جامعة مولود معمري- تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
فرع علوم التربية

اتجاه المعلمين و المدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية

دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة

إعداد الطالبتين:
- فرحوم سعاد
- عبادو سمينة

إشراف:
- مبراك موسى

السنة الجامعية: 2018- 2019

كلمة شكر

*نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل المشرف **"مبراك موسى"** على قبوله بصدر رحب بالإشراف على هذا البحث ومسايرتنا في الخطوات التي رافقت إنجازه، بما قدّم من توجيه رشيد بما بذل من جهد جهيد، وفيما أبدى من صبر و تفهم فلا نملك إزاء ما قدّم إلا أن نقول له في هذا المقام جزاك الله خيرا وأبقاك منهلا للعلم و طلابه.*

كما لا يفوتنا أيضا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذة علوم التربية من جامعة مولود معمري "تامدة"

ولا يفوتنا أيضا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع المعلمين والمعلمات بالمؤسسات التعليمية بتيزي وزو على ما أبدوه من تعاون معنا.

وإلى كل من مدَ لي العون من قريب أو من بعيد

"سعاد" "سمينة"

الإهداء

أهدي ثمرة تعبي ونتاج سهري إلى من بأملهم درجت وأمام عينهم كبرت وبجناحهم غمرت وبعطفهم أحسست إلى أغلى مخلوقين في الوجود

أمي و أبي حفظهما الله لي

إلى أخواتي وإخواني

"وكل البراعم الصغار "مرام، ريان، أميرة، ندى، عبد الرؤوف، اياد"

كما أهدي هذا العمل إلى خطيبي الغالي الذي دعمني وشجعني إلي غاية إتمام عملي، حفظه الله لي ووفقه في مهنته النبيلة وإلى كل أفراد عائلته.

إلى صديقاتي اللواتي عرفتهن خلال مشواري الدراسي

وإلى التي شاركتني في هذا العمل صديقتي الوفية "سمينة".

و إلى كل من يحبني من قريب أو من بعيد نستهم أقلامنا ولم تنساهم قلوبنا.

"سعاد"

الإهداء

أهدي ثمرة عملي وجهدي إلى أحلى وأغلى ما أملك في هذا الوجود امي الحبيبة والى من تعب من أجلي أبي الغالي

إلى عمي حكيم الذي ساندني طوال مشواري الدراسي ماديا و معنويا أطال الله في عمره و إلى زوجته نديرة و اولاده حمزة، مولود وميلندة .

وإلى إخوتي و أخواتي .

إلى جدي و جدتي أطال الله في عمرهم .

إلى كل أصدقائي و صديقاتي : زهرة ،كريمة، سامية ،ليلة ، نورة ، جوبا ، عبد الرحمان ، مرزوق.

وإلى التي شاركتني في العمل صديقتي الوفية سعاد .

وإلى كل من يعرفني من قريب او بعيد.

"سمينة"

ملخص البحث

هدف بحثنا إلى محاولة استقصاء اتجاهات وآراء معلمي ومدراء المرحلة الإبتدائية حول دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ببعض المؤسسات الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، حيث بلغت عينة البحث (100) معلم ومعلمة المقيدين بالعام الدراسي 2019/2018 ، والذين تم إختيارهم بطريقة عرضية.

و كوسيلة قياس تم الإعتماد على أداة الإستبانة والتي شملت 25 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد والذي أعده الدكتور عبد الناصر السويطي (2016).

وبعد معالجة النتائج عن طريق الرزمة الإحصائية المعتمدة في العلوم الاجتماعية (spss) الإصدار"20" توصلنا إلى النتائج التالية:

- اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية إيجابي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية تعزى لعامل الجنس(معلمين-معلمات).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية تعزى لعامل الخبرة المهنية في مجال التدريس (أقدمية كبيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية قليلة).

Résumé :

Notre étude à eu pour but, l'investigation de l'attitude des enseignants de cycle primaire sur les élèves au besoin spécifique dans dix-sept écoles primaires dans la wilaya de Tizi-Ouzou.

Notre échantillon à été composé de 100 enseignants et enseignantes durant l'année scolaire 2018/2019.

L'échantillon à été choisis d'une manière occasionnel, et comme outil de mesure de notre étude ont a utilisé un questionnaire édité par « Abdnacer souiti 2016 » composé de (25 items).

Après l'analyse des résultats par l'outil statistique (s.p.s.s) version (20) les résultats ont abouti à ce que suit :

- L'attitude des enseignantes du cycle primaire envers l'insertion des élèves aux besoins spécifiques s'est avérée positif.

