جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج

لنيل شهادة الماستر

تخصص علم النفس توجيه، إرشاد وتقويم

دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: بلعياشي حفصة

الطالب: عامر مصفح عبد الحق

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
عليلش فلة	أستاذة محاضرة ب	جامعة مستغانم	رئيسا
علاق كريمة	أستاذة محاضرة أ	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذة مساعدة أ	جامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية: 2016 -2017

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج

لنيل شهادة الماستر

تخصص علم النفس توجيه، إرشاد وتقويم

دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: بلعياشي حفصة

الطالب: عامر مصفح عبد الحق

الأستاذة المشرفة والمقررة

د.علاق كريمة

السنة الجامعية: 2016 -2017

إهداء

إلى الوالدين الكريمين والإخوة والأخوات والأقارب

إلى كل من تعلم وعلم الأساتذة الأفاضل والأستاذات الفضليات

إلى كل الزملاء والزميلات وكل من ساعدنا من قريب أو من بعيد.

نهدي هذا العمل

كلمة شكر

يقول الله تعالى:"...و إن شكرتم لأزيدنكم..."

نحمد الله عز و جل حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والذي أنعم علينا بالصحة والتوفيق إلى طريق العلم والمعرفة.

وبعد شكر الله عز وجل، يسعدنا أن نتقدم في هذا المقام بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذة المشرفة " الدكتورة **علاق كريمة** " التي تعهدتنا بحسن تعاملها وكرم أخلاقها وسعة صدرها وتوجيهاتها السديدة، جعل الله عملها هذا في موازين حسناتها ، جزاها الله خير الجزاء.

ولن ننسى من كان لهم الفضل في عملنا الميداني: المفتشة **"بايزيدي نعيمة"** ،مديري مدارس الأقسام العادية وأساتذة الأقسام العادية الذين تعاونوا كثيرا معنا لإنجاز هذه المذكرة.

الشكر الموصول إلى لجنة المناقشة التي قبلت مناقشة مذكرتنا.

وشكر خاص إلى أساتذة علم النفس، زملاء الدراسة، وكل من ساهم في هذا العمل.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي تم اختيار عينة قصدية تتكون من ستين (60) أستاذًا وأستاذةً من التعليم الابتدائي، استخدم فيه الأدوات التالية: الحزمة الإحصائية spss20،مقياس الاتجاهات وذلك بعد التأكد من صدقها و ثباتها وجلسات إرشادية توعوية ،وقد توصلت الدراسة في الأخير إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

-يملك أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

-يلعب المرشد النفسي دورا إيجابيا في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

الكلمات المفتاحية: (إتجاهات،دمج،المرشد النفسي، أساتذة التعليم الابتدائي، الأقسام العادية)

Résumé:

Cette étude vise a etudier le rôle de conseiller de l’orientation dans la modification des tendances des enseignant au primaire à l’intégration des éleves aux besion spécifique dans les école publiques dans la wilaya de Mostaganem, ou les chercheurs ont adapté sur un échantillon composé de 60 professeurs de l’enseignement primaire, utilisants un prés-test des tendent aprais avoir étudion validité et de fidelité ou a étable des seauces de reufercement ou a destenu les résultats suivents:

-les tendances des enseignants au primaire sont positudeures l’intégrationdes éleve auxbesoin specifique de les section normale

-il n ya pas de différences statistipuement significatives au niveau de signification (0.05) dans les attitudes des enseignants au primaire pour integrer les éléves ayant des besoins particuliers dans les section régulier en raisa la variable sexe et le niveau d’instruction et d’ixérience des enseignants.

-le role joué par le coneiller psychologique pour modifier les enseignant des tendances de l’enseignant primaire a l’intégration des éléves ayant des desoin particuliers dans les section réguliére positives.

Mots-ctés: (tendaues, fusion, conseiller psychologique, les enseignants primairedes sections réguliéréres

قائمة المحتويات

عنوان	الصفحة
إهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	11
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
إشكالية الدراسة	14
فرضيات الدراسة	17
أهداف الدراسة	18
دواعي اختيار الدراسة	19
أهمية الدراسة	19
التعارف الإجرائية	20
حدود الدراسة	21
الفصل الثاني: مفهوم الاتجاهات	
تمهيد	24
1-مفهوم الاتجاهات	24
2-علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم	26
3-مراحل تكوين الاتجاه	29
4-أنواع الاتجاهات	30
5-خصائص الاتجاهات	31
6-مكونات الاتجاهات	32
7-وظيفة الاتجاهات	34

خلاصة	35
الفصل الثالث: مفهوم الدمج	
تمهيد	38
1-مفهوم الدمج	38
2-الفرق بين مصطلح الدمج والاندماج	39
3-تجارب الدمج عند بعض الدول	40
4-أنواع الدمج	42
5-مبررات عملية الإدماج المدرسي	42
6-أنماط الدمج	43
7-أشكال الدمج	44
8-أهداف الدمج	45
9-فوائد الدمج	46
10-الاتجاهات نحو الدمج	47
11-متطلبات الدمج الناجح	47
خلاصة	48
الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	51
أولا: الدراسة الاستطلاعية	51
أ-الهدف من الدراسة الاستطلاعية	51
ب-مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	52
ج-عينة الدراسة الاستطلاعية	52
د-أدوات البحث	54
صياغة فقرات الاستمارة	54
صدق الأداة	56
-صدق المحكمين	56
-صدق الاتساق الداخلي	58
ثبات الأداة	62
نتائج الدراسة	62

ثانيا: الدراسة الأساسية	63
تعريف البرنامج الإرشادي	63
الفئة المستهدفة من البرنامج	63
تحديد أهداف البرنامج	63
تحديد محتوي البرنامج الإرشادي	63
تحديد وسائل وطرق والفنيات المستخدمة في تحقيق الأهداف	64
تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج	64
مضمون الجلسات الإرشادية	65
حدود البرنامج	66
خلاصة	66
الفصل الخامس:عرض نتائج الدراسة	
تمهيد	69
عرض نتائج الدراسة	69
1-1-عرض نتائج الفرضية العامة	69
1-2-عرض نتائج الفرضيات الجزئية	73
أ-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	73
ب- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	73
ج- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	74
د- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	75
خلاصة	76
الفصل السادس: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات البحث	
تمهيد	77
مناقشة نتائج الدراسة	77
1-نتائج الفرضية العامة	77
2-نتائج الفرضيات الجزئية	78
نتائج الفرضية الجزئية الأولى	78
-نتائج الفرضية الجزئية الثانية	78
-نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	79

-نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	80
إقتراحات	82
خاتمة البحث	83
قائمة المراجع	84
الملاحق	86

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أهم الفروق التي تميز بين مفهوم القيم والاتجاهات	27
2	الفروق بين الرأي والاتجاه حسب آراء بعض العلماء	29
3	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	52
4	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي	53
5	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة	53
6	أبعاد استمارة اتجاهات أساتذة الأقسام العادية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة	55
7	طريقة تفريغ الاستمارة	55
8	أسماء الأساتذة المحكمين	56
9	أراء المحكمين حول استمارة اتجاهات أساتذة الأقسام العادية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة	57
10	الفقرات التي تم تعديلها من قبل المحكمين	58
11	صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد و الاستمارة ككل	59
12	صدق الاتساق الداخلي بين البعد الأول و فقراته	59
13	صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثاني و فقراته	60
14	صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثالث وفقراته	61
15	ثبات الاستمارة	62
16	التجزئة النصفية	62
17	المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري للفقرات و نوع الاتجاه	69
18	الفروق بين اتجاهات الأساتذة تعزى لمتغير الجنس	73
19	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاهات الأساتذة تعزى لمؤهل العلمي	74
20	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاهات الأساتذة تعزى لسنوات الخبرة	75

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	نموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات	33

قائمة الملاحق

رقم الجدول	عنوان الجدول	صفحة
1	طلب تسهيل مهمة	**86**
2	ترخيص لإجراء تربص ميداني	**87**
3	الإستمارة المقدمة للمحكمين	**88**
4	شكل الإستمارة بعد تقديمها للمحكمين	**99**
5	شكل الاستمارة النهائية	**103**
6	حساب ثبات للبعد الاجتماعي وفقراته	**108**
7	حساب ثبات البعد النفسي وفقراته	**111**
8	حساب ثبات البعد الأكاديمي وفقراته	**114**
9	تبات الابعاد والدرجة الكلية	**118**
10	تبات الاستمارة بمعامل ألفا كرو مباخ	**118**
11	حساب مجموع الفقرات	**119**
12	التجزئة النصفية	**120**
13	نتائج الفرضية العامة	**120**
14	نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**121**
15	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	**122**
16	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	**122**

مقدمة

تلعب اتجاهات الأفراد نحو بعضهم البعض دورا كبيرا في نشأة العلاقات بينهم، وفي تعاملهم اليومي مع مواقف الحياة المختلفة، فالاتجاهات هي تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة بما تتضمنه من موضوعات والأفراد فلكي تنشأ العلاقات الناجحة بين الأفراد لابد أن يتقبل كل منهم الآخر بحيث يسعى كلٌ منهم إلى مساعدة الآخر، وإذا كان للاتجاهات مثل هذه الأهمية في تعامل الأفراد العاديين مع بعضهم البعض، فإنها تمثل أهمية قصوى عند التعامل مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حيث إن الطريقة التي يعامل بها الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة من الأفراد المحيطين به سواء في المنزل أو المدرسة تؤثر تأثيرا كبيرا على شخصيته وعلى اتجاهه نحو إعاقته.

ويعتبر الدمج من الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والتي تقوم على مبدأ وضع فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة في الأقسام العادية، وفي بعض المواد التعليمية وقد ظهرت هذه القضية بشكل واضح نتيجة الانتقادات التي وجهت لعزل الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين، وقد أدى ذلك إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج الأكاديمي ، والمتمثلة في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، وفي الدمج الأكاديمي الذي أخذ شكلاً أخر مختلفاً عن الدمج الاجتماعي.

كما أنه يلعب المرشد النفسي دور في هده العملية حيث أنه يقوم بتعديل اتجاهات الأساتذة السلبية و تعزيزها إذا كانت إيجابية.

ولقد اشتملت هذه الدراسة على ستة مباحث يضم المبحث الأول "**مدخل الدراسة**" ضمناه إشكالية الدراسة والفرضيات ودواعي اختيار الموضوع وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة والمفاهيم الإجرائية، وحدود الدراسة؛ أما المبحث الثاني المعنون "**بمفهوم الاتجاهات**" والذي تمحور حول مفهوم الاتجاهات وعلاقة الاتجاهات ببعض

المفاهيم ومراحل تكوين الاتجاه إضافة إلى أنواع الاتجاهات وخصائص الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، وظيفة الاتجاهات ثم خاتمة؛ كما ضم المبحث الثالث المخصص **"لمفهوم الدمج"** فتطرق إلى مفهوم الدمج والفرق بين مصطلح الدمج والاندماج ،تجارب الدمج عند بعض الدول كما ذكرنا أنواع الدمج وخلفياته، مبررات عملية الإدماج المدرسي وأنماط الدمج كذلك أشكال الدمج و في الأخير تطرقنا إلى الخاتمة؛ أما المبحث الرابع فقد خصص **"للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية"**، فتضمنت الدراسة الاستطلاعية وشملت الهدف من الدراسة الاستطلاعية ومكان ومدة إجراء الدراسة الاستطلاعية، وعينها وأدواته والخصائص السيكومترية لأدواتها،كما تضمن أيضا الدارسة الأساسية التي احتوت منهج الدراسة، ومكانه ومدتها كما حدد فيها عينة الدراسة وموصفاتها، وأدواتها وتطبيقاتها، مع عرض إجراءات تفريغ البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وخص المبحث الخامس **"لعرض نتائج الفرضيات"**،تم فيه عرض نتائج الفرضية العامة ونتائج الفرضيات الجزئية وتطرقنا في المبحث السادس **"لمناقشة وتفسير نتائج الفرضيات"** بدءا من نتائج الفرضية العامة والفرضيات الجزئية، ثم خلاصة عامة لدراستنا، وبعدها ختمنها بمجموعة من الاقتراحات التي رأينا أنها تساعد في نجاح عملية الدمج ثم عرضنا قائمة للمراجع المستخدمة وقائمة خاصة بالملاحق، التي اعتمدنا عليها في دراستنا.

المبحث الأول

مدخل الدراسة

إشكالية الدراسة:

نتيجة لتزايد حجم ظاهرة الإعاقة ومع التقدم العلمي وتزايد الاهتمام بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة تم تطوير مجموعة كبيرة من الخدمات لهم، ولتقديم هذه الخدمات بأفضل السبل كان لا بد من اختيار بيئة مناسبة تحقق هذه الغايات والأهداف ومن هنا جاءت فكرة الدمج التي تهدف إلى إشراك المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية. وتلعب اتجاهات الأساتذة دورا هاما في تحديد نجاح هده الفكرة حيت يعتبرون العنصر الأساسي في هده العملية، فقد كان هناك دائما اتجاهات ايجابية واتجاهات سلبية من قبل الأساتذة اتجاه عملية الدمج وقد تطرقت إلى هذه الفكرة دراسات متعددة نذكر منها دراسة **علي حسن حبايب وعثمان عبد الله(2005)** التي هدفت إلي التعرف على اتجاهات مدراء المدارس والمعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين (متمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة) حركيا وسمعيا وبصريا في المدارس العادية ضمن التعليم العام، و اشتملت الدراسة على سؤال حول ترتيب الإعاقات الثلاث من حيث الأولوية في الدمج حيث تكون مجتمع الدراسة من مجموعة المدارس الأساسية في نابلس والبالغ عددها مائة وست(106) مدرسة تدرس المرحلة الأساسية، وبلغ عدد المعلمين فيها ألف ومئتان وواحد وخمسون (1251)مدرسا ومدرسة ومائة و ست (106) مديرا و مديرة وتكونت عينة دراسة من 20 % حيث بلغ عدد المعلمين و المعلمات مئتان و ثمانية و أربعون (248) واثنان وعشرون(22) مديرًا و مديرة. قام الباحث بإعداد إستبانة و قدمها إلى مجتمع الدراسة وبعد تطبيقها استرجع مئتان وسبعة وعشرون227 استبانة أما المنهج الذي اتبعه الباحث هو المنهج الوصفي وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدراء ومعلمين المدارس نحو دمج المعاقين حركيا وسمعيا وبصريا في التعليم العام تغزى الجنس والوظيفة والخبرة والتخصص والإقامة والمؤهل العلمي.(حبايب،2005: 1)

أما دراسة **علي محمد علي الصمادي** (**2010**) هدفت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر تم اختيارها بطريقة قصدية طبقية وقد بلغ نسبة عينة الدراسة 20 % من مجموع مجتمع الدراسة والبالغ عددهم مئة وإثنان وأربعون(142)معلماً، أما المنهج الذي اتبعه الباحث هو المنهج الوصفي للتعرف على الظاهرة وتحديد اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين في الصفوف العادية، فتمثلت النتائج أن الاتجاه العام لجميع المعلمين مجتمع الدراسة كانت إيجابية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى.

