مستغانم

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص علم النفس المدرسي الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ واقع الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر أساتذة وزارة التعليم بـ(المكان) من الى

الطالب (ة):

1- بسو حبيبة

2.

3.

4.

الأستاذ المؤطر:

المؤيش

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مستغانم في : 10 فيفري 2019

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 428 /2018/20.20

مدير التربية
إلى
السيدات والسادة مديري المدارس الابتدائية
كل واحد باسمه
السادة مفتشي دائرة المدارس
الابتدائية للولاية.

الموضوع: ترخيص لإجراء تربص ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة)

5- بوهواريه
6-
7-
8-

بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص علم النفس المدرسي

مدير التربية
عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م. بريكي