- L'absence de différences statiquement significatives dans l'attitude des enseignants du cycle primaire selon le genre (enseignants – enseignantes).

-L'absences de différences statistiquement significatives dans les l'attitudes des enseignants du cycle primaire des élèves au besoin spécifiques selon l'expérience professionnelle des enseignants dans le domaine de l'enseignement. (grande expérience , moyenne expérience , faible expérience).

Mot clés : Attitude , enseignant, cycle primaire, insertion, élèves au besoins spécifiques.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
كلمة شكر	أ
الإهداء	ب
ملخص البحث	د
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ي
فهرس الملاحق	ك
مقدمة	01

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الد

1- إشكالية البحث.....06

2- فرضيات البحث.....09

3- أهداف البحث.....09

4- أهمية البحث.....10

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث.....10

6- الدراسات السابقة.....14

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد.....21
1- مفهوم الاتجاهات 22
2- مفهوم الاتجاه والمفاهيم ذات العلاقة.....23
3- خصائص الاتجاه.....25
4- أنواع الاتجاه.....26
5- مراحل تكوين الاتجاه.....28
6- وظائف الاتجاه 29
7- عوامل تكوين الاتجاه 30
8- النظريات المفسرة للاتجاه.....32
9- طرق قياس الاتجاه.....34
خلاصة الفصل.....37

الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد.....39
1- تعريف معلم المرحلة الإبتدائية.....40
2- خصائص المعلم.....41
3- دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي.....45
4- أهمية تكوين المعلم.....46
5-أخلاقيات مهنة التعليم.....48
6- نشاطات المعلم و مسؤولياته.....49
خلاصة الفصل.....52

الفصل الرابع: الدمج

تمهيد.....54
1- مفهوم الدمج.....55
2- أهداف الدمج..... 56
3- أهمية الدمج.....57
4- متطلبات الدمج.....58
5- أنواع الدمج.....59
6- مشاكل عملية الدمج في القطاع التعليمي.....60
7- إيجابيات الدمج.....61
8- سلبيات الدمج.....62
9- واقع الدمج في الجزائر.....63
خلاصة الفصل.....67

الفصل الخامس: ذوي الاحتياجات الخاصة

تمهيد.....69
1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة 70
2- تصنيفات ذوي الاحتياجات الخاصة.....71
2-1- الموهبة والتوفق.....71
2-2- الاعاقة العقلية.....74
2-3- الاعاقة البصرية.....78
2-4- الاعاقة السمعية.....81
2-5- الاعاقة الحركية.....85

2-6- اضطراب التوحد.....86
2-7- صعوبات التعلم.....89
2-8- الاضطرابات السلوكية و الانفعالية.....91
2-9- اضطرابات التواصل النطق أو اللغة.....95
خلاصة الفصل.....97

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد.....100
1- الدراسة الاستطلاعية.....101
2- منهج البحث.....103
3- عينة البحث.....104
6- الحدود الزمانية والمكانية.....106
5- أدوات البحث.....106
6- الأساليب الاحصائية المستعملة.....110
خلاصة الفصل.....111

الفصل السابع: عرض وتحليل، تفسير ومناقشة نتائج البحث

تمهيد 113
1- عرض وتحليل نتائج البحث.....114
2- تفسير ومناقشة نتائج البحث.....118
الاستنتاج العام.....123
الاقتراحات.....125
المراجع.....127
الملاحق.....137

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الابتدائيات	102
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	102
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب عدد سنوات الخبرة	103
04	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب مؤسسات إجراء الدراسة الميدانية	104
05	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	105
06	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب عدد سنوات الخبرة	105
07	يبين قيمة معامل ثبات الاستبيان باستخدام ألفا كرونباخ	108
08	يبين قيمة معامل الثبات للاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية	109
09	يوضح مفتاح تصحيح الإستبيان	109
10	نتائج الدلالة الاحصائية لاتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية.	114
11	توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم	115
12	نتائج الدلالة الاحصائية للفروق بين الجنسين فيما يخص اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية	115
13	النتائج الاحصائية للفروق بين اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لعدد سنوات الخبرة المهنية في مجال التدريس	116
14	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لعدد سنوات الخبرة المهنية في مجال التدريس .	117

فهرس الملاحق

الملحق	العنوان	الصفحة
01	قائمة الأساتذة المحكمين	137
02	استبيان اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المرحلة الإبتدائية	138
03	نتائج الدراسة الإستطلاعية	140
05	النتائج الإحصائية للدراسة الأساسية	145

مقدمة

إن المتتبع لتطور حركة التربية الخاصة في جميع أنحاء العالم يجد أنها أخذت في التحول من مفهوم عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات خاصة بهم إلى مفهوم الدمج الشامل، والذي يعني تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن نوع وشدّة الإعاقة في ظل نظام التعليم العادي، إضافة إلى دمجهم في الحياة الإجتماعية العامة في المجتمع بعد أن يتم إعدادهم وتأهيلهم تأهيلا مناسبا يمكنهم من الدمج في المجتمع.