أساتذة التعليم الابتدائي هم من يتحملون مسؤولية تعهد حاجات جميع أطفال في صفوفهم وبذلك فإن معتقداتهم و اتجاهاتهم بشأن قبول ممارسات الدمج قد تكون ذات تأثير، فمهما أعد المعلم وزود بالأساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة لا يمكن أن ينجح في تنفيد مهامه المتعلقة بالدمج ما لم يتم دراسة هذه الاتجاهات التي يحملها الأساتذة، فقد كانت هناك دائما اتجاهات إيجابية وسلبية من قبل الأساتذة تجاه عملية الدمج، فقد بين (mélcher 1971) أن الأساتذة الذين لم يتلقوا أي تدريب أو لديهم خبرات في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة قد يشعروا أنهم غير مهيئين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي قد تكون لديهم نظرة سلبية اتجاه عملية الدمج، فالتعرف على اتجاهات الأساتذة ومجتمع الدراسة يعتبر أمرا هاما لوضع الحلول المناسبة لنجاح في العملية التعليمية تجاه تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة قابلين للتعلم، ويعمل علي تدعيمها وتعزيزها إن كانت إيجابية والقيام بتعديلها إذا كانت هذه الاتجاهات سلبية.(الصامدي،2010: 786)

كما اهتم **أسامة بطاينة** (**2015**) بدراسة اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، وبيان علاقة هذه الاتجاهات بكل من الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في شمال المملكة العربية السعودية في مناطق القريات وتبوك وعرعر، والبالغ عددهم أربعة عشر ألف وخمس مئة وواحد وثلاثون (14531) معلماً ومعلمة، منهم سبعة آلاف وسبعمائة وواحد وعشرون(7721) معلماً وستة آلاف وثمانمائة و عشرة(6810) معلمات حسب إحصاءات وزارة التربية السعودية، في حين تكونت عينة الدراسة من سبعمائة و ثمانية و ستون(768) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (% 5.3) من مجتمع الدراسة وقد اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة. وقام الباحثان ببناء استبانة لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، وقد تؤكد من صدق الأداة وثباتها باستخدام الإجراءات المناسبة وأقد أظهرت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية كانت إيجابية. (بطاينة،2015: 145)

ويبدو أن اتجاهات المدرسين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية من جهة ونحو تدريس هذه الفئة ومعرفة المتغيرات التي تؤثر فيها أمر ضروري يقع على عاتقهم ويتحملون نتائجه، كما أن للمرشد النفسي دور كبير في تحقيق مصير المتمدرسين ومعرفة إنشغالاتهم وتوجهاتهم ففي الحالة المتوقعة بأن استجابات المدرسين سلبية يتحتم علينا بناء برنامج إرشادي توعوي لتعديل الاتجاهات سلبية مما يجعلنا نتساءل من خلال طرح الإشكال التالي:

ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

وتنبثق منه التساؤلات التالية:

-ما مدى تأثير متغير الجنس على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

- ما مدى تأثير متغير المؤهل العلمي على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

- ما مدى تأثير متغير الخبرة على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

-كيف يمكن للمرشد النفسي أن يعدل من الإتجاهات السلبية لأساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية؟

2-فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

يملك أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية إتجاهات سلبية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

-الفرضيات الجزئية:

-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس.

– لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

–لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة

– يلعب المرشد النفسي دورا إيجابيا في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

3–أهداف الدراسة : وتتمثل في:

– قياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية خصوصا بعد ظهور المنشور الوزاري رقم 880 المؤرخ في 9 ماي 2016 والذي ركز على التكفل البيداغوجي للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

– الإسهام في تحسين صورة ذوي الاحتياجات الخاصة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية ومساعدتهم على تقبل دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

– محاولة تغيير الاتجاهات السلبية التي يملكها بعض أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية عن قضية دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية من أجل السماح لهذه الفئة من التلاميذ من التعليم الأكاديمي وزيادة قدراتهم على التكيف الاجتماعي.

4–دواعي اختيار البحث:

بما أن العبء الأكبر لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية تقع على عاتق الأستاذ فإن دراستنا هذه جاءت من أجل:

– الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ومدى مناسبتها لتقبل أو رفض هذه الفئة من المتمدرسين.

– التعرف عن الإشكاليات التي تعيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالأقسام العادية من أجل تفاديها أثناء تطبيق المنشور الوزاري رقم 880 المؤرخ في 9 ماي 2016.

5–أهمية الدراسة:تتبع أهمية البحث في النقاط التالية:

–كشف الغطاء عن الصعوبات الحقيقية والوهمية التي يمكن أن يجدها أساتذة التعليم الإبتدائي من وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الأقسام العادية.

–محاولة تغيير السلوكات السلبية الأساتذة الذين لديهم المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة وتحسينها خصوصا على هذه الفئة وانعكاسها على نظرة العاديين من التلاميذ عليهم مما يسهل تكيفهم وتمدرسهم بشكل عادي.

الكشف عن الأثر الكبير الذي يوقعه تمدرس ذوي الخاصة في المدارس العادية على نفسية الآباء وتوقعاتهم.

6–التعارف الإجرائية:

أ–المرشد النفسي: يدرس إتجاهات الأساتذة حول الدمج إذا كانت إيجابية أو سلبية فيقوم بتعديل اتجاهات الأساتذة السلبية يكون ذلك عن طريق برنامج إرشادي توعوي تعزيزي المعد من قبل الباحثين.

ب–تعديل: هي عملية يقوم بها الباحثين عندما تكون اتجاهات أساتذة الأقسام العادية سلبية.

ج–الدمج: هو عملية تؤكد على ضرورة أن تشتمل الأقسام العادية علي المتمدرسين جميعا بغض النظر عن ذكاء أو موهبة أو إعاقة أو مستوي اقتصادي واجتماعي وخلفية نظرية وهذا ما نص عليه المنشور الوزاري رقم 880 المؤرخ في 9 ماي 2016 في مجال التنظيم التربوي يؤكد علي تعزيز التكفل البيداغوجي بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية.

د–دمج ذوي الاحتياجات الخاصة: يتمثل في دمج المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين تعليميا واجتماعيا.

هـ–ذوي الاحتياجات الخاصة: هم المتمدرسين الذين يعانون من إعاقات مختلفة والقابلين للتعلم وثم دمجهم في المدارس العادية .

و–الاتجاهات: هي الخبرات الشخصية الايجابية والسلبية التي يحملها أساتذة التعليم الإبتدائي بالمدارس العادية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسامهم ،و يمكن قياسها باستمارة الاتجاهات المعد من قبل الباحثين.

ز–أساتذة التعليم الابتدائي: هم الأساتذة الذين وظفوا من أجل تدريس الأقسام العادية والتي تم دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة بها، ويمثلون عينة الدراسة التي يعمل الباحثان على قياس اتجاهاتهم نحوهم.

ح–الأقسام العادية: هي الأقسام التي أسست خصيصا لتعليم الأطفال العاديين ولا تتوفر على شروط استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

7–حدود الدراسة: وتشمل:

أ–الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة الحالية على اتجاهات أساتذة في الأقسام العادية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب–الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة اتجاهات أساتذة المدارس العادية حول دمج ذوي احتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم.

ج–الحدود الزمنية: امتدت فترة الدراسة من 19 أفريل إلى 12ماي 2017.

خاتمة:

يمكن من خلال هذا المبحث إتخاد نظرة أولية عن الدراسة التي نحن بصدد دراستها وبعد ذلك سيتم عرض مبحث الاتجاهات.

المبحث الثاني

مفهوم الإتجاهات

تمهيد:

عرفت نظرة معظم دول العالم تغيرا وتطورا كبيرين اتجاه الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، في وقت كانت التربية الخاصة متمثلة في مدارس ومؤسسات خاصة، تحوي على أساليب تعليمية وتربوية خاصة،خدمات منظمة ومتخصصة تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة وتقابل احتياجاتهم المختلفة لتنمي قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، مراعية في ذلك قدرات كل فرد منهم واستعداداته واهتماماته وميوله، متيحة معلمين وأخصائيين متخصصين في هذا المجال لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على التكيف والتوافق مع حياة المجتمع، وبرامج خاصة تعليمية وتأهيلية تضمن نموه العقلي والاجتماعي والنفسي وتتيح لهم فرصة العودة إلى أسرتهم بعد قضاء يوم دراسي مثل الطفل العادي، ليشاركوا حياة الأسرة والمجتمع، ولتقلل من إحساسهم بالعزلة عندما يقضون يومهم بالإقامة الكاملة في المؤسسة.

1–مفهوم الاتجاهات (direction):

أ. **مفهوم الاتجاهات من الناحية الغوية**: الاتجاه مصلح مشتق من كلمة الجهة أو كما جاء في لسان العرب الوُجهة:وهي القبلة وشبهها في كل جهة أي في كل وجه استقبلته وأخدت فيه؛ ونقول : اتجهت إليك اتجه أي توجهت،لأن أصل التاء فيهما واو، وتوجّه إليه: ذهب، ووجه القصد، وتوجه إليه: ذهب إليه وشيء موجه إذا جعل على وجهة واحدة، والتوجه يعني الإقبال، والأرجح أن الاتجاه هو الإقبال عليه والاهتمام به، والمهب والطريقة والقصد.(موسى، 2009: 34)

ورد في المعجم الوجيز أن" الاتجاهات مشتقة من فعل اتجه، بمعنى حذا حدوده وسار على طريقه" (السيد

،1984 :17)

ب.مفهوم الاتجاهات اصطلاحا: كما ورد في معجم علم النفس والتربية أن الإتجاه " هو موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أو إهتماما أم غرضا يرتبط بتأهيب لاستجابة مناسبة" (السيد،1987: 17)

كما يمثل الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي الاستعدادات النفسية لتقديم الاستجابات المطلوبة لموقف معين، فهي تمثل الموافقة أو عدم الموافقة على موقف ما، أي نظام دائم من التقييم الإيجابي أو السلبي للموافقة. (الوافي،2012: 24)

ويعد تعريف **جوردن ألبورت** للاتجاه هو التعريف الذي ذاع أكثر من غيره والذي لا يزال يحوز القبول لدى غالبية المتخصصين، وينص هذا التعريف على أن "الاتجاه حالة استعداد عقلي عصبي، ينشأ خلال خبرة الشخص، ويؤثر تأثيرا دينامياً على استجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات والمواقف التي يتصل بها.

كما يتفق معظم علماء النفس الاجتماعي على أن الاتجاه هو" خبرة شخصية ثابتة نسبيا تتضمن تقويما لأشخاص أو قضايا أو أشياء، و يكون هدا التقويم إما ايجابيا أو سلبيا.(العيد ،2000: 78)

أما **بوجاردوس** يرى الاتجاه بأن (نزعة للتصرف سواء إيجاباً أو سلبياً نحو وضع ما في البيئة التي تحدد قيماً إيجابية أو سلبية لهذا التصرف) (احمد،2001: 98)

وهناك خلافات متعددة تمس تحديد طبيعة الاتجاه وليس أدل على ذلك من القائمة التي نشرها نيلسون (1937) ولخص فيها ما يزيد عن عشرين وجهة نظر مختلفة في تحديد طبيعة الاتجاه ،وكذلك عرض ألبورت ستة عشر تعريفاً مختلفاً للاتجاه، وبالرغم من الاختلاف والتعدد فإن هذه التعريفات تؤكد أن الاتجاهات عوامل وسيطة تكمن بين مثير واستجابة، وتكتسب عن طريق التعلم، وتعمل كإحدى موجهات السلوك الإنساني" .(إبراهيم،2000: 87)

مثلا **الاتجاه نحو مهنة التدريس**: والتي تعني محصلة استجابة الطالب المعلم الايجابية والسلبية ذات علاقة ببعض الموضوعات أو المواقف النفسية والتربوية المرتبة بمهنة التدريس والتي تعرض عليه في صورة مثيرات لفظية.(حامد 2003: 16)

2–علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم:

أ–علاقة الاتجاهات بالقيم: الفرق بين القيم والاتجاهات هو"الفرق بين العام الذي هو (القيمة) والخاص الذي هو (الاتجاه)، حيث تمثل القيم محددات اتجاهات الفرد، فهي تجريدات أو تعميمات تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة. (درويش ،1999: 26) .

فالقيم ينقصها موضوع محدد تنصب عليه، بعكس الاتجاه الذي يرتبط دائما بموضوع محدد. فالقيمة هي هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، أي أنها تشير إلى غاية نهائية، في حين أن الاتجاهات مجموعة من الاعتقادات والمشاعر نحو موضوع ما، وتعد القيم مكونا أساسيا تنبع الاتجاهات، أي أنها تشكل مضمون الاتجاهات.

والجدول التالي يوضح أهم الفروق التي تميز بين المفهومين:

الجدول رقم (1) يوضح أهم الفروق التي تميز بين مفهوم القيم والاتجاهات

القيم	الاتجاهات
تشير إلى غاية أو هدف مرغوب فيه النهائي (قيمة التحصيل).	أغلب الاتجاهات تعتبر وسيلة تلعب دور الوساطة (حب أو كره ما يتعلق بالتحصيل).
القيم عند الشخص قليلة (العشرات)، وتتجمع حول القيمة عدة اتجاهات.	الاتجاهات يفوق عددها عدد القيم بكثير.
أكثر ثباتا واستمرارا من الاتجاهات (يدعمها الإطار الحضاري والثقافة).	أكثر قابلية للتغيير من القيم.
تضم معتقد واحد حول هدف أو غاية.	تضم عدة معتقدات حول موضوع أو موقف محدد.

يمثل الجدول أهم الفروق الموجودة بين مفهومي بين القيم و الإتجاهات فالقيم تشير إلي هدف مرغوب فيه أو غاية و هي عند الشخص قليلة وأكثر ثباتا واستمرارا من الإتجاهات كما أنها تضم معتقد واحد حول هدف أو غاية أما الإتجاهات فهي تلعب دور الوساطة ويفوق عددها عدد القيم بكثير كما أنها أكثر قابلية للتغيير وتضم عدة معتقدات حول موضوع أو موقف محدد.

ب–علاقة الاتجاهات بالمعتقدات: إن الاتجاهات والمعتقدات لها دور كبير في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية ويعرف (كرتش وكرتشفيلد) الاتجاهات بأنها " تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية و المعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد، وتعرف المعتقدات على أنها التنظيم المستمر للمدركات والمعارف حول هذه النواحي".(يعقوب،1989: 175)

من خلال هذا التعريف لكل من الاتجاهات والمعتقدات، نستطيع أن نلمس الفرق بينهما،فالاتجاهات تتضمن شحنة انفعالية وتتخذ صفة الثبات، بينما المعتقدات لا تتصف بتلك الصفة الانفعالية فهي تتضمن حقيقة نحو موضوع ما.

ج–علاقة الاتجاهات بالسمة: لقد ميز ألبورت بين الاتجاه والسمة على أساس أن الاتجاه يرتبط بموضوع معين أو بفئة من الموضوعات بينما السمات ليست كذلك، فعمومية السمة تكون دائما أكثر من عمومية الاتجاه ويتضمن الاتجاه عادة تقييما بالقبول أو الرفض للموضوع الذي يتجه إليه بينما السمات ليست كذلك ،فالاتجاه أكثر تحديدا وتميزا من السمة كما أن للاتجاه عادة جانبا إيجابيا وأخر سلبيا بينما السمة ليست كذلك. (عبد اللطيف وعبد المنعم، د س: 31)

د–علاقة الاتجاهات بالميول:الاتجاه والميل يرتبطان ارتباطا وثيقا ولكن الاتجاه أوسع في معناه وينطوي تحته الميل، والميل دائما يكون اتجاها إيجابيا أما الاتجاه فيكون سلبيا أو إيجابيا أو محايدا، الاتجاه أكثر شمولية من الميل. (خليفة وشحاتة، د س: 31)

هـ–علاقة الاتجاهات بالرأي: الرأي هو ما تعتقد أنه صواب، فهو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه. فالرأي عبارة عن إعلان وجهة نظر يعتقد الشخص أنها الصائبة، وبذلك فهو يعبر لفظيا عن اتجاهه نحو موضوع ما. والجدول يوضح أهم الفروق بين الرأي والاتجاه حسب آراء بعض العلماء. (عبد اللطيف وعبد المنعم ، د س:31)

والجدول التالي يوضح أهم الفروق بين الرأي والاتجاه حسب آراء بعض العلماء:

الجدول رقم (2) يوضح أهم الفروق بين الرأي والاتجاه حسب آراء بعض العلماء

العالم	الاتجاه	الرأي
كانتل و ماكجوير	يتسم بسيادة الخصائص الدينامية.	اعتقاد خلي من الدينامية أو الدافعية.
أوسجود و آخرون 1957	الاتجاهات موضوعات تعتمد على الذوق وترتبط بالجانب الانفعالي أو الوجداني، ولا تقبل التحقق.	الآراء تتناول الوقائع ويمكن التحقيق منها على أساس محكات أو معايير واقعية.
ناهد رمزي 1991	حالة من الاستعداد أو التأهب العقلي ذات الدوام النسبي	قابل للتغيير وبسرعة وببساطة وخاصة إذا لم تعد الشواهد والحقائق مؤكدة له
روكيش 1880	الاتجاهات ليست كلها قابلة للإعلان	هو تعبير لفظي عن معتقد الاتجاه ،القيمة التي يرغب الشخص في إعلانه أو الإفصاح عنها
سعد جلال	التنظيم لما هو أكثر من الخبرة المعرفية.	تنظيم خاص للخبرة المعرفية فقط سواء مباشرة بين الفرد والآخرين أو غير مباشرة.