وقد أدى هذا التحول إلى ظهور العديد من المصطلحات والمفاهيم في مجال التربية الخاصة مثل: التحرر من المؤسسات، الإدماج، البيئة الأقل تقيدا، المساواة وتكافؤ الفرص، الدمج الشامل، التأهيل ضمن المجتمع المحلي، والدمج المجتمعي. وفي عام 1981تبنت معظم دول العالم مفهوم الدمج كتوجه جديد في التربية الخاصة وذلك للتأكيد على حق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم في المدارس العادية جنبا إلى جنب مع التلاميذ العاديين من وجهة وعلى أن يتحمل معلم الفصل العادي مسؤولية تعليم وتلبية الاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع ضرورة توفير نظم الدعم الإداري والتنظيمي والتعليمي والتدريبي لهذا المعلم. **(العبد الجبار،2002،ص4)**

وهكذا شاع استخدام أسلوب الدمج في أواخر القرن الماضي وتوسع ليشمل إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة للإنخراط والإندماج في المجتمع وليس فقط في المدارس العادية **(الشخص، 1997،ص49)**

إن اختلاف السياسات التعليمية والاجتماعية والإقتصادية فيما بين الدول أدى إلى إختلاف في تطبيق الدمج من حيث السياسات والوسائل، فالجزائر كغيرها من الدول التي تسعى إلى تطبيق برنامج الدمج بشكل جزئي أي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الخاصة الملحة بالمدارس العادية .

وتأكيدا لأهمية الدمج فقد أكدت معظم الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الدمج من مختلف الأبعاد سواء من حيث تقييم سياسته أو من حيث الاتجاهات نحوه، و نجاح عملية

الدمج يرتبط ارتباطا وثيقا بتغير الاتجاهات في المجتمع نحو الإعاقة من جهة ونحو ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة أخرى .

ويشير **"عبد الله 1997"** إلى أنه كلما سادت الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات كلما ترسخت في المجتمع مفاهيم العجز والرفض والعزل، بينما لو سادت الاتجاهات الإيجابية فإن الأمور سوف تختلف حيث ستتجه النظرة نحو القدرات والإمكانات التي يتحلى بها الفرد المعاق ونحو ترسيخ فلسفة الإدماج التعليمي في المارس العادية والإدماج في الحياة العامة للمجتمع.

كما أكدت أيضا العديد من الدراسات أن اتجاهات وآراء المدراء والمعلمين هي أكثر العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح أو فشل الدمج، كدراسة"العبدالجبار1998"، ودراسة "الشخص1987" ودراسة "السرطاوي وآخرون 1998" .وقد تبين من هذه الدراسات بأن الإقدام على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يجب أن يقوم على الأسس التالية:

- تقبل المدراء والمعلمين العاديين لبرنامج الدمج، والاتجاهات التي يحملونها نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- إمكانيات المدرسة العادية من حيث البناء والتجهيزات.

- المنهاج الدراسي.

- تقبل التلاميذ العادين لهذا البرنامج.

وهذا ما دفعنا إلى الإهتمام بدراسة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ولتناول هذا البحث قمنا بتقسيمه إلى جانبين متكاملين، وهما الجانب النظري والجانب الميداني.

الجانب النظري: ويتضمن خمسة فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول: خصص للخلفية النظرية لمشكل البحث: الإشكالية، فرضيات البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث، الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني خصصناه لموضوع الاتجاهات ويتضمن تمهيدا للفصل، تعريف الاتجاه، مفهوم الاتجاه والمفاهيم ذات العلاقة، خصائصه، أنواعه، أهم مراحل تكوينه، وظائفه، العوامل المؤثرة في تكوينه، ثم أهم النظريات المفسرة له، وطرق قياسه، ثم ختمناه بخلاصة الفصل.

أما الفصل الثالث خصصناه لمعلم المرحلة الإبتدائية: فبعد تمهيد الفصل قمنا بتقديم تعريف لمعلم المرحلة الإبتدائية، خصائصه، أدواره، أهمية تكوينه، أخلاق مهنته في علاقته مع التلاميذ، نشاطاته ومسؤولياته، وخلاصة الفصل.

والفصل الرابع فهو خاص بالدمج: ويتضمن تمهيدا، مفهوم الدمج، أهداف الدمج، أهمية الدمج، متطلبات الدمج، مشاكل عملية الدمج في القطاع التعليمي، إيجابياته، سلبياته، واقع الدمج في الجزائر وختمناه بخلاصة الفصل.

أما الفصل الخامس يشمل ذوي الاحتياجات الخاصة: بحيث تطرقنا فيه إلى مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وأهم تصنيفاتهم مع ذكر تعريف لكل فئة وأهم خصائصها وتصنيفاتها وختمناه بخلاصة الفصل

أما الجانب التطبيقي يتضمن فصلين وهما:

الفصل السادس الذي يتضمن الاجراءات المنهجية للبحث وذلك بالتطرق إلى الدراسة الإستطلاعية، تحديد المنهج المتبع، تحديد عينة البحث وخصائصها، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة

الفصل السابع فهو مخصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج، ثم تقديم الإستنتاج العام ،واقتراحات البحث، قائمة المرجع والملاحق

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- تحديد مفاهيم للبحث

6- الدراسات السابقة

1- الاشكالية:

لقد أدت التطورات المعاصرة إلى تغيير الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة تغيرا جوهريا في ضوء التغيرات الإجتماعية والثقافية والتقنية فضلا عن تطور وسائل الاتصال في المجتمعات البشرية، وأصبحت النظرة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر إيجابية وبات الإهتمام بهذه الفئة من الأفراد على رأس قائمة اهتمامات المجتمعات البشرية المختلفة.

كما ظهرت العديد من التشريعات الدولية والإقليمية والمحلية المي تحدد حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الرعاية والتعليم، وفي هذا المجال يؤكد **"فاندر كوك وزملائه 1991"** أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من خلال الدراسة التي أجروها لبحث تأثير دمج تلميذات تتراوح أعمارهن ما بين 8-10 سنوات ممن يعاني من صعوبات في التعلم مع أقرانهن من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، إذ تبين تحسن في المستوى التحصيلي للتلميذات المدمجات، مما يؤكد أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

(عبد الباقي الجمالي،2009 ص ص 78-125)

في حيت أكدت **"طلعت منصور1994"** أن الدمج يقوم على الوصل لا الفصل بين مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة ومجتمع العاديين، ومن ثم فإن مكافحة جميع أشكال الإقصاء عن التعليم العام الشامل يشكل نزعة من أكثر النزعات بروزا في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.

فالدمج حسب **« Alend 1990 »** هو تللك العملية التي تتسم بالتخطيط الدقيق والمنظم بحيث يهدف إلى تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الجزء الأكبر من البرامج الأكاديمية والإجتماعية ضمن الفصول العادية.

أما **"سحر الخشرمي 2003"** صرحت بأن الدمج عبارة عن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم في الفصل العادي أوفي فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية لبعض الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل مع تقديم خدمات مساندة من خلال فريق متعدد التخصصات وإجراء تعديلات لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم.

(هارون،1995،ص4).

وبالرغم من الإهتمام المتزايد بذوي الاحتياجات الخاصة فإن عزلهم في مدارس خاصة بهم قد يؤثر فيهم سلبا وجعلهم غير قادرين على التكيف الإجتماعي، وهكذا ينادي المتخصصون في مجالات التربية الخاصة بإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج المدارس العادية.

بحيث يرى **"خضر عادل 1990 "** بعد مرور عدة عقود من التعليم الذي يقوم على العزل بالمؤسسات المنفصلة المتخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة بدأت كل دول العالم المتقدمة منها والنامية في الإقدام على تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية.

(خضر، 1990،ص102)

وقد أصبحت معظم المجتمعات في الدول المتقدمة تسعى إلى الإنتقال من نطام العزل في التعليم والرعاية لهذه الفئة إلى نظام الدمج الكامل ما أمكن ذلك. فبلا من عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس أو فصول خاصة ، فإنهم يواصلون الدراسة داخل المدارس العادية، ويتطلب ذلك تطوير البيئة المدرسية لكي تتوافر فيها خدمات التشخيص والتعليم العلاجي والمعلمين والمدراء على التعامل مع ذوي المستويات التعليمية المتباينة .ليقوم المعلم بدور الموجه والمرشد للتلاميذ أي ييسر لهم الحصول على المعرفة والتعلم الذاتي والتعليم التعاوني.