يمثل وجهة نظر بعض العلماء فيما يخص أهم الفروق الموجودة بين الاتجاه والرأي فكل عالم و وجهة نظره حول هذا الفرق.

3-مراحل تكوين الاتجاه:

إن الاتجاه هو عبارة عن مجموعة من النزاعات أو الاستعدادات المكتسبة، التي يتوجه استجابات الفرد، نحو موضوع معين، وهي ثابتة نسبيا قد يمكن تعديلها أو تغيرها، أي أثناء تكوينها تمر بعدة مراحل وهي كالأتي:

أ– المرحلة الإدراكية: فيهل يدرك الفرد المميزات البيئية ويتصرف بموجبها ويكتسب خبرات ومعلومات 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 ويصدر القرار الخاص بنوعيه بنوعية علاقته بالمثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد يكون اتجاها موجبا نحو ذالك الموضوع، وإذا كان القرار سالبا يكون قد كون إتجاه سالبا نحوه. (محرز وفايز،2009 : 14)

4–أنواع الاتجاهات: تصنف الاتجاهات وفق عدة أسس:

4–1–على أساس الموضوع: وهو نوعان:

أ–اتجاه عام: وهو الاتجاه الذي يكون معمماً نحو موضوعات متقاربة ومتعددة، مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات متعددة، وهو أكثر ثباتاً واستقرارا من الاتجاه الخاص.

ب–اتجاه خاص: وهو الذي يكون محدداً نحو موضوع نوعي وينصب على النواحي الذاتية. (زهران،2000: 172)

–2–على أساس القوة:هناك إتجاهان هما:

أ–اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم، والاتجاه القوي أكثر ثباتاً واستمرار ويصعب تغييره نسبي.

ب–اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد، والاتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل. (زهران،2000: 172– 173)

4-3-على **أساس الأفراد: هناك إتجاهين:**

أ-اتجاه جماعي: وهو اتجاه يشترك فيه عدد كبير من الناس أو جماعة.

ب-اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يميز فرداً عن آخر بمعنى أنه يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد كما هو الحال بالنسبة للمبتكرين.

4-4-على أساس الوضوح:

أ-اتجاه علني: هو الذي لا يجد الفرد حرجاً من إظهاره والتحدث عنه أمام الناس.

ب-اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه.

4-5-على أساس الهدف:

أ-اتجاه موجب: وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه، كالاتجاه الذي يعبر عن الحب.

ب-اتجاه سالب: وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيداً عن موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الكره. (زهران،2000: 172- 173)

5- خصائص الاتجاهات: رغم هذا التنوع الهائل لما يمكن أن يوجد من اتجاهات نفسية، فإن للاتجاه النفسي عدد من الخصائص التي تميزه عن غيره من المتغيرات أو الظواهر النفسية الأخرى، والتي تحدد معالمه بدقة، ومنها الخصائص التالية:

1- الاتجاهات مكتسبة، ومتعلمة، وليست وراثية أي يكتسبه الفرد خلال حياته نتيجة لما يتعرض له من خبرات عديدة.

2- يمثل الاتجاه علاقة بين ذات الشخص وموضوعات محددة، فليس هناك اتجاه يتكون في فراغ، وإنما يتكون الاتجاه نحو موضوعات تتمثل في أشخاص أو أشياء أو نظم معينة.

3- يغلب على الاتجاه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.

4- من الاتجاهات ما هو غامض ومنها ما هو واضح.

5- من الاتجاهات ما هو قوي يقاوم التعديل، ومنها ما هو سهل التعديل.

6- الاتجاه قابل للتعلم، والاكتساب، والانطفاء بمعنى أنه قابل للتغيير، وإن كان ذلك ممكناً بجهد مقصود ويستغرق فترة طويلة.

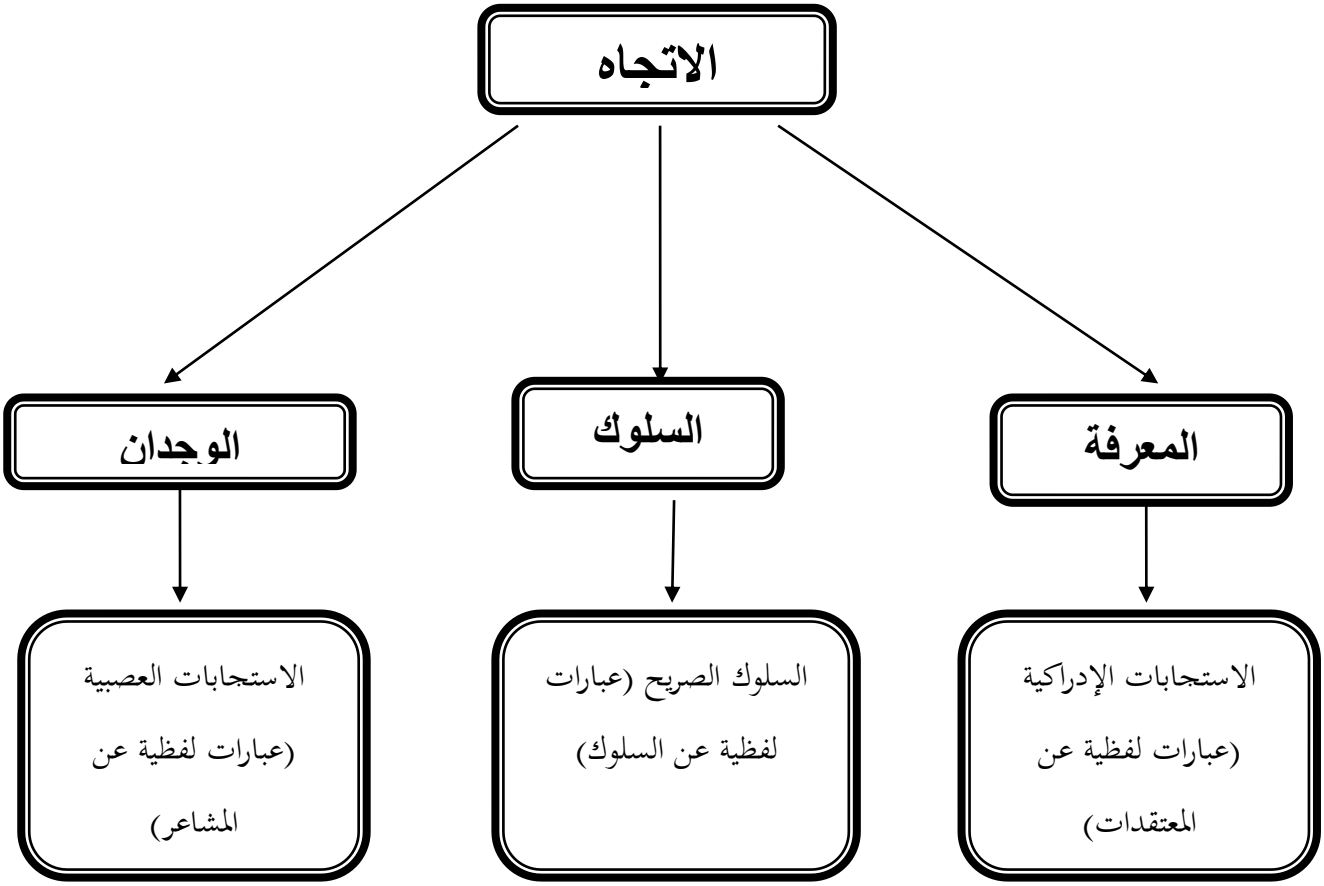
7- الاتجاه قابل للقياس، وتقويم بأدوات، وأساليب مختلفة.

8-الاتجاه يقع دائماً بين طرفين متقابلين إحداهما موجب، والآخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.

(درويش، 1999: 91)

6-مكونات الاتجاهات:

إن المنبهات التي يتعرض لها الفرد في البيئة (مواقف، موضوعات أو أشياء...) تجعل استجابته تأخذ أبعادا مختلفة،قد تكون استجابات إدراكية في شكل عبارات لفظية تعبر عن معتقداته وأفكاره، أو تكون في شكل سلوك يعبر عنه بعبارات لفظية صريحة، أو يكون استجابات ذات طابع وجداني تعبر عن مشاعر الفرد وأحاسيسه ، ويبين (عبد اللطيف وعبد المنعم، د س:11) ذلك في الشكل التالي:



الشكل (1) يمثل النموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات (Brecker1984)

يمثل هذا الشكل مكونات الإتجاه التي تتمثل في إتجاه السلوك ويعني السلوك الصريح وإتجاه المعرفة هو الإستجابات الإدراكية أما إتجاه الوجدان يعبر عن الإستجابات العصبية.

وانطلاقا من هذا يمكن تحديد مكونات الاتجاهات وفق ما يلي:

6-1-المكون المعرفي: ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه .

وقد قسم **أحمد محمد حسن صالح وآخرون** المكون المعرفي إلى ما يلي:

أ-المدركات و المفاهيم: كل ما يدركه الفرد حسيا ومعنويا.

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:وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم (حسن صالح وآخرون ،د. س:260)

6–2– المكون العاطفي: ويستدل عليه من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو نفوره منه أو حبه أو كرهه له.

ويؤكد **مجدي أحمد عبد الله** على طابع الدفع والتحريك في الجانب الوجداني للاتجاه.(عبد الله،2003: 65)

6–3–المكون السلوكي: ويظهر في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما.

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

7–وظيفة الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات عن العديد من الوظائف التي تكونها للفرد اتجاه موضوع أو الظاهرة معينة إذا تؤدي عدد من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي والنفسي ويمكن إجمالها في مايلي:

1–الاتجاه يحدد الطريقة السلوك ويفسره.

2–الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية والإدراكية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

3-الاتجاهات تنعكس في السلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعل مع الآخرين في الجماعات المختلفة.

4-الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات .(عبد العزيز

80: 2002،)

5-الاتجاه له وظيفة منفعية ذلك لأن تقدير الفرد وميله لشخص معين يمكن الإسهام في تحقيق أهداف شخصية معينة.

6-الاتجاه له وظيفة المعرفة أي تقييم الموضوع لأنه يعمل كإطار مرجعي ذالك لأن اتجاهاتنا تؤثر على انتباهنا وتفسيرنا للمعلومات في العالم الاجتماعي وبالتالي تحدد استجاباتنا في الحياة اليومية.

7-الوظيفة الإدراكية فالاتجاهات تنظم للعملية الانفعالية و المعرفية و الإدراكية للفرد حول بعض النواحي المتعلقة بالمجال الذي يعيش فيه. (زهران، 1984 :175)

خلاصة:

من خلال ما سبق نرى أن أهمية الاتجاهات تكمن في اعتبار أن الاتجاهات مؤشرا حقيقيا لتوافق الفرد مع بيئته ومحيطه الاجتماعي فتقارب اتجاهه من تقارب وتماسك المجتمع وتباعده من تباعد المجتمع فما الاتجاه إلا نتاج تفاعل الفرد مع الجماعات وتأثره بالثقافة والعادات وتقاليد.

المبحث الثالث

مفهوم الدمج

تمهيد:

إن مفهوم الدمج هو في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته، إلى جانب تزايد الاتجاهات المجتمعية نحو رفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، فسياسة الدمج هي التطبيق التربوي للمبدأ العام الذي يوجه خدمات التربية نحو تطبيع وجودا لأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة مع الأطفال العاديين .

1–مفهوم الدمج(integration):

أ–لغة: كما ورد في المنجد في اللغة فإن الدمج في الشيء يعني أدخله فيه ودمج دموجا في الشيء أي أدخله فيه وإستحك.(حبايب،2005: 8)

ب–اصطلاحا:

ساهم ظهور حركة الدمج في التحول نحو الاتجاه الشمولي في تقديم الخدمات وكذلك برامج تدريب وإعداد معلمي المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويؤكد المدافعون عن حركة الدمج على وظيفية الطفل بغض النظر عن النعت التصنيفي له. وتهدف حركة الدمج إلى تقديم الخدمات الملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة في بيئات تضم أقرانهم من العاديين ويتم تطبيق الدمج في التعليم من خلال تيسير الحصول على التعليم العام للمتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع العاديين من أقرانهم. وتمثل حركة الدمج تحول رئيسي في تقديم الخدمات التقليدية للمتمرسين ذوي التخلف العقلي أو أي إعاقة أخرى. (شريف و أمام، 2005: 388)

2–الفرق بين مصطلح الدمج والاندماج:

أ–مفهوم الدمج:

تستخدم كلمة الدمج للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكون كلا واحدا متكاملا وفي ميدان التربية الخاصة يشير مصطلح الدمج إلى ما يلي:

يدل هذا المفهوم على التفاعل بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في نفس المواقف التربوية وعليه يتم دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ومساعدتهم على التعلم وذلك باستخدام تقنيات خاصة بذلك.(ركاب، 2013: 43)

الدمج ويقصد به دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين.(ركاب، 2013: 43)

ب–مفهوم الاندماج:

يعرف الاندماج عن مكانة الطفل الذي يعاني من إعاقة في جماعة الأطفال العاديين محيط العاديين والتي من خلالها يحاول الانخراط في هذه الجماعة بحثا عن القبول فيها، وذلك حسب توافق الطفل مع قيم ومعايير هذه الجماعة.(ركاب،2013: 43)

وبعبارة أخرى مدى إمكانية إنشاء الطفل الأصم شبكة من العلاقات الاجتماعية مع جماعة الأطفال العاديين والمحيطين به بداية من الأسرة والمدرسة إلى المجتمع الخارجي. (أكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية.،2013 :45)

3- تجارب الدمج عند بعض الدول:

أ-تجربة الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية: تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق فكرة الدمج بأشكالها المختلفة وتجربة ولاية كاليفورنيا من التجارب المشهورة في تطبيق فكرة الدمج للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا حيث صممت هده المدارس لتطبيق فكرة دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا مع الأطفال العاديين إذ التحق بهده المدرسة ثلاثمائة و ثلاثون(330)طفلا من الأطفال العاديين وستة و تسعون (96)طفلا من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا ويشرف عليهم عشرة مدرسين للأطفال العاديين وثمانية مدرسين للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا وقد توفرت في هذه المدرسة الأدوات والوسائل اللازمة لإنجاح فكرة الدمج مثل الأجهزة الخاصة بالمفاصل والحواجز الكهربائية المتوازية وممرات المشي و الدراجات والسلم التعليمي وكذلك تعتبر مدرسة ماديسون في ولاية وسكوانسن من المدارس الرائدة في تطبيق فكرة الدمج وخاصة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا وسمعيا (بطرس،2009: 30)

كما توفرت في الصفوف العادية التي يتم فيها دمج ذوي الاحتياجات الخاصة سمعيا المدرس المساعد الذي يتقن طرق التواصل مع الصم مثل لغة الإشارة وأبجدية الأصابع بحيث يتم شرح المادة العلمية للأطفال العاديين باللغة العادية المسموعة.

ب-تجربة الدمج في مصر:اهتمت مراكز وجمعيات ومعاهد تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية بهذه التجربة وقامت بتنفيذها في بعض المدارس كدمج جزئي،وفي مدارس أخرى كدمج كلي،وقامت بتدريب المعلمين على برامج الدمج حيث يستطيعون تقديم خدمات خاصة

لكل من الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة ،بحيث يكون مردود هده التجربة ذو فائدة كبيرة جدا لكل من الطفل العادي والطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.(بطرس،2009: 32)

ج–تجربة الدمج في الجزائر: الجزائر هي إحدى الدول التي زاد الاهتمام فيها في الآونة الأخيرة بذوي الاحتياجات الخاصة وخدماتهم (بوسبتة،2012: 2)فتمثل تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة في التشريع المدرسي الجزائري فيما يلي:

النصوص التشريعية الرسمية للمدرسة الجزائرية مند تطبيق المدرسة الجزائرية وتأسيس للتعليم العلاجي المسمى بالتعليم المكيف لم تتضمن مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، بل تشير لمفهوم آخر وهو أطفال غير المتكيفين والمتأخرين دراسيا وهي حسب المناشير الآتية:

-جاء في المنشور الوزاري رقم 192 المؤرخ في 1982/10/10 أن التعليم المكيف يعني "الأطفال الذين يعانون من تأخر دراسي ضخم في جميع المواد بعد نهاية السنتين الأوليتين من المدرس الأساسية".

-أما المناشير الوزارية لا سيما منشور رقم 1548المؤرخ في 1983/4/16 والمنشور رقم 025/م.ت/84المؤرخ في 1984/06/7 والمنشور رقم 92/122/111 المؤرخ في 1992/04/29 تشير كلها إلى أن التعليم المكيف يتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر إجمالي في جميع المواد خلال سنتين دراسيتين من التعليم الأساسي وذلك رغم التعليم الاستدراكي".

-بينما المنشور الوزاري رقم 24/م.ت.م/1994 المؤرخ في 1994/01/9 اقترب من مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة حيثما أشار بشكل واضح إلى أن التعليم المكيف يسعى إلى إعطاء التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا".

-وحتى عام عنوان موضوع المنشور الوزاري رقم 1061 المؤرخ في 10/08/ 1996لأول مرة بالتكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث حدد المقصود بهذه الفئات على أنهم:"هم التلاميذ المتأخرين دراسيا والمصابون بعاهة المعاقون حركيا والمصابين ببعض الأمراض المزمنة".(عبد السلام،2006: 4)

4- أنواع الدمج:

هناك نوعان من الدمج وهما الدمج الاجتماعي والدمج التربوي بين المفهومين في ثلاثة نقاط .فمن ناحية البديل التربوي فإن التطبيق العملي للدمج التربوي يعني أن يتلقى المتمدرسين من ذوي الحاجات الخاصة تعليمهم في الصفوف العادية.

بينما التطبيق العملي للدمج الاجتماعي يعنى بتعليم المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وليس بالضرورة في نفس الصف الدراسي أما من الناحية الفلسفية فإن الدمج أكثر تعقيداً من مجرد الوجود الجسدي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي حيث يجب تكييف الصف الدراسي ليتلاءم و قدراتهم وحاجاتهم الخاصة، بينما يجب تطوير قدرات المتمدرسين للتوافق مع متطلبات الصف الدراسي في الدمج الاجتماعي ومن المتمدرسين من ذوي الحاجات الخاصة.

5-مبررات عملية الإدماج المدرسي: ظهرت فكرة الإدماج المدرسي نتيجة لعدة مبررات أهمها:

1-التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية والتربوية نحو مفهوم الإعاقة وكفالة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، من النظر إليه من منظار العجز إلى منظار القوة.

2-ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .

3-صدور القوانين والتشريعات على المستوى الدولي التي أصبحت تنص صراحة على حق الطفل ذوي

الاحتياجات الخاصة في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بأقرانه العاديين، وفي أقل بيئات التربوية والاجتماعية تقيدا.

4-تطور التكنولوجيات وتوفر الوسائل التعليمية والتربوية التي تتوافق مع متطلبات وحاجيات المتمدرس من ذوي الاحتياجات الخاصة كذا توفر المختصين والمربيين والمؤطرين لعملية الدمج المدرسي. (سعاد،2003: 51).

تبقى عملية الإدماج المدرسي متحفظة حسب كل حالة خاصة وهي ليست بالضرورة متطورة وناجحة، ويمكن أن تفشل في مرحلة ما، لذا ينبغي الاستعداد لهذا الفشل وأخذ الاحتياطات اللازمة وإيجاد الحلول المناسبة لعلاج أي خلل طارئ لذا وجب التخطيط الدقيق والمحكم لإستراتيجية الإدماج حتى يكتمل المشروع ونضمن تنويع أشكال الدمج وإثراء محتوياته. (سعاد،2003: 51)

6-انماظ الدمج:

تختلف أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من بلد إلى آخر حسب إمكانات كل منها حسب نوع الإعاقة ودرجتها، بحيث يمتد من مجرد وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى إدماجهم كاملا في الفصل الدراسي العادي مع إمدادهم بما يلزمهم من خدمات خاصة.

(بطرس،33،2009)

وبناءا لما سبق نستطيع القول أن هناك نمطين لعملين دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وذلك على النحو التالي:

النمط الأول: الدمج الكامل حيث يوضع الأطفال شديدي الإعاقة في الأقسام العادية

النمط الثاني: الدمج الجزئي حيث يقضي المتمدرس جزء من وقته مع المتدرسين العاديين.(حبايب،2005: 8)

7-أشكال الدمج:

أ-الدمج المكاني:

ويسمى أحياناً الصفوف الخاصة الملحقة في المدرسة العادية، ويعني بذلك تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ضمن صفوف أو وحدات صفية خاصة بحيث يشترك المدرسة الخاصة مع المدرسة العامة في البناء المدرسي. (الصامدي،2010: 787)

ب-الدمج الأكاديمي:

ويقصد به التحاق المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، ويتلقى هؤلاء الطلبة برامج تعليمية مشتركة. ويشترط في هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج.ومنها تقبل المتمدرسين العاديين للمتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي وتوفير مدرس التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع المدرس العادي، وذلك لتوفير الإجراءات التي تعمل على إنجاح هذا الاتجاه والمتمثلة في الاتجاهات الاجتماعية وإجراء الامتحانات وتصميمها. (الصامدي،2010: 787)

ج-الدمج الاجتماعي:

ويقصد به التحاق المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتمدرسين العاديين في مجال السكن والعمل ويسمى أيضاً الدمج الوظيفي، ويهدف هذا النوع إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين والمعاقين. (الصامدي،2010: 787)

د–الدمج المجتمعي: إعطاء الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة لاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع وتسهيل مهمتهم في أن بكونا أعضاء فاعلين ويضمن لهم حق العمل باستقلالية وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات المساندة الاجتماعية.

وقد شهدت التربية الخاصة تفسيرات جذرية ففي منتصف القرن الماضي كان التوجه نحو التربية الخاصة من منظور التأهيل ومن منظور الفئوية أي تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة في فئات خاصة ومن ثم تميزهم بنوع من التربية منفصلا عن مجتمع العاديين وتربيتهم أما التربية الخاصة المعاصرة فهي تقوم علي الوصل لا الفصل بين مجتمع العاديين وغير العاديين وتهدف إلي توفير مكان ومكانة لذوي الاحتياجات الخاصة سواء في المدرسة أو في المجتمع .وضرورة الاهتمام بالتفاعل الذي يحدث بين ذوي الاحتياجات الخاصة وبيئاتهم الاجتماعية بهدف مساعدتهم على القيام بواجباتهم الحياتية وتحقيق آمالهم بأقل قدر من الضيق والتوتر ومن ثم فإن الخدمة الاجتماعية تهدف إلي مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتساب مقدرة متزايدة لحل ما يقابلهم من مشكلات وربطهم بالأنظمة الاجتماعية التي تمدهم بالموارد والخدمات والفرص التي يحتاجون إليها، مع تقوية وتدعيم تلك الأنظمة حتى تتمكن من تأدية وظائفها بفاعلية متزايدة (على والسنباطي والعقباوي،2009: 9)

8–أهداف الدمج:

1-إتاحة الفرصة لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم من الأطفال العاديين في المجتمع.

2-إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية، والتفاعل مع الآخرين.

3-إتاحة الفرصة لأطفال المدارس العادية للتعرف على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.

4-يخلصهم الدمج أيضا من الأفكار الخاطئة حول خصائص أقرانهم وإمكاناتهم وقدراتهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

5-من أهداف الدمج بعيدة المدى تخليص ذوي الاحتياجات الخاصة من جميع أنواع المعيقات سواء المادية أو المعنوية التي تحد من مشاركتهم الفاعلة في جميع مناحي الحياة.

6-التقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات التربية الخاصة ومراكز الإقامة الداخلية.

7-يعتبر الدمج متسقا ومتوافقا مع القيم الأخلاقية للمجتمع والثقافة. (عوادة،2007: 37)

9-فوائد الدمج:

تعتبر المدارس العادية هي البيئة الطبيعية التي يمكن للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين أن ينمو فيها معاً على حد سواء، وعليه تشمل الفوائد المحتملة للدمج بالنسبة للمتمدرسين ذوي الحاجات الخاصة ما يلي:

1-يوفر الدمج بيئة مثيرة لنمو والتعليم.

2-يسمح الدمج بتطوير علاقات صداقة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

3-يقود الدمج إلى تطوير الإحساس باحترام الذات.

4-يؤكد الدمج على فردية الفرد.

5-يقدم الدمج نماذج مناسبة عن الرفاق.(نايف،2014: 66)

10-الاتجاهات نحو الدمج:

هناك ثلاث اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

1.**الاتجاه الأول:** يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج و يعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنا و راحة لهم وهو يحقق اكبر فائدة.

(الصباح وخميس وشيخة وعواد وسعيد،2008: 10)

2.الاتجاه الثاني:يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من اثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها اثر على الطفل ذاته وطموحه ودافعيته أوعلى الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام.

3.**الاتجاه الثالث:**يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال وبضرورة عدم تفضيل برنامج على أخر بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية و يعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة جدا(الاعتمادية)و متعددي الاعاقات. (الصباح وخميس وشيخة وعواد وسعيد،2008: 10)

11-متطلبات الدمج الناجح:

ينبغي ألا يغيب عن بالنا أن للدمج قواعد وشروط علمية وتربوية لا بد أن تتوافر قبل وأثناء وبعد تطبيقه، وحتى تنجح عملية الدمج لا بد من الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من النقاط:

1-يجب إيجاد التشريعات والقوانين التي تكفل تطبيق الدمج بشكل مناسب.

2-يجب تجهيز المدارس العادية بالوسائل والأدوات المناسبة التي تسهل عملية الدمج.

3-يجب تهيئة البيئة الصفية وتعديل النظام المدرسي ليتناسب وحاجات واستعدادات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

4-يجب إعادة تأهيل الأساتذة في المدارس العامة وكذلك إعادة تأهيل أساتذة التربية الخاصة.

5-يجب تهيئة المتمدرسين العاديين وأسرهم للتعامل مع المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة.

6-يجب تعديل مناهج التعليم العام لتتناسب وقدرات واحتياجات المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة (الزارع،2014: 66)

الخلاصة:

من خلال ما سبق نرى أن الدمج يساهم في تعديل اتجاهات الناس والأساتذة والمتمرسين في الأقسام العادية كما أنه يركز على خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئاتهم والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها سواء في التكيف والتفاعل والتنقل والحركة.

ولأن التعليم هو حق إنساني لجميع البشر فيتميز الدمج على أن الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي يشاركون نشاطات اجتماعية جنباً إلى جنب مع المتمدرسين العاديين.

المبحث الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

إن القيام ببحث ميداني يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منظمة قصد الوصول إلى حل مشكلة أو تفسير ظاهرة أو إيجاد علاقات بين المتغيرات، بعد الانتهاء من الجانب النظري سيتم في هذا المبحث عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، الهدف من الدراسة الاستطلاعية، مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية، مكان وزمان الدراسة، عينة الدراسة الأساسية، منهج الدراسة، حجم العينة ومواصفاتها، أداة البحث، وفي أخير الأساليب الإحصائية.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

1-تعريف الدراسة الاستطلاعية: الدراسة الاستطلاعية لها أهمية كبيرة في مساعدة الباحث على ضبط أدوات بحثه، ومنه تجعله يتأكد من أن يفكر فيه على أساس الواقع، ولذلك فان على الباحث أن يقوم بالدراسة الاستطلاعية حتى يطمئن من مناسبة الأدوات وملائمتها لعينة البحث، حيث يعتبر من الجوانب الأساسية أثناء القيام بالبحث ولا يمكن الاستغناء عنها ويلزم على كل باحث المرور بها.

أ-الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

-بناء أدوات القياس المتمثلة في استمارة معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي احتياجات الخاصة وبرنامج إرشادي توعوي من حيث التعرف على عينة البحث.

-التقرب إليها، مدى وضوح الفقرات، وقياس الخصائص السيكو مترية لها والمتمثلة في الصدق والثبات وكيفية بناء برنامج إرشادي توعوي وأخذ فكرة أولية عن كيفية إجراء العمل التطبيقي.

ب–مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

–مكان الدراسة: أجريت هذه الدراسة على معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي احتياجات الخاصة بمقاطعة خروبة بمستغانم.

–زمن الدراسة: دامت مدة الدراسة الاستطلاعية من19 إلى 24 أفريل 2017

ج–عينة الدراسة الاستطلاعية:

يعتبر استخدام العينة من الأمور الشائعة في مجال البحوث والدراسات العلمية، حيث قام الباحثان باختيار العينة بطريقة عشوائية متكونة من عشرون (20) أستاذا وأستاذة للتعليم الابتدائي للأقسام العادية بمقاطعة خروبة بمستغانم يتميزون بالخصائص التالية:

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس: ويبينها الجدول التالي:

الجدول رقم (03)يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	16	%60
ذكر	4	%40
المجموع	20	%100

يتضح من خلال الجدول(3) أن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الإناث (ستة عشرة 16 أستاذة بنسبة 60 %) أكبر من عدد الذكور فيها (4 أستاذة نسبة 40%)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:ويبينها الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
السنة الثالثة ثانوي	2	%10
بكالوريا	8	%40
ليسانس	7	%35
ماستر	3	%15

يتضح من خلال الجدول(4) أن اكبر نسبة تقدر ب 40% بالنسبة لبكالوريا أما بالنسبة لليسانس تقدر النسبة ب35% ، والسنة الثالثة ثانوي تقدر ب10 % ونسبة لماستر نسبة تقدر ب 15 % أما أصغر نسبة تقدر ب0% بالنسبة ماجيستر.

توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة: ويبينها الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	4	%20
5سنوات	5	%25
من 6إلى 10 سنوات	5	%25
من 11 إلى 15 سنة	1	%5
من 16 سنة فأكثر	5	%25
المجموع	20	%100

يتضح من خلال الجدول (5) أن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين لديهم خبرة 5 سنوات ومن 6 إلى 10 سنوات ومن 16 سنة فأكثر كانت نسبتهم متساوية تقدر ب 25% أما الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات تقدر النسبة ب 20 % و أقل نسبة كانت للذين لديهم الخبرة من 11 إلى 15 سنة تقدر ب 5%.

د–أدوات الدراسة الاستطلاعية:

الاستمارة: تعتبر الاستمارة أداة ملائمة للحصول على المعلومات والبيانات والحقائق المرتبطة بواقع

معين، وللاستمارة أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختيار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، وهي تستخدم في الدراسة الكثير من المهن والاتجاهات وأنواع النشاطات المختلفة في جمع المعلومات ، إذن هي أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريقها يجرى تعبئتها من قبل المستجيب.