ويؤكد **"ابراهيم الزهيري 1998 "** أن مفهوم الدمج الحديث في التربية الخاصة يعني ضرورة أن يقضي ذوي الاحتياجات الخاصة أطول مدة ممكنة في الفصول العادية مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذ لزم الأمر ، كما يعني ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الإمكان لكي تواجه حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة مع إمداد معلم الفصل العادي بما يحتاج إليه من مساعدة.

(الجمالي، 1999،ص55)

وبالرغم من أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلا أن هناك عدة صعوبات تواجه المسؤولين عن التعليم عند تنفيذ تجربة الدمج في التعليم الإبتدائي ومن بين هذه الصعوبات اتجاهات المعلمين والمدراء نحو العمل في الفصول المدمجة.

حيث حظي موضوع الاتجاه بإهتمام كبير من قبل علماء النفس لإرتباطه بمتغيرات كثيرة، وفي هذا الصدد أعدت" **المخزومي"** تعريفا لمفهوم الاتجاه يتفق حوله كثيرا من الباحثين والذي اعتبرته

" بأنه حصيلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين، مما يدفعه لأن يسلك سلوكا إيجابيا أو سلبيا". **(سليمان عبد الأحد يوسف إبراهيم،2013في: موسى مبراك،2018)**

كما يعرف الاتجاه "على أنه ليس هو السلوك، لكنه عامل من العوامل الكامنة وراءه، وقد يقوم الاتجاه أحيانا بدور الدافع المحرك للسلوك". **(زبير أرفيس 2014 في: موسى مبراك،2018)**

فإذا كان اتجاه المعلمين والمدراء إيجابيا نحو فكرة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المرحلة الإبتدائية سيكون له أثر إيجابيا بالغا على جميع المستويات سواء على المستوى النفسي، أو البيداغوجي، الإجتماعي والتحصيلي من ثم فإن ذلك سيساهم في تقديم خدمة جليلة تساهم بشكل أو بأخر في إدماج هذه الفئة الهشة من التلاميذ مع أقرانهم العاديين وانعكاسات ذلك على المردود الدراسي.

فقد أكدت دراسة **"علي الصمادي 2010"**

ومن هنا نخلص إلى طرح التساؤلات البحثية التالية:

- ما طبيعة اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المرحلة الإبتدائية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المرحلة الإبتدائية حسب لمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المرحلة الإبتدائية حسب متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس؟

2- فرضيات البحث:

وكإجابة مؤقتة على التساؤلات المطروحة تم صياغة الفرضيات التالية:

1- اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعد سلبيا.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمدراء في اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمدراء في اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس (أقدمية قليلة، متوسطة، كبيرة).

3- أهداف البحث:

إن لكل بحث علمي أهداف يسعى الباحث لتحقيقها، ونحن في بحثنا هذا الذي يتناول موضوعا هاما وحساسا ألا وهو" اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المرحلة الإبتدائية". فهومن الموضوعات التي تأخذ حقا في البحث والدراسة. فهدفنا الأساسي من البحث يكمن في:

- تسليط الضوء على مشكلة تربوية تؤرق المعلمين بالدرجة الأولى والنظام التربوي والأسرة والمجتمع عموما.

- التعرف على اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية.

- محاولة التعرف على مدى انتشار هذه الفئات في الواقع الاجتماعي .

- تقصي إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فكرة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لعامل الجنس.

- البحث في إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فكرة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لعامل الخبرة المهنية في مجال التدريس (أقدمية قليلة، متوسطة كبيرة).

4- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في:

- المساهمة في إثراء موضوع هذا البحث ، باعتبار أن البحوث التي تناولت هذا الموضوع قليلة في حدود علم الباحثتان، بما نقدمه من إطار نظري ودراسات سابقة تناولت الموضوع.

- المساهمة في تدعيم عملية الدمج في المدارس العادية لما له من فائدة على المعاق والمجتمع.

- معرفة الطرق الكفيلة لدمج فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام التعليمي في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية.

- معرفة مدى تكيف وتهيئة المدرسة العادية بما يتناسب هذه الفئات.