كانت أول الخطوات هي إعداد وسائل لقياس متغيرات البحث إذ تم خلالها بناء استمارة خاصة باتجاهات أساتذة الأقسام العادية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

حيث تم بناء فقرات الاستمارة باعتمادنا على الخبرة السابقة التي أجريت في ايطار تحضير لمذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس في علم النفس والاعتماد على الدراسات السابقة التي درست اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

2–صياغة فقرات الاستمارة:

تم صياغة فقراتها بناء على ما سبق ذكره وكان مجموعها تسعة و ثلاثون (39) فقرة ذات الدرجات الاربعة (موافق، بشدة موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) ووزعت على تلاثة أبعاد وهو موضح في الجدول التالي:

جدول(6) يمثل أبعاد استمارة اتجاهات أساتذة الأقسام العادية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

الأبعاد	عنوان البعد	رقم الفقرة
البعد الأول	البعد الاجتماعي	من 1 إلى 13
البعد الثاني	البعد النفسي	من 14إلى25
البعد الثالث	البعد الأكاديمي	من26إلى 39

تقدير الدرجات:

تم الاعتماد في طريقة تصحيح الاستمارة التي تقيس اتجاهات أساتذة الأقسام العادية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال إعطاء الدرجات لكل البدائل حيث تتراوح الدرجات على كل فقرة من4الى1في حالة الفقرات الإيجابية ومن 1 إلى 4 الفقرات السلبية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (7) يوضح طريقة تفريغ الاستمارة

نوع البعد	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الاتجاهات الإيجابية	4	3	2	1
الاتجاهات السلبية	1	2	3	4

يمثل هدا الجدول طريقة تقديم الدرجات عند تصحيح الإستمارة، فالفقرات التي تمثل الاتجاهات الإجابية كانت كالآتي:

-29-28-27-26-25-24-21-20-19-17-16-15-14-13-8-6-5-4-3-2-1
.39-38-37-36-35-34-33-32-31-30

أما الفقرات التي تمثل الاتجاهات السلبية كانت كالآتي:

.23-22-18-12-11-10-9-7

3-صدق الأداة: قمنا بدراسة الأنواع التالية من الصدق

1-صدق المحكمين: لقياس صدق الأداة ثم الاعتماد على صدق المحكمين، ويتم فيه عرض الصورة المبدئية للاستمارة على مجموعة من المحكمين في هذا المجال، وذلك لإبداء رأيهم في العبارات ومدى مناسبتها، وفي ضوء ذلك يتم حذف العبارة التي تم الحكم عليها بأنها غير مناسبة أو متكررة في عبارات أخرى، كذلك التي

لم تصل نسبة الاتفاق على مناسبتها إلى% 85 وذلك يتضح العدد النهائي لعبارات الاستمارة في ضوء هذه الخطوة.

جدول رقم (09)يوضح أراء المحكمين حول إستمارة اتجاهات أساتذة الأقسام العادية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

عدد المحكمين	عدد الفقرات	الحكم على الفقرات					
		تقيس		لا تقيس		تعدل	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
5	39	35	%89,74	0	0	4	%10.26

ثم قبول الفقرات التي كانت نسبة الإتفاق فيها بين المحكمين وحولها تساوي أو تفوق 60% والتي تمثلت ب 35 فقرة قدرت نسبتها ب 89.74% وعدم حذف أي فقرة وتعديل 4 فقرات قدرت نسبتها ب 10.26% كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يبين الفقرات التي تم تعديلها من قبل المحكمين

الرقم	العبارة قبل التحكيم	الرقم	العبارة بعد التحكيم
05	- عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين تنمي في تكوين صداقات بينهم	05	- عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين تنمي فيهم تكوين صداقات بينهم
26	- على الأستاذ تقديم تقارير منظمة للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة.	26	- على الأستاذ تقديم عرض حال للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة.
31	وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ عاديين في مدرسة واحدة يثري العملية التعليمية	31	وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ عاديين في مدرسة واحدة إثراء للعملية التعليمية.
37	- يؤدي دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العادين.	37	وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ عاديين في مدرسة واحدة إثراء للعملية التعليمية.

بعد عرضها قام بعض المحكمين بتعديل الفقرات (05، 26، 31، 37) وذلك بما يتناسب مع موضوع البحث.

2-صدق الإتساق الداخلي:

أ- صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد و الاستمارة ككل:

لإيجاد الاتساق الداخلي قمنا باستعمال معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجات محاور والدرجة الكلية للاستمارة، وتم الاستعانة ببرنامج spss20، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يبين صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاستمارة ككل

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند0.01
البعد الاجتماعي	0.84	دالة إحصائيا
البعد النفسي	0.85	دالة إحصائيا
البعد الأكاديمي	0.90	دالة إحصائيا

يوضح الجدول رقم 11 صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاستمارة ككل

وكانت النتائج كالتالي البعد الاجتماعي معامل ارتباطه، أما البعد النفسي والبعد الأكاديمي وكل الأبعاد دالة إحصائيا عند، وبالتالي هناك اتساق مقبول وعال جدا بين مختلف درجات الأبعاد والاستمارة ككل.

أ–صدق الاتساق الداخلي بين البعد الأول وفقراته: ويبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يبين صدق الاتساق الداخلي بين البعد الأول وفقراته:

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة 1	0.86	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 2	0.63	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 3	0.93	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 4	0.91	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 5	0.72	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 6	0.66	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 7	0.12	غير دالة
الفقرة 8	0.48	دالة إحصائيا عند 0.05
الفقرة 9	0.59	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 10	0.11	غير دالة
الفقرة 11	0.60	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 12	0.40	غير دالة
الفقرة 13	0.71	دالة إحصائيا عند 0.01

يوضح الجدول رقم (12) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرات (13،1،2،3،4،5،6،9،11) ودرجة مجموع المحور يساوي ما بين (0.59) و(0.93) فكل منهم دال عند مستوى الدلالة (0.01)، أما الفقرة(8) دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، حيت بلغ معامل الارتباط (0.48) في حين الفقرات (12، 10، 7) الذي بلغ معامل الارتباط بينهم وبين درجة المحور من (0.11) و(0.40) ، فهم غير دالون مما يستلزم حذفهم.

القرار: إذًا هناك اتساق داخلي كبير في اغلب الأحيان بين مختلف درجات الفقرات ومجموع المحور.

ج. صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثاني و فقراته: وبيينه الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يبين صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثاني و فقراته:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة 14	0.82	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 15	0.89	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 16	0.81	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 17	0.74	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 1	0.73	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 19	0.73	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 20	0.87	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 21	0.86	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 22	0.51	دالة إحصائيا عند 0.05
الفقرة 23	0.58	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 24	0.54	دالة إحصائيا عند 0.05
الفقرة 25	0.06	غير دالة

ومن خلال الجدول رقم (14) تبين أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرات (14،15،16،17،18،19،20،21،23) ودرجة مجموع المحور يساوي ما بين (0.58) و(0.89) فكل منهم دال عند مستوى الدلالة (0.01). أما الفقرتين (22)، (24) كل منهما دال عند مستوي الدلالة (0.05)، حيت بلغ معامل ارتباطهما (0.51)، (0.54)، أما الفقرة (25) الذي بلغ معامل الارتباط بينها وبين درجة المحور (0.06) ولقد استلزم حذفها .

القرار: إذن هناك اتساق داخلي قوي بين مختلف درجات الفقرات والمحور ككل.

د. صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثالث وفقراته: وبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يبين صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثالث وفقراته:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة 26	0.23	غير دالة
الفقرة 27	0.67	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 28	0.49	دالة إحصائيا عند 0.05
الفقرة 29	0.72	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 30	0.22	غير دالة
الفقرة 31	0.89	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 32	0.78	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 33	0.88	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 34	0.66	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 35	0.27	غير دالة
الفقرة 36	0.43	غير دالة
الفقرة 37	0.77	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 38	0.88	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 39	0.64	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (14) تبين أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرات (38،37،34،33،32،31،29،27،39) ودرجة مجموع المحور يساوي ما بين(0.64) و(0.89) فكل

منهم دال عند مستوى الدلالة (0.01). أما الفقرة (28) دالة عند مستوي الدلالة (0.05)، حيت بلغ معامل ارتباطها(0.49)، أما الفقرات(26،30،35،36)، فلقد بلغ معامل الارتباط بينهم وبين درجة المحور من (0.22) إلى (0.43) أي غير دال إحصائيا مما استلزم حذفهم.

القرار: إذن هناك اتساق داخلي قوي بين مختلف درجات الفقرات والمحور ككل.

4– ثبات الأداة:

لإيجاد ثبات الاستمارة قمنا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإجتماعية spss20، عند حساب معامل ثبات للاستمارة الذي تحتوي على تسعة وثلاثون (39) فقرة تحصلنا على قيمة وهي تدل على ثبات الاستمارة.

الجدول رقم (15) يوضح ثبات الاستمارة

مجموع المحاور+ الاستمارة الكلية	معامل الارتباط ألفا كرومباخ
4	0.93

يوضح الجدول رقم (16) ثبات الأبعاد بالنسبة للإستمارة فمعامل إرتباط ألفا كرونباخ 0.93 فهو ثبات عالي جدًا أي أن ثبات للإستمارة كبير مما يتيح استعمالها بمصداقية.

الجدول رقم (16) يوضح التجزئة النصفية:

عدد الفقرات	معامل إرتباط بين نصفي المقياس	معامل ثبات مقياس بعد تصحيح معادلة سبيرمان براون
38	0.71	0.83

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث قدرت ب 0.83.

5–نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال دراستنا الإستطلاعية التي تهدف لتأكد من مصداقية الأداة أي الإستمارة فتبين ملائمتها لخصائص العينة ويمكن إستعمالها بمصداقية في الدراسة الأساسية.

ثانيا:الدراسة الأساسية:

جلسات إرشادية توعوية لتعزيز اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول دمج ذوي احتياجات الخاصة :

1-التعريف بالجلسات الإرشادية التوعوية:

هو جلسات منظمة في ضوء أسس علمية لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية والتوعوية الهادفة بشكل مباشر تقدم فرديا تدور حول تعزيز المعارف المسبقة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة أي جلسات إرشادية توعوية تعزيزية للإتجاهات الإيجابية لدى المدرسين أما المنهج المتبع هو المنهج الوصفي.

2-الفئة المستهدفة من الجلسات:

الأساتذة الذين تحصلوا على نتائج إيجابية عند مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

وتم اختيار عينة قصدية تتكون من60 من أساتذة التعليم الابتدائي استخدمنا اختبار قبلي تمثل في استمارة لقياس اتجاهات ذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها وبعد معرفة اتجاهاتهم قمنا باختبار بعدي تمثل في جلسات إرشادية توعوية تعزيزية.

3-تحديد أهداف البرنامج:

أ-الهدف العام:

-توعية و تعزيز المعارف و السلوكات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

-تقديم الرعاية المناسبة لجميع فئات المتمدرسين.

ب-**الهدف الخاص**:مساعدة الأساتذة على التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتمدرس وأساليب التعامل معها من الناحية النظرية و الإجرائية من أجل:

-توعيته بهذه الفئة وتعزيز معارفها القبلية عنها

-تحسين المعارف على أنواع هذه الفئة.

ج-الهدف الإجرائي:مساعدة الأساتذة لتفعيل ما تعرف عليه نظريا بشكل إجرائي في إطار تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول دمج ذوي احتياجات الخاصة.

4-تحديد الوسائل و الطرق و الفنيات المستخدمة في تحقيق الأهداف:

أ-جهاز بوير بونت: الهدف منه هو تسهيل توصيل المعلومات .

ب-استخدام استراتيجية "التعزيز":للأساليب السليمة التي تملكها الفئة المستهدفة والهدف منها تفعيلها أكثر في أساليب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

ج-مشاهدة أشرطة فيديو: تبين كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم.

5-تحديد الخدمات التي تقدمها الجلسات الإرشادية:

أ-خدمات تربوية: تهدف إلى تقديم خدمات مرتبطة بالعملية التربوية و تقديم جلسات إرشادية للأستاذ بهدف تعزيز أساتذة التعليم الابتدائي حول دمج ذوي احتياجات الخاصة وتتضمن التوسع في تعليم ذوي الاحتياجات والتعرف علي قدراتهم وإمكاناتهم والعمل علي تنميتها وتقديم البرامج التربوية الملائمة لهم.

ب–خدمات نفسية: تهدف إلى تدعيم الأستاذ نفسيا ومعنويا و التقبل علي المرشد النفسي أن يتقبل المتمدرس من ذوي الإحتياجات الخاصة كما هو، وعدم استخدام أسلوب الضغط أو اللوم أو التأنيب.

ج–التواصل:علي الأستاذ مساعدة المتمدرس من ذوي الإحتياجات الخاصة علي اكتساب التواصل مع نفسه ومع المحيطين به سواء تواصل لفظي أو غير لفظي، بما يدعم احترامه لذاته

د–الفهم العاطفي:علي الأستاذ أن يدرك ما يعانيه المتمدرس من مشكلات تتعلق بعدم توافقه مع البيئة التي يعيش فيها، والتي قد تعيق مشواره الدراسي.

6–مضمون الجلسات الارشادية:

الجلسة الأولى: المدة15دقيقة.

أ–الهدف من الجلسة: تمثلت في الدراسة الاستطلاعية للاختبار القبلي(الإستمارة) حيث تم التعارف وكسب الثقة بين المرشدين والأساتذة.

ب–مضمون الجلسة:

–تقديم تعريف مبسط عن معنى ذوي الاحتياجات الخاصة عموما والتي تحتاج إلى تمدرس خصوصا

–التطرق إلى أنواع الإعاقات وما هي الفئة التي قابلة للتمدرس.

– التعريف بالجلسات الإرشادية توعوية والهدف منها وما يتضمنها من موضوعات ومهارات والنتائج التي يمكن أن تترتب عنها والاتفاق على سير الجلسات.

العقد:وهو الاتفاق بين المرشد والأساتذة على الخطة وسير العمل للبرنامج التوعوي التعزيزي.

الجلسة الثانية: المدة20 دقيقة.

أ–الهدف من الجلسة: معرفة الإتجاهات.

ب-مضمون الجلسة: تقديم إستمارة تقيس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول دمج ذوي احتياجات الخاصة وعلى أساس النتائج تم تطبيق البرنامج الإرشادي التوعوي.

الجلسة الثالثة:المدة20 دقيقة.

الهدف من الجلسة تعزيز إتجاهات الأساتذة.

مضمون الجلسة:بعد معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول دمج ذوي احتياجات الخاصة تم تقديم علي الجلسة الإرشادية لتعزيز المعارف والسلوكات الإيجابية نحو ذوي الإحتياجات الخاصة .

الجلسة الختامية: المدة30 دقيقة.

الهدف الجلسة: تقديم الدعم النفسي وإرشادات تربوية لإمكانية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

5-حدود البرنامج:

مدة البرنامج: من19 أفريل إلى 12ماي 2017.

عدد الجلسات: أربع(4) جلسات أي بمعدل جلسة(1) في الأسبوع .

التطبيق: جلسة في الاسبوع وكل جلسة مخصصة.

خلاصة:

تطرقنا في هذا المبحث للدراسة الميدانية، فقد اشتمل على نتائج الدراسة الاستطلاعية والهدف من خلالها هو التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ومدى صلاحية استخدامها في الدراسة الأساسية ،كما اشتمل على التعريف بمنهج الدراسة ونوعه، ثم التطرق إلى مواصفات مجتمع الدراسة من حيث المصدر

، والحجم، والخصائص وكيفية اختياره ليتم التطرق بعد ذلك إلى أدوات الدراسة التي استعملت في عملية جمع المعلومات وما تتمتع به من خصائص وبعد ذلك تطرقنا إلى تطبيق جلسات إرشادية توعوية من أجل تعزيز إتجاهات التعليم الابتدائي حول دمج ذوي احتياجات الخاصة.