5- تحديد مفاهيم للبحث:

5-1- مفهوم الاتجاه:

أ- لغة:

يتجه، اتجه، اتجاها إليه: أقبل عليه بوجهه. **(الجيلاني بن الحاج وآخرون،2003،ص19)**

الاتجاه مشتق من الفعل اتجه نعني به حذا حذوه وسار عن طريقه، أي أنه الإقبال على الشيء واتجه اتجاها له رأي على طريقه. **(كمال،1990،ص25)**

ب- اصطلاحا:

يعرفه **بوجاردس (Bogardus)** بأنه: **"**ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها، متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها**"**

(القيوم،2009،ص166)

عرفه جوردون ألبورت(gordon allport) بأنه "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تنظم أو تتكون خلال التجربة أو الخبرة التي تسبب تأثيرا موجها أو ديناميا على استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه **(عيسوي،1997،ص144)**

ج- إجرائيا:

تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف ويهيؤه للاستجابة لها للأفضلية عنده.

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة في هذا البحث على استبيان أعد لهذا الغرض، أعده عبد الناصر السويطي، والذي يتكون26 بندا تتوزع على ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: مدى تقبل المعلمين والمدراء في التعليم العادي لإدماج المعاقين وغير المعاقين داخل المدرسة.

البعد الثاني: الاعاقات الأكثر قبولا والأكثر رفضا تجاه إدماجهم في المدارس العادية.

البعد الثالث: المشكلات التي تحول دون إدماج التلاميذ المعاقين في المدارس.

2-5- مفهوم المعلم:

أ- لغة:

علم له علامة، جعل له أمارة يعرفها وعلم الرجل لحصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء، عرفه ويتقنه، وعلم الأمر، أتقنه، علم تعليما، علاما، وعلمه الصنعة: جعله يعلمها.

(المنجد في اللغة والإعلام 2003،ص526)

ب- اصطلاحا:

المعلم هو أحد أقطاب العملية التعليمية، وهو المخطط للدرس والمنفذ له، وهو كذلك الذي يقوم بتقويم أداء التلاميذ، ويثمن مردودهم التربوي والعلمي، ويرى "فليب جاكسون" في هذا الصدد

أن: المعلم هو صانع القرار، يفهم الطلبة ويتفهمهم، قادر على صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها بشكل يسهل على التلاميذ استيعابها، ويعرف ماذا يعمل ومتى يعمل. **(عدس،2000،ص 48)**

ويعرفه محمد الطيب العلوي "على أنه ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء والمجتمع آمال كبيرة في تربية الأطفال وإعدادهم لحياة شريفة وكريمة". **(العلوي،1982،ص87)**

ج- إجرائيا:

المعلم هو الشخص الذي حصل على شهادة علمية تؤهله لممارسة مهنة التدريس وهو الذي يقدم المعلومات والمعارف للتلاميذ، في مختلف المواد الدراسية المقررة في المرحلة الإبتدائية الممتدة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة بهدف الوصول بهم إلى تنمية المهارات واكتساب خبرات جديدة.

3-5- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

أ- اصطلاحا:

يقصد بمصطلح ذوي الحاجات الخاصة "الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خصيصة ما من الخصائص أو في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلى خدمات خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على أقصر ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق" **(حسين الداهري، 2005،ص13)**

وبعبارة أخرى الأفراد ذوي الحاجات الخاصة هم الطلبة الذين تختلف خصائصهم جوهريا عن خصائص وحاجات الطلاب العاديين أو ذوي القدرات التعليمية والتحصيلية المتوسطة، ويشمل مصطلح ذوي الحاجات الخاصة كلا من الطلبة الموهوبين والمتفوقين والطلبة المعوقين.

(الخطيب،2012،ص19)

ب- إجرائيا:

إنهم الأطفال من الفئة العمرية (6-10) سنوات، ممن يعانون إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو صعوبات في التعلم أو اضطرابات في التواصل أو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

وهذه الفئات المذكورة هي التي تكون محل تقصي اتجاه معلميهم ومدراءهم نحو فكرة دمجهم مع أقرانهم العاديين في الأقسام العادية.

مفهوم الدمج:

أ- لغة: إن معاجم اللغة تتفق فيما بينها حول معنى دمج وهو دمج الشيء أدخله في غيره استحكم فيه، ويقال دمج الشيء دمجا إذ دخل الشيء واستحكم فيه وأدمجت الشيء.