المبحث الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة المنهجية، وتطبيق الدراسة الأساسية، يتم في هذا المبحث عرض نتائج فرضيات الدراسة، والآن نبدأ بعرض الفرضية العامة.

– عرض نتائج الدراسة:

1–عرض نتائج الفرضية العامة التي تقول:

يملك أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية إتجاهات سلبية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

ولتحقق من صحة هدا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي للفقرات والمتوسط الحسابي الكلي كما تم حساب الانحراف المعياري للفقرات والكلي وجاءت النتيجة كما هو مبين في الجدول رقم (17)

جدول رقم (17) يمتل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات ونوع الاتجاه

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه
1	– عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تقدم لهم فرصة التفاعل الاجتماعي مع المتمدرسين العاديين.	3.17	0.83	إيجابي
2	– تؤدي عملية الدمج على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين المتمدرسين.	3.07	0.66	إيجابي
3	– يعمل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إكسابهم مهارات اجتماعية جديدة.	3.08	0.70	إيجابي
4	– تنمي عملية الدمج لدى ذوي الاحتياجات الخاصة طرق الاتصال وتفاعل إيجابية مع الآخرين.	3.33	0.57	إيجابي

5	– عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتمدرسين العاديين تساعد على تكوين صداقات بينهم.	3.25	0.70	إيجابي
6	– عملية الدمج تشعر متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة بالمساواة الاجتماعية مع الأسوياء.	3.37	0.64	إيجابي
7	– يعدل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات الأساتذة نحوهم.	3.07	0.92	إيجابي
8	– يفضل إبقاء متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة.	2.87	0.91	إيجابي
9	– يزيد عزل متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمل والاستقرار.	2.47	0.87	سلبي
10	– يكون التفاعل إيجابيا ذوي الاحتياجات الخاصة تماما كما المتمدرسين العاديين.	2.71	0.92	إيجابي
11	– عملية الدمج تتيح فرص لذوي الاحتياجات الخاصة للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين.	3.33	0.75	إيجابي
12	– دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يشبع رغباتهم وميولهم (الانتماء التقبل).	3.45	0.50	إيجابي
13	– دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يضمن الاستقرار والاطمئنان النفسي.	3.17	0.58	إيجابي
14	– دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتمدرسين العاديين يؤدي إلى إقامة وتحقيق التكيف النفسي.	2.97	0.69	إيجابي
15	– دمج متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من نقد العاديين لهم ويشعرهم بالضعف والنقص.	2.73	0.63	إيجابي

16	– يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بأنهم قادرون على العطاء.	3.13	0.60	إيجابي
17	– يساعد الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهة الإحباطات التي تصادفهم.	3.18	0.65	إيجابي
18	– ينمي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع متمدرسين عاديين ثقتهم في أنفسهم.	3.18	0.70	إيجابي
19	– يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين.	2.70	0.87	إيجابي
20	– يؤثر وضع متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ العاديين على الصف ككل.	2.77	0.90	إيجابي
21	– أتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي أتعامل بها مع العادين.	2.73	1.16	إيجابي
22	– على الأستاذ تقديم تقارير منظمة للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة.	3.37	0.79	إيجابي
23	– أرى أن وجود متمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسته مع توفر متخصص هو أفضل بديل لهم.	3.35	0.84	إيجابي
24	– تنمي عملية دمج متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس عادية تعلم تعاوني بينهم	3.17	0.81	إيجابي
25	– يعتبر الدمج من أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لدى المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.30	0.74	إيجابي
26	– وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتمدرسين العاديين في مدرسة واحدة يثري العملية التعليمية.	2.65	0.73	إيجابي
27	– يفضل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم منذ السنوات الأولى بالابتدائية.	2.90	0.77	إيجابي

28	– يتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي يتعلم بها زملاءهم العاديون.	2.35	0.71	سلبي
29	– ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في تلقي التعليم في المدارس العادية.	2.85	0.71	إيجابي
30	– يؤدي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للمتمدرسين العاديين.	2.87	0.70	إيجابي
31	– تتطور المهارات التربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل أفضل عند دمجهم.	2.97	0.86	إيجابي
المجموع		35.93	9.31	إيجابي

-يمثل الجدول رقم (17) نوع الاتجاهات، فهناك اتجاهات نحو الفقرات سلبية وإيجابية، الفقرات السلبية وهما الفقرتين (9) و(28) ولقد بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (9)، (2.47) أما الانحراف المعياري (0.87) والفقرة (28) حيت بلغ المتوسط الحسابي (2.35) أما الانحراف المعياري (0.71)، وبما أن المتوسط لم يتعدى (2.50) فهو اتجاه سلبي، أما الفقرات المتبقية فقد تراوح المتوسط الحسابي ما بين (2.65) و(3.45) أما الانحراف المعياري فلقد انحصر ما بين (0.50) و(1.16) وبما أن المتوسط تعدى (2.50) فنقول أن الاتجاه إيجابي.

أما المتوسط الحسابي النظري لكل الفقرات هو (63) والمتوسط الحسابي الجدول هو (93.35) اما النسبة المئوية للاتجاه السلبي فقد بلغت (6.45) والنسبة المئوية للاتجاه الإيجابي فهي (93.55).

2–الفرضيات الجزئية:

أ–عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي تقول:

– يلعب المرشد النفسي دورا إيجابيا في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

بعد التأكد من صحة الاستمارة عن طريق حساب صدقها وثباتها وتطبيقها في الدراسة الأساسية تبين أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية إيجابية و بالتالي فيسهم المرشد النفسي في تعزيز المعارف المسبقة عن الدمج عموما وعن ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا من خلال حصص توعوية تتطرق إلى موضوع ذوي الاحتياجات الخاصة من الناحية المعارفية (نظرية) وميدانية من خلال عرض حالات فيديو.حالات ذوي الإحتياجات الخاصة وكيفية تدريسها ودمجها في أقسام العادية بالإضافة إلى أساليب الحوار والمناقشة التي يمكن أن تدور في جلسات إرشادية توعوية.

ب–عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي تقول:

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس.

ولتحقق من هدا الفرض قام الباحتان بتطبيق اختبار(ت).

جدول رقم (18) يبين الفروق بين اتجاهات الأساتذة تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطء المعياري	قيمة ف	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة 0.05
الذكور	6	95.83	6.79	2.77	1.124	0.68	58	0.29	غير دالة
الإناث	54	93.07	9.56	1.30					

من خلال الجدول (18) تبين لنا أن متوسط الذكور (95.83) وان متوسط الإناث (93.07) والفرق المتوسطي للعينتين هو (2.76)، وبلغت قيمة "ت" (0.68) والقيمة الاحتمالية تساوي (0.29) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

ج–عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التي تقول:

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي الذي هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (19) يمتل نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاهات الأساتذة تعزى لمؤهل العلمي.

	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية sig
بين المجموعات	103.501	3	500.34	0.39	0.76
داخل المجموعات	5012.149	56	503.89		
المجموع	5115.650	59			

تبين من خلال الجدول أن درجة الحرية بين المجموعات (501.103) وخارج المجموعات (149.5012) والمجموع (5115.650) أما مجموع المربعات بين المجموعات (3) وداخل المجموعات (56) والمجموع (59) ومتوسط المربعات بين المجموعات (500.34) وداخل المجموعات (503.89) أما قيمة "ف" فهي (0.39) والقيمة الاحتمالية sig (0.76) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

د–عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة التي تقول:

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي الذي هو موضح في الجدول التالي.

جدول (20) يمتل نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاهات الأساتذة تعزى لسنوات الخبرة.

	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية sig
بين المجموعات	757,062	4	189.266	2.39	0.06
داخل المجموعات	588.4358	55	247.79		
المجموع	650.5115	59			

تبين من خلال الجدول أن درجة الحرية بين المجموعات (757,062) وداخل المجموعات (5115,650) والمجموع (5115.650) أما مجموع المربعات بين المجموعات (3) وداخل المجموعات (56) والمجموع (59) ومتوسط المربعات بين المجموعات (189.266) وداخل المجموعات (79,247) أما قيمة "ف" فهي (2.39) والقيمة الاحتمالية sig (0.06) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

خلاصة:

تطرقنا في هذا المبحث عرض نتائج الدراسة التي بعنوان دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية وفي المبحث الموالي نقوم بمناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث.

المبحث السادس

مناقشة النتائج

تمهيد:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة المنهجية، وتطبيق الدراسة الأساسية، يتم في هذا المبحث مناقشة فرضيات الدراسة، والآن نبدأ بمناقشة الفرضية العامة.

مناقشة النتائج الدراسة:

1-نتائج الفرضية العامة:

تذكير بالفرضية: **يملك أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية اتجاهات سلبية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.**

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (17) ومن خلال المتوسط النظري الذي يساوي (63) وبما أن المتوسط الجدول هو (93.35) فنقول أن اتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إيجابية ونتيجة هذه الدراسة تتفق مع دراسة **بيير** (2004) والتي كانت نتائج هذه الدراسة إيجابية حول فكرة الدمج من قبل الأساتذة كما هناك كذلك هناك دراس أخرى تتفق مع دراستنا وهي دراسة **الطاهر** (2009) التي توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة إيجابية وهناك دراسات أخرى تعارضت مع دراستنا وندكر منها دراسة **دوبكس** (2005) وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة سلبية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كما يوجد دراسة أخرى تعارضت مع دراستنا وهي دراسة **بركات** (1978) التي توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية سلبية، ويعتبر الباحتان هذه النتيجة منطقية ومقبولة في نظر الباحتين كون البيئة الاجتماعية تقدر العمل الاجتماعي التطوعي، بالإضافة إلى انه مرتبط بمفاهيم عديدة متل الكرم ودعم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ومن خلال النتائج المحصل عليها وبما أن قيمة الاحتمالية sig اكبر من مستوى الدلالة فإننا نرفض فرض البحث الذي

يقول **يملك أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية إتجاهات سلبية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية** ونقبل الفرض الصفري وبالتالي فرضيتنا لم تتحقق.

نتائج الفرضيات الجزئية:

نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تذكير بالفرضية: **يلعب المرشد النفسي دورا إيجابيا في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.**

بعد إجراء الدراسة الميدانية تبين أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية إيجابية وبذلك فقمنا بتعزيز الإتجاهات ودعمنا المعارف من طرف المرشد النفسي وتقبل أكثر لذوي الإحتياجات الخاصة في حالة وجودها في المدارس.

نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تذكير بالفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس.**

- من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول رقم (18) نقول أن القيمة الاحتمالية sig (0.29)أي أكبر من مستوى الدلالة فنقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في اتجاهات أساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات ونذكر منها دراسة **ابوسحق** (2005) التي أظهرت نتائجها انه لا توجد فروق في اتجاهات الأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس، وكذلك اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة **حبايب وأخرون**

(2008) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس، في حين تتعارض هذه النتائج مع دراسة **الطاهر** (2009) وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات ذلالة إحصائية لمتغير الجنس وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، حيت يعتقد الباحتان أن ذلك يعود لكون الأنثى أكتر رأفة ورحمة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الذكور، يرى الباحتان أن هذه النتيجة مقبولة ومنطقية وذلك حسب الثقافة السائدة في مجتمعنا بشكل عام والتي تؤمن بها وتدعو إلى ضرورة تقبل ذوي الاحتياجات الخاصة في كافة المجلات ولا سيما المجال التعليمي لأن التعليم كذلك حق من حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ومن خلال النتائج المحصل عليها وبما ان قيمة الاحتمالية sig اكبر من مستوى الدلالة فإننا نقبل فرض البحث الذي يقول **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس** ونرفض الفرض الصفري وبالتالي فرضيتنا تحققت.

نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تذكير بالفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (19) أن "ف" بلغت (0.39) وهي اكبر من مستوى الدلالة والقيمة الاحتمالية sig (0.74) وعليه نستخلص انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة **حبايب و أخرون** (2005)

وأظهرت النتيجة على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للمؤهل العلمي، كما تعارضت نتائج دراستنا مع دراسة **ابوسحق** (2005) وأظهرت النتيجة انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للمؤهل العلمي، وهذه الفروق لصالح البكالوريوس، وكدلك دراسة **الدبابنة والحسن** (2009) وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للمؤهل العلمي ومن خلال النتائج المحصل عليها وبما أن قيمة الاحتمالية sig اكبر من مستوى الدلالة فإننا نقبل فرض البحث الذي يقول **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي** ونرفض الفرض الصفري وبالتالي فرضيتنا تحققت.

نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تذكير بالفرضية:**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة.**

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (20) أن قيمة "ف" بلغت (2.39) وهي أكبر من مستوى الدلالة والقيمة الاحتمالية sig (0.06) وهي أكبر من مستوى الدلالة ومنه نستخلص انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة ونتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة **القريوني وآخرون** (2008) ونصت هذه الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة تعزى لسنوات الخبرة ، وكذلك اتفقت دراستنا مع دراسة **حبايب وأخرون** (2005) التي توصلت على انه لا

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لسنوات الخبرة، ولكن كدلك تتعارض نتائج دراستنا مع دراسة **طاهر** (2009) التي أظهرت فروق لصالح فئة اكتر من 10 سنوات، ومن خلال النتائج المحصل عليها وبما أن قيمة الاحتمالية sig اكبر من مستوى الدلالة فأننا نقبل فرض البحث الذي يقول **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة** ونرفض الفرض الصفري وبالتالي فرضيتنا تحققت.

خاتمة البحث

من خلال دراستنا التي تطرقنا إليها بجانبيها النظري و التطبيقي **فقد تناولنا** موضوع في غاية الأهمية الذي يتمثل في دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية فأصبح موضوع هاما بالنسبة للتعليم الجزائري وذلك عن طريق إصدار مناشير وزارية تنص عن دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ولكن هذا القرار كانت فيه إختلاف في إتجاهات الأساتذة بين مؤيد ومعارض للدمج.

ومن خلال هذه الدراسة توصلنا إلى النتائج التالية:

تكون اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية إيجابية.

-الدور الذي يلعبه المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية إيجابيا.

-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة

توصيات وإقتراحات:

–إعداد وتأهيل المعلم العادي بمساقات وخبرات تدريبي للتعامل مع متمدرسين من ذوي الإحتياجات الخاصة

–تكليف متمدرسين من ذوي الإحتياجات الخاصة بواجبات ونشاطات تنمي قدراتهم المختلفة.

–القيام بحملات توعوية في المجتمع لإظهار فوائد وايجابيات دمج.

– توفير البيئة الدراسية التي تسهل مهمة متمدرسين من ذوي الإحتياجات الخاصة والأساتذة للوصول لأحسن حالة من الدمج.

قائمة المراجع

1-أل محرز،علي سعد فايز .(2009): "**الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب بالمرحلة المتوسطة و الثانوية بالعامة المقدسة و علاقتها بمفهوم الذات**"، مذكرة ماجستر في علم النفس بجامعة السعودية.

2-الزارع، نايف بن عابد.(2014)."**اتجاهات اسر الأطفال ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية**"المجلة الدولية التربوية المتخصصة،مجلد(3):جامعة الملك عبد العزيز.

3-السيد، عبد العزيز .(1984). "**معجم علم النفس و التربية** "طبعة الأولى، مصر:الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

4-الصامدي، علي محمد علي.(2010). " **اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر**"،مملكة العربية السعودية:جامعة الحدود الشمالية.

5-العيد، إبراهيم(2000)."**علم النفس الاجتماعي**"،القاهرة:مكتبة هراء الشرق.

6-الوافي،عبد الرحمن .(2012)."**الوجيز في علم النفس الاجتماعي** "، الجزائر : دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع.

7-بطرس، حافظ بطرس.(2009):"**سيكولوجية الدم في الطفولة المبكرة**"،طبعة الأولى،الأردن:دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

8-بوسبتة، يمينة.(2012)."**واقع تجربة الإدماج المدرسي في الجزائر الإعاقة السمعية نمودجا**" ملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة:مسقط.