(المعجم الوسيط،2004،ص123)

ب- اصطلاحا:

يقصد به دمج ذوي الحاجات الخاصة في العملية التعليمية العامة، ويعتبر الطلاب في حالة دمج عندما يقضون أي جزء من اليوم الدراسي مع أقرانهم في الصف العادي، ويتميز برنامج الدمج النموذجي في أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي يشاركون نشاطات اجتماعية جنبا إلى جنب مع الطلبة العاديين، وعادة يتلقون تعلما إضافيا خارج الصف العادي من قبل معلم خاص مثل معلم غرفة المصادر. **(Lewns .**B et al **,1987,p57)**

ج- إجرائيا:

دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النمط والنوع والحدة دمج كلي في الفصول والمدارس العادية مع أقرانهم العاديين بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات العربية:

6-1-1- دراسة زيدان (1988) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمدرين نحو تعليم الطلبة المعاقين حركيا سمعيا، وبصريا، انفعاليا في المدارس الإبتدائية التعليم العام. وقد أجرت الدراسة في مدارس المملكة العربية السعودية. وقد هدفت إلى وصف وجهة نظر التربويين واتجاهاتهم نحو تعليم الطلبة المعاقين في المدارس العادية. وتكونت العينة من (420)معلما و(150) مديرا من المدارس الإبتدائية في السعودية، وقد استخدم مقياس الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين، حيث قام بترجمته إلى اللغة العربية، وبعد تحليل النتائج توصلت إلى أن اتجاهات المدرين والمعلمين كانت إيجابية نحو تعليم الطلبة المعاقين حركيا، وسمعيا، وبصريا، في المدارس العادية. وتوصلت أيضا إلى أن هذه الاتجاهات كانت سلبية اتجاه المعاقين عقليا وانفعاليا.

وكذلك توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين بشكل عام أفضل من اتجاهات المدرين نحو دمج المعاقين حركيا، وسمعيا، و، وبصريا في الصفوف العادية. **(علي حسن حبايب،2005،ص12)**

6-1-2- دراسة حسين(1988):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية أربد نحو المعاقين حركيا، وأثر بعض المتغيرات مثل الجنس والعمر والمؤهل ونوع التخصص ووجود فرد معوق في الأسرة، على تكوين الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين حركيا.

تكونت العينة من (450) يتمثلون (230) معلما و(220)معلمة ولدى بعضهم (ن=35) حالة إعاقة حركية، وقد جمعت البيانات اللازمة عن اتجاهات عينة الدراسة نحو المعاقين حركيا باستخدام استبيان طوره الباحث تضمن أربع مجالات هي المجال المعرفي والاجتماعي والنفسي والجسمي والحركي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والعمر والمستوى التعليمي ولم تظهر الدراسة أثر لباقي المتغيرات على مقياس الاتجاهات. **(فاروق الروسان،1998،ص158)**

6-1-3- دراسة الهنيني(1989):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الإبتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية وأث ركل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونمط الوظيفة على تكوين الاتجاهات نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية في محافظة الزرقاء.

وتكونت عينة الدراسة من(234) معلما ومعلمة و(66) مديرا ومديرة، وقد استخدم الباحث استبانة قامت ببنائها وهي مكونة من خمسين فقرة ، وبعد تحليل البيانات أشارت نتائج الدراسة إلى أثر متغير الجنس ونمط الوظيفة على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الإبتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المداريس الإبتدائية ولم يكن لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتفاعل بين متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونمط الوظيفة أثر ذا دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات. **(فاروق الروسان،1998،ص158)**

6-1-4- دراسة الدبابنة وسهى الحسن(2009):

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين تجاه الطلبة ذوي الإعاقات السمعية نحو عمليات التعلم في المدارس العادية في الأردن، ضمن تحديد الفروق في وجهات النظر "نوع المدرسة، مستوى التعليم، المؤهل...". تكونت العينة من (150) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقات السمعية في الأردن، وأظهرت النتائج أن وجهات نظر المعلمين ضمن درجة "محايد" على تواجد هذه تبعا لمتغير نوع المدرسة ومكان التدريس ومتغير المؤهل العلمي للمعلمين الحاصلين على شهادات علمية، في حين لم تظهر فروق ادراكات المعلمين في رعاية طلبة ذوي الإعاقة السمعية مقترحين في ذلك بناء مناهج حسب الفروق الفردية متضمنة ارشادات يلزم إجراؤها لتسهيل عملية التعلم لهذه الفئة في المدرسة ومنه تقبل المعلمين لهم.