9-حبايب، علي حسن.(2005). **اتجاهات المدراء في دمج المعاقين حركيا**،نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

10-خليفة ،عبد اللطيف محمد. شحاتة محمود، عبد المنعم. (د س) ."**سيكولوجية الاتجاهات**"،(د.ط): دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع

11-درويش، زين العابدين. (1999). "**علم النفس الاجتماعي(أسسه وتطبيقاته)**"، القاهرة:دار الفكر العربي .

12-ركاب،أنيسة.(2013)."**الدمج المدرسي للمعاق سمعيا التجربة الجزائرية**"أكاديمية الدراسات الاجتماعية و الإنسانية: جامعة حسيبة بن بوعلي شلف.

13-زهران ،حامد عبد السلام .(1984). "**علم النفس الاجتماعي**"، طبعة خامسة، القاهرة :علم الكتب .

14-صالح ،أحمد محمد حسن .(د س). "**الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**"، ج 2، ، (د ط) ،الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

15-مجدي، أحمد عبد الله. (2003)."**السلوك الاجتماعي وديناميا ته محاولة تفسيرية**" ، (د ، ط)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

16-محي الدين، عبد العزيز.(2002): "**أثر المعرفة المسبقة للأهداف التعليمية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة العلوم الطبيعية و الحياة و تحصيلهم الدراسي**"، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستر ، بجامعة الجزائر.

17-يعقوب ،أمال أحمد .(1989) .**علم النفس الاجتماعي** ،(د ط)،بغداد: بيت الحكمة

الملحق رقم(1) طلب تسهيل مهمة

الملحق رقم(2) ترخيص لإجراء التربص الميداني

الملحق رقم (3) الاستمارة المقدمة للمحكمين

جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

استمارة تحكيم استبيان الاتجاهات

في إطار إجراء دراسة ميدانية لأجل تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس إرشاد، توجيه وتقويم تحت عنوان "دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم"

نعرض عليكم سيدي سيدتي هدا الاستبيان المخصص لمعرفة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لذا نرجو من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت مناسبة أو غير مناسبة، ومدى انتماء كل عبارة إلى المحور المخصص لها وخدمتها له، وبنائها اللغوي، وأي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، علما بأن فقرات هذه الاستبانة تتبع سلم رباعي الإجابة (أوافق بشدة،أوافق،لا أوافق،لا أوافق بشدة).

هذا وتقبلوا منا جزيل الشكر والامتنان، وبارك الله فيكم.

الطالبين: الأستاذة المشرفة:

عامر مصفح عبد الحق د.علاق كريمة

بلعياشي حفصة

تحكيم استبيان الاتجاهات

-عنوان المذكرة:

دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم.

-الإشكالية:

تلعب اتجاهات الأساتذة دورا هاما في تحديد نجاح عملية الدمج حيت يعتبرون العنصر الرئيسي في هده العملية. فقد كانت هناك دائما اتجاهات ايجابية وسلبية من قبل الأساتذة اتجاه الدمج،ومن هنا نطرح الإشكال التالي:

ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

-طرح التساؤلات:

-ما مدى تأثير متغير الجنس على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

- ما مدى تأثير متغير المؤهل العلمي على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

- ما مدى تأثير متغير الخبرة على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية ؟

-أي دور يلعبه المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية؟

-فرضيات:

-الدور الذي يلعبه المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية سلبية.

-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الخبرة

تعريف الأبعاد:

-البعد الاجتماعي:يدرس هذا البعد ما مدى تقبل ورفض الأساتذة لعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية والعمل على تفاعل التلميذ المدمج ليكون عضو فعال في القسم.

-البعد النفسي:يدرس هذا البعد ما مدى اهتمام الأساتذة بالاستقرار والاطمئنان النفسي للتلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة المدمج.

-البعد الأكاديمي:يدرس هذا البعد ما مدى إشراك الأساتذة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم وتقديم لهم الفرص في النشاطات لتنمية قدراتهم المختلفة.

جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

السيد(ة) المحترم(ة)

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته

في إطار إجراء دراسة ميدانية لأجل تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس إرشاد،توجيه و تقويم تحت عنوان " دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم"، وحتى نتمكن من إجراء هده الدراسة تم تصميم هدا الاستبيان ليتم تعبئته من قبل أساتذة التعليم الابتدائي،و لما تتمتعون به من خبرات تعليمية نرجو التكرم بتعبئة الفقرات لهدا الاستبيان من وجهة نظركم الشخصية وحسب ترتيب الإجابات المبينة علما بان إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولغاية البحث العلمي فقط.شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم واهتمامكم.

و اقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير

أولا:بيانات شخصية:

يرجى وضع إشارة(X) في المكان المناسب وفق ما ينطبق عليك:

-**الجنس:** **ذكر** ( ) أنثى ( )

- المؤهل العلمي: السنة الثالثة ثانوي ( ) بكالوريا ( ) ليسانس( ) ماستر ( ) ماجيستر( )

- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( ) 5سنوات ( ) من 6 إلى 10 سنوات ( ) من 11 إلى 15 سنة ( ) من 16 سنة فأكثر ( )

ثانيا: الاستبيان المخصص لاتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية بولاية مستغانم.

الملحق(4)يمثل الاستمارة المقدمة للمحكمين

البعد	الفقرات	مناسب	غير مناسب	البديل
البعد الاجتماعي	- عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تقدم لهم فرصة التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ العاديين. - تؤدي عملية الدمج على مقابلة الفروق الفردية على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين تلاميذ. - يعمل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إكسابهم مهارات اجتماعية جديدة. - تنمي عملية الدمج لدى ذوي الاحتياجات الخاصة طرق الاتصال وتفاعل إيجابية مع الآخرين. - عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين تنمي في تكوين صداقات بينهم. - عملية الدمج تشعر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمساواة الاجتماعية مع الأسوياء. - يؤدي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلى عزلتهم من المجتمع. - يعدل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات المعلمين نحوهم. - يفضل إبقاء تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة. - لا يستطيع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع العاديين. - يزيد عزل تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمل والاستقرار. - يشعر ذوي احتياجات الخاصة بالخجل الشديد داخل المدرسة العادية. - يكون التفاعل إيجابيا ذوي الاحتياجات الخاصة تماما كما التلاميذ العاديين.			

البعد	الفقرات	مناسب	غير مناسب	البديل
البعد النفسي	- عملية الدمج تتيح فرص لذوي الاحتياجات الخاصة للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين. - دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يشبع رغباتهم وميولهم (الانتماء التقبل) - دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يضمن الاستقرار والاطمئنان النفسي. - دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين يؤدي إلى إقامة وتحقيق التكيف النفسي. - دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من نقد طلبة العاديين لهم ويشعرهم بالضعف والنقص. - يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بأنهم قادرون على العطاء. - يساعد الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهة الإحباطات التي تصادفهم. - ينمي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ عاديين ثقتهم في أنفسهم. - يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين. - يؤثر وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ العاديين على الصف ككل. - أتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي أتعامل بها مع العادين. - أتفهم الوضعيات النفسية التي يمكن أن تحدتها الإعاقة على التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.			

البعد	الفقرات	مناسب	غير مناسب	البديل
البعد الاكاديمي	- يفضل تكليف تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بواجبات ونشاطات تنمي قدراتهم المختلفة. - على الأستاذ تقديم تقارير منظمة للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة. - أرى أن وجود تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسته مع توفر متخصص هو أفضل بديل لهم. - تنمي عملية دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس عادية تعلم تعاوني بينهم. - من أفضل تعديل المنهج التعليمي بها يسمح التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالاستمرار في التعليم الابتدائي. - يعتبر الدمج من أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. - وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ عاديين في مدرسة واحدة يثري العملية التعليمية - يفضل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم منذ السنوات الأولى بالابتدائية - يتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي يتعلم بها زملاءهم العاديون. - يحتاج الأستاذ إلى تكوين خاص لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. - البرامج المعدة من قبل وزارة التربية لا تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة. - ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في تلقي التعليم في المدارس العادية. - يؤدي دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العادين. - ذوي الاحتياجات الخاصة يطورون مهاراتهم التربوية بشكل أفضل عند دمجهم.			

أسماء السادة المحكم_ين:

الرقم	اسم المحكم	المهنة	مكان العمل	الدرجة العلمية
1				
2				
3				
4				
5				

الملحق رقم (4) شكل الإستمارة بعد تقديمها للمحكمين:

البعد	الفقرات	مناسب	غير مناسب	البديل
البعد الاجتماعي	- عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تقدم لهم فرصة التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ العاديين. - تؤدي عملية الدمج على مقابلة الفروق الفردية على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين تلاميذ. - يعمل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إكسابهم مهارات اجتماعية جديدة. - تنمي عملية الدمج لدى ذوي الاحتياجات الخاصة طرق الاتصال وتفاعل إيجابية مع الآخرين. - عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين تنمي فيهم تكوين صداقات بينهم - عملية الدمج تشعر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمساواة الاجتماعية مع الأسوياء. - يؤدي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلى عزلتهم من المجتمع. - يعدل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات المعلمين نحوهم. - يفضل إبقاء تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة. - لا يستطيع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع العاديين. - يزيد عزل تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمل والاستقرار. - يشعر ذوي احتياجات الخاصة بالخجل الشديد داخل المدرسة العادية. - يكون التفاعل إيجابيا ذوي الاحتياجات الخاصة تماما كما التلاميذ العاديين.			

البعد	الفقرات	مناسب	غير مناسب	البديل
البعد النفسي	- عملية الدمج تتيح فرص لذوي الاحتياجات الخاصة للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين. - دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يشبع رغباتهم وميولهم (الانتماء التقبل) - دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يضمن الاستقرار والاطمئنان النفسي. - دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين يؤدي إلى إقامة وتحقيق التكيف النفسي. - دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من نقد طلبة العاديين لهم ويشعرهم بالضعف والنقص. - يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بأنهم قادرون على العطاء. - يساعد الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهة الإحباطات التي تصادفهم. - ينمي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ عاديين ثقتهم في أنفسهم. - يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين. - يؤثر وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ العاديين على الصف ككل. - أتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي أتعامل بها مع العادين. - أتفهم الوضعيات النفسية التي يمكن أن تحدتها الإعاقة على التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.			

البعد	الفقرات	مناسب	غير مناسب	البديل
البعد الاكاديمي	- يفضل تكليف تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بواجبات ونشاطات تنمي قدراتهم المختلفة. - على الأستاذ تقديم عرض حال للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة. - أرى أن وجود تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسته مع توفر متخصص هو أفضل بديل لهم. - تنمي عملية دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس عادية تعلم تعاوني بينهم. - من أفضل تعديل المنهج التعليمي بها يسمح التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالاستمرار في التعليم الابتدائي. - يعتبر الدمج من أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ عاديين في مدرسة واحدة إثراء للعملية التعليمية. - يفضل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم منذ السنوات الأولى بالابتدائية - يتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي يتعلم بها زملاءهم العاديون. - يحتاج الأستاذ إلى تكوين خاص لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. - البرامج المعدة من قبل وزارة التربية لا تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة. - ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في تلقي التعليم في المدارس العادية. - يؤدي دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العاديين. - ذوي الاحتياجات الخاصة يطورون مهاراتهم التربوية بشكل أفضل عند دمجهم.			

الملحق رقم (5)شكل الإستمارة النهائية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	- عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تقدم لهم فرصة التفاعل الاجتماعي مع المتمدرسين العاديين.				
2	- تؤدي عملية الدمج على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين المتمدرسين.				
3	- يعمل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إكسابهم مهارات اجتماعية جديدة.				
4	- تنمي عملية الدمج لدى ذوي الاحتياجات الخاصة طرق الاتصال وتفاعل إيجابية مع الآخرين.				
5	- عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتمدرسين العاديين تساعد على تكوين صداقات بينهم.				
6	- عملية الدمج تشعر متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة بالمساواة الاجتماعية مع الأسوياء.				
7	- يعدل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات الأساتذة نحوهم.				
8	- يفضل إبقاء متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة.				
9	- يزيد عزل متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمل والاستقرار.				
10	- يكون التفاعل إيجابيا ذوي الاحتياجات الخاصة تماما كما المتمدرسين العاديين.				
11	- عملية الدمج تتيح فرص لذوي الاحتياجات الخاصة للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين				
12	- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يشبع رغباتهم وميولهم (الانتماء التقبل)				
13	- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يضمن الاستقرار والاطمئنان النفسي.				
14	- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتمدرسين العاديين يؤدي إلى إقامة وتحقيق التكيف النفسي				

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
15	- دمج متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من نقد العاديين لهم ويشعرهم بالضعف والنقص				
16	- يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بأنهم قادرون على العطاء				
17	- يساعد الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهة الإحباطات التي تصادفهم				
18	- ينمي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع متمدرسين عاديين ثقتهم في أنفسهم				
19	- يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين				
20	- يؤثر وضع متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة مع تلاميذ العاديين على الصف ككل				
21	- أتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي أتعامل بها مع العادين				
22	- على الأستاذ تقديم تقارير منظمة للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة.				
23	- أرى أن وجود متمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسته مع توفر متخصص هو أفضل بديل لهم.				
24	- تنمي عملية دمج متمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس عادية تعلم تعاوني بينهم				
25	- يعتبر الدمج من أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لدى المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة.				
26	- وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتمدرسين العاديين في مدرسة واحدة يثري العملية التعليمية				
27	- يفضل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم منذ السنوات الأولى بالابتدائية				
28	- يتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة التي يتعلم بها زملاءهم العاديون.				

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
29	- ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في تلقي التعليم في المدارس العادية.				
30	- يؤدي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للمتمدرسين العاديين.				
31	- تتطور المهارات التربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل أفضل عند دمجهم.				

الجدول يبين أسماء السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	المهنة	مكان العمل	الدرجة العلمية
1	دغمان نعيمة	مفتشة التعليم الابتدائي(لغة عربية)	قاطعة حاسي ماماش -2- مستغانم	،ماستر تعليمية العلوم
2	كروجة الشارف	أستاذ مساعد أ	جامعة مستغانم	ماجستير في علم النفس
3	ناظر عبد القادر	مفتش التعليم الابتدائي(لغة عربية)	مقاطعة مستغانم 4	دكتوراه علم النفس المدرسي
4	بو ثليجة رمضان	أستاذ مساعد ب	جامعة مستغانم	ماجيستر في علم النفس المدرسي
5	بورزق يوسف	أستاذ مساعد ب	جامعة مستغانم	ماجستير في علم النفس

الملحق رقم (6) حساب الثبات للبعد الاجتماعي وفقراته Corrélations

		اج1	اج2	أج3	أج4	أج5	أج6	أج7	أج8	أح9	اج10	اج11	أج12	أج13	البعد_الاجتماعي
اج1	Corrélation de Pearson	1	,487*	,910**	,760**	,569**	,587**	-,083	,374	,653**	,000	,424	,240	,625**	,862**
	Sig. (bilatérale)		,030	,000	,000	,009	,006	,728	,105	,002	1,000	,062	,308	,003	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
اج2	Corrélation de Pearson	,487*	1	,551*	,472*	,462*	,679**	-,229	,525*	,177	,000	,403	,029	,188	,633**
	Sig. (bilatérale)	,030		,012	,035	,040	,001	,332	,017	,457	1,000	,078	,903	,427	,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
أج3	Corrélation de Pearson	,910**	,551*	1	,852**	,690**	,597**	-,020	,317	,572**	,080	,522*	,349	,682**	,938**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012		,000	,001	,005	,933	,173	,008	,738	,018	,131	,001	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
أج4	Corrélation de Pearson	,760**	,472*	,852**	1	,755**	,634**	-,008	,430	,390	-,021	,468*	,421	,641**	,914**
	Sig. (bilatérale)	,000	,035	,000		,000	,003	,974	,059	,089	,930	,037	,064	,002	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

أج5	Corrélation de Pearson	,569**	,462*	,690**	,755**	1	,692**	-,103	,199	,232	,258	,129	,235	,429	,721**
	Sig. (bilatérale)	,009	,040	,001	,000		,001	,665	,399	,324	,272	,587	,319	,059	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
أج6	Corrélation de Pearson	,587**	,679**	,597**	,634**	,692**	1	-,125	,471*	,293	-,073	,107	-,101	,292	,666**
	Sig. (bilatérale)	,006	,001	,005	,003	,001		,600	,036	,210	,761	,654	,671	,212	,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
أج7	Corrélation de Pearson	-,083	-,229	-,020	-,008	-,103	-,125	1	-,274	-,211	-,519*	-,171	-,134	-,144	-,124
	Sig. (bilatérale)	,728	,332	,933	,974	,665	,600		,243	,373	,019	,471	,573	,544	,602
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
أج8	Corrélation de Pearson	,374	,525*	,317	,430	,199	,471*	-,274	1	,045	,123	,393	,007	-,072	,488*
	Sig. (bilatérale)	,105	,017	,173	,059	,399	,036	,243		,850	,605	,087	,975	,762	,029
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
أج9	Corrélation de Pearson	,653**	,177	,572**	,390	,232	,293	-,211	,045	1	,144	,440	,131	,809**	,598**
	Sig. (bilatérale)	,002	,457	,008	,089	,324	,210	,373	,850		,546	,052	,583	,000	,005

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,080	-,021	,258	-,073	-,519*	,123	,144	1	,000	,119	,088	,112
ا ج10	Sig. (bilatérale)	1,000	1,000	,738	,930	,272	,761	,019	,605	,546		1,000	,618	,711	,637
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,424	,403	,522*	,468*	,129	,107	-,171	,393	,440	,000	1	,167	,465*	,600**
ا ج11	Sig. (bilatérale)	,062	,078	,018	,037	,587	,654	,471	,087	,052	1,000		,481	,039	,005
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,240	,029	,349	,421	,235	-,101	-,134	,007	,131	,119	,167	1	,444*	,404
أ ج12	Sig. (bilatérale)	,308	,903	,131	,064	,319	,671	,573	,975	,583	,618	,481		,050	,077
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,625**	,188	,682**	,641**	,429	,292	-,144	-,072	,809**	,088	,465*	,444*	1	,712**
أ ج13	Sig. (bilatérale)	,003	,427	,001	,002	,059	,212	,544	,762	,000	,711	,039	,050		,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
البعد_الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,862**	,633**	,938**	,914**	,721**	,666**	-,124	,488*	,598**	,112	,600**	,404	,712**	1

Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000	,000	,001	,602	,029	,005	,637	,005	,077	,000	
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (7) حساب ثبات البعد النفسي وفقراته

Corrélations

		نفسي1	نف2	نف3	نف4	نف5	نف6	نف7	نف8	نف9	نف10	نف11	نف12	البعد النفسي
نفسي1	Corrélation de Pearson	1	,759**	,625**	,712**	,689**	,703**	,722**	,712**	,249	,213	,335	,296	,827**
	Sig. (bilatérale)		,000	,003	,000	,001	,001	,000	,000	,291	,368	,148	,205	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
نف2	Corrélation de Pearson	,759**	1	,775**	,681**	,565**	,739**	,867**	,737**	,411	,376	,420	,044	,894**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001	,009	,000	,000	,000	,072	,102	,065	,853	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
نف3	Corrélation de Pearson	,625**	,775**	1	,750**	,508*	,413	,822**	,851**	,247	,374	,291	-,039	,813**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000		,000	,022	,070	,000	,000	,293	,104	,213	,870	,000

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,712**	,681**	,750**	1	,540*	,449*	,782**	,761**	,056	,229	,131	,128	,748**
نف4	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000		,014	,047	,000	,000	,814	,331	,581	,589	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,689**	,565**	,508*	,540*	1	,572**	,463*	,596**	,491*	,451*	,190	-,005	,736**
نف5	Sig. (bilatérale)	,001	,009	,022	,014		,008	,040	,006	,028	,046	,423	,984	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,703**	,739**	,413	,449*	,572**	1	,520*	,619**	,279	,172	,501*	,250	,731**
نف6	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,070	,047	,008		,019	,004	,234	,469	,025	,287	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,722**	,867**	,822**	,782**	,463*	,520*	1	,831**	,275	,388	,448*	,000	,871**
نف7	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,040	,019		,000	,240	,091	,048	1,000	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,712**	,737**	,851**	,761**	,596**	,619**	,831**	1	,325	,314	,423	-,120	,866**
نف8	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,006	,004	,000		,162	,178	,063	,614	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

	Corrélation de Pearson	,249	,411	,247	,056	,491*	,279	,275	,325	1	,702**	,205	-,292	,518*
نف9	Sig. (bilatérale)	,291	,072	,293	,814	,028	,234	,240	,162		,001	,385	,212	,019
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,213	,376	,374	,229	,451*	,172	,388	,314	,702**	1	,416	-,216	,580**
نف10	Sig. (bilatérale)	,368	,102	,104	,331	,046	,469	,091	,178	,001		,068	,361	,007
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,335	,420	,291	,131	,190	,501*	,448*	,423	,205	,416	1	,025	,542*
نف11	Sig. (bilatérale)	,148	,065	,213	,581	,423	,025	,048	,063	,385	,068		,916	,014
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,296	,044	-,039	,128	-,005	,250	,000	-,120	-,292	-,216	,025	1	,065
نف12	Sig. (bilatérale)	,205	,853	,870	,589	,984	,287	1,000	,614	,212	,361	,916		,785
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,827**	,894**	,813**	,748**	,736**	,731**	,871**	,866**	,518*	,580**	,542*	,065	1
البعد_النفسي	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,019	,007	,014	,785	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (8) حساب تبات البعد الأكاديمي وفقراته

Corrélations

		اكاديمي1	أك2	اك3	اك4	اك5	اك6	اك7	اك8	اك9	أك10	اك11	اك12	اك13	اك14	البعد_الاكاديمي
اكاديمي1	Corrélation de Pearson	1	,130	-,128	-,070	-,012	,374	-,079	,126	-,030	-,152	,215	,363	,170	,319	,234
	Sig. (bilatérale)		,586	,589	,770	,960	,104	,740	,596	,899	,523	,363	,116	,475	,171	,322
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
أك2	Corrélation de Pearson	,130	1	,394	,603**	,218	,583**	,468*	,524*	,451*	-,078	-,369	,612**	,655**	,260	,670**
	Sig. (bilatérale)	,586		,085	,005	,355	,007	,038	,018	,046	,743	,110	,004	,002	,268	,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
اك3	Corrélation de Pearson	-,128	,394	1	,581**	,272	,428	,411	,356	-,018	-,052	-,372	,470*	,537*	-,040	,494*
	Sig. (bilatérale)	,589	,085		,007	,246	,060	,072	,124	,941	,826	,107	,037	,015	,866	,027
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
اك4	Corrélation de Pearson	-,070	,603**	,581**	1	,096	,562**	,382	,482*	,510*	,027	-,316	,619**	,673**	,486*	,723**
	Sig. (bilatérale)	,770	,005	,007		,687	,010	,096	,031	,022	,911	,175	,004	,001	,030	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

	Corrélation de Pearson	-,012	,218	,272	,096	1	,009	,259	,154	-,244	-,051	,121	,325	,071	-,052	,229
ك5	Sig. (bilatérale)	,960	,355	,246	,687		,970	,270	,518	,300	,830	,612	,163	,765	,826	,332
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,374	,583**	,428	,562**	,009	1	,707**	,782**	,580**	,067	-,368	,731**	,932**	,507*	,895**
ك6	Sig. (bilatérale)	,104	,007	,060	,010	,970		,000	,000	,007	,780	,111	,000	,000	,023	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,079	,468*	,411	,382	,259	,707**	1	,892**	,503*	,453*	-,604**	,544*	,660**	,237	,782**
ك7	Sig. (bilatérale)	,740	,038	,072	,096	,270	,000		,000	,024	,045	,005	,013	,002	,315	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,126	,524*	,356	,482*	,154	,782**	,892**	1	,647**	,533*	-,630**	,597**	,703**	,470*	,886**
ك8	Sig. (bilatérale)	,596	,018	,124	,031	,518	,000	,000		,002	,015	,003	,005	,001	,036	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,030	,451*	-,018	,510*	-,244	,580**	,503*	,647**	1	,386	-,531*	,216	,584**	,692**	,666**
ك9	Sig. (bilatérale)	,899	,046	,941	,022	,300	,007	,024	,002		,093	,016	,360	,007	,001	,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	200	20	20	20	20
ك10أ	Corrélation de Pearson	-,152	-,078	-,052	,027	-,051	,067	,453*	,533*	,386	1	-,424	-,191	,000	,230	,274

	Sig. (bilatérale)	,523	,743	,826	,911	,830	,780	,045	,015	,093		,063	,419	1,000	,330	,243
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,215	-,369	-,372	-,316	,121	-,368	-,604**	-,630**	-,531*	-,424	1	-,113	-,338	-,155	-,439
الك11	Sig. (bilatérale)	,363	,110	,107	,175	,612	,111	,005	,003	,016	,063		,635	,145	,514	,053
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,363	,612**	,470*	,619**	,325	,731**	,544*	,597**	,216	-,191	-,113	1	,735**	,404	,777**
الك12	Sig. (bilatérale)	,116	,004	,037	,004	,163	,000	,013	,005	,360	,419	,635		,000	,077	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,170	,655**	,537*	,673**	,071	,932**	,660**	,703**	,584**	,000	-,338	,735**	1	,458*	,887**
الك13	Sig. (bilatérale)	,475	,002	,015	,001	,765	,000	,002	,001	,007	1,000	,145	,000		,042	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,319	,260	-,040	,486*	-,052	,507*	,237	,470*	,692**	,230	-,155	,404	,458*	1	,640**
الك14	Sig. (bilatérale)	,171	,268	,866	,030	,826	,023	,315	,036	,001	,330	,514	,077	,042		,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,234	,670**	,494*	,723**	,229	,895**	,782**	,886**	,666**	,274	-,439	,777**	,887**	,640**	1
البعد_الاكاديمي	Sig. (bilatérale)	,322	,001	,027	,000	,332	,000	,000	,000	,001	,243	,053	,000	,000	,002	

N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (9) يمتل تبات الأبعاد والدرجة الكلية

Corrélations

		البعد_الاجتماعي	البعد_النفسي	البعد_الاكاديمي	الدرجة_الكلية
البعد_الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1	,528*	,685**	,847**
	Sig. (bilatérale)		,017	,001	,000
	N	20	20	20	20
البعد_النفسي	Corrélation de Pearson	,528*	1	,690**	,858**
	Sig. (bilatérale)	,017		,001	,000
	N	20	20	20	20
البعد_الاكاديمي	Corrélation de Pearson	,685**	,690**	1	,904**
	Sig. (bilatérale)	,001	,001		,000
	N	20	20	20	20
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	,847**	,858**	,904**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	20	20	20	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (10) يمتل حساب تبات الاستبيان بمعادلة ألفا لكروم باخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,934	39

الملحق رقم (11) يمتل حساب مجموع الفقرات

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
اج1	112,1500	372,976	,717	,931
اج2	112,3500	376,976	,456	,933
أج3	112,3500	358,029	,754	,930
أج4	112,1000	362,621	,680	,931
أج5	111,9000	375,147	,441	,933
أج6	111,8000	374,063	,486	,933
أج7	112,0000	396,316	-,100	,937
أج8	113,0500	373,945	,406	,934
أح9	112,6500	368,976	,615	,931
اج10	111,9000	392,516	,036	,935
اج11	112,3500	362,976	,640	,931
أج12	112,2500	385,250	,145	,937
أج13	112,5000	372,895	,639	,931
نفسي1	112,0500	369,629	,710	,931
نف2	112,1000	367,253	,752	,930
نف3	112,2000	364,274	,743	,930
نف4	112,2000	363,537	,723	,930
نف5	112,6000	373,516	,563	,932
نف6	112,2000	375,747	,496	,933
نف7	112,1500	360,661	,818	,929
نف8	112,2000	362,695	,745	,930
نف9	112,9000	378,937	,308	,935
نف10	112,7000	371,484	,451	,933
نف11	112,4500	380,261	,305	,934
نف12	111,6000	391,937	,055	,935
اكاديمي1	111,7000	385,379	,331	,934
أك2	111,4500	383,208	,553	,933
اك3	112,2000	381,747	,262	,935
اك4	112,2000	375,642	,658	,932

اك5	112,2500	394,092	-,035	,936
اك6	112,1000	367,042	,818	,930
اك7	112,5000	371,000	,605	,932
اك8	112,3500	356,871	,752	,930
اك9	112,5500	363,945	,651	,931
أك10	111,9000	388,095	,177	,935
اك11	111,6500	403,818	-,434	,938
اك12	111,9500	371,839	,715	,931
اك13	112,1500	363,082	,754	,930
اك14	112,0500	360,471	,750	,930

الملحق رقم (12) يمتل التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,896
		Nombre d'éléments	19[a]
	Partie 2	Valeur	,870
		Nombre d'éléments	19[b]
	Nombre total d'éléments		38
	Corrélation entre les sous-échelles		,718
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,836
	Longueur inégale		,836
	Coefficient de Guttman split-half		,831

a. Les éléments sont : اج ,1اج ,2أج ,3أج ,4أج ,5أج ,6أج ,7أح ,8اج ,9اج ,10اج ,11أج ,12 أج ,13نفسي ,1نف ,2نف ,3نف ,4نف ,5نف.6

b. Les éléments sont : نف ,7نف ,8نف ,9نف ,10نف ,11نف ,12اكاديمي ,1أك ,2اك ,3اك ,4اك ,5 اك ,6اك ,7اك ,8اك ,9أك ,10اك ,11اك ,12اك.13

الملحق رقم (13) يمتل نتائج الفرضية العامة

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
اك7	60	2,3500	,70890
اج9	60	2,4667	,87269
اك5	60	2,6500	,73242
نف9	60	2,7000	,86944
نف10	60	2,7167	,90370
اج10	60	2,7167	,92226
نف5	60	2,7333	,63424

نف11	60	2,7333	1,16250
اك8	60	2,8500	,70890
اك9	60	2,8667	,70028
اج8	60	2,8667	,91070
اك6	60	2,9000	,77460
نف4	60	2,9667	,68807
اك10	60	2,9667	,86292
اج7	60	3,0667	,91812
اج2	60	3,0667	,66042
اج3	60	3,0833	,69603
نف3	60	3,1167	,58488
نف6	60	3,1333	,59565
اج1	60	3,1667	,82681
اك3	60	3,1667	,80605
نف7	60	3,1833	,65073
نف8	60	3,1833	,70089
اج5	60	3,2500	,70410
اك4	60	3,3000	,74333
اك1	60	3,3167	,79173
اج4	60	3,3333	,57244
نف1	60	3,3333	,75165
اك2	60	3,3500	,84020
اج6	60	3,3667	,63691
نف2	60	3,4500	,50169
total	60	93,3500	9,31160
N valide (listwise)	60		

الملحق رقم (14) يمتل نتائج الفرضية الجزئية التانية

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	ذكر	6	95,8333	6,79461	2,77389
	انثي	54	93,0741	9,55984	1,30093

الملحق رقم (15) يمتل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

ANOVA à 1 facteur

Total

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	103,501	3	34,500	,385	,764
Intra-groupes	5012,149	56	89,503		
Total	5115,650	59			

الملحق رقم (16) يمتل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

ANOVA à 1 facteur

Total

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	757,062	4	189,266	2,388	,062
Intra-groupes	4358,588	55	79,247		
Total	5115,650	59			