(محمود الحروب،2017،ص ص689-724)

6-1-5- دراسة الخلف (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر: المعلمين والمدراء وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات والأطفال الآخرين في مدينة دمشق. ومدى الإختلافات في وجهات نظر تبعا لمتغيرات: الجنس الخبرة، المؤهل العلمي، وصفة المستجيب، وللتحقق من هدف تم إعداد استبانة مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التي توزعت على خمس محاور أساسية (البيئة المدرسية أولياء الأمور، الكادر التعليمي والإداري، الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة الآخرين والمنهج)، تكونت عينة الدراسة من 310 من معلمي ومدراء وأولياء أمور من مدارس الدمج في مدينة دمشق. بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة وصفة المستجيب، كانت لصالح المعلمين في المتغيرين وبينت النتائج أن أبرز مشكلات الدمج حسب وجهة نظر المعلمين في محوري المنهج وأولياء الأمور أما أبرز مشكلات الدمج حسب وجهة نظر المدراء فكانت في محوري البيئة المدرسية وأولياء الأمور، وأخيرا كانت أبرز مشكلات الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور في محوري الأطفال والكادر التعليمي الإداري. **(محمود الحروب،2017،ص ص689-724)**

6-1-6- دراسة الأطرش(2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات وأراء معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة حنين. تكونت عينة الدراسة من 20 معلم ومعلمة للتحقق من عرض الدراسة، استخدم الباحث استبيان لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين. أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى كل من المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة المعاقين في حصص التربية الرياضية. **(علي حسن حبايب،2005،ص12)**

6-1-7- دراسة القحطاني(2013):

هدفت الدراسة إلى تقييم اتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو دمج المعاقين بصريا في المرحلة الإبتدائية في مدينة الرياض مع أقرانهم العاديين، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى إلى العمر لمصلحة الأعمار الأصغر، التي تتراوح ما بين 20إلى 30سنة، كذلك لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي ومتغير الخبرة وأكدت النتائج أنه يمكن دمج الأفراد المكفوفين في المدارس العامة مع أقرانهم العاديين، وذلك لأن اتجاهات المعلمين إيجابية نحو الأفراد المكفوفين.

6-2- الدراسات الأجنبية:

6-2-1- دراسة ستيفنز وبراون(1981) "Stephens and Brawn" :

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات المعلمين للصفوف العادية نحو الطلبة المعاقين، حيث شملت عينة الدراسة (1430) معلما ومعلمة حيث تم استخدام مقياس مكون من (25) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن 61% يؤيدون دمج الطلبة المعاقين في الصفوف العادية في حين 39% من المعلمين يرفضون فكرة الدمج. **(فاروق الروسان، 1998،ص158)**

6-2-2- دراسة " Dahli and Oznacar " (2015):

هدفت الدراسة إلى تقويم ممارسات الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية من وجهة مدراء تلك المدارس والمعلمين والآباء في شمال قبرص، تكونت عينة الدراسة من (10) من المدراء و(14) من المعلمين و(12) من الآباء، للتحقق من أغراض الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلة بينت نتائج الدراسة أن متطلبات الدمج غير كافية، كما بينت أن معلمي التعليم العام لا يوجد لديهم كفاءة معرفية، وأن أولياء الأمور غير متقبلين لأوضاع أبنائهم من ذوي الإعاقة، من أن الغرف الصفية غير مرتبة و مهيأة للطلاب من ذوي الإعاقة، وأن باقي الطلبة يحملون اتجاهات سلبية تجاه زملائهم من ذوي الإعاقة.

3-2-6- دراسة Griffin- Shirely and Zhou Ajuwon and Sarraj (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على البرامج الجامعية في إعداد المعلمين وأثرها على اتجاهاتهم نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (91) معلم ومعلمة تم اختيارهم من جامعتين مختلفتين للتحقق من هدف الدراسة تم استخدام استبيان مناسب للتعرف على الاتجاهات تمت الإجابة عليه مرتين قبل وبعد برامج الإعداد والتدريب الجامعية، أظهرت نتائج الدراسة أنه لم يكن لتأثير واضح على تغيير قابلية المعلمين ولم يكن هناك تغير واضح لثقة المعلمين بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة على اتجاهاتهم نحو عملية الدمج، وبشكل عام بينت النتائج أن المعلمين قبل الإعداد والتدريب الخاص والمهني من خلال البرامج الجامعية أكثر تحفظا على تدريس فئة الطلاب المكفوفين بنظام الدمج ولعل ذلك يعود إلى نقص الخبرة بقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة. **(محمود الحروب،2017،ص ص689-724)**

3-6- التعقيب عن الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة سواء كانت العربية منها أم الأجنبية حول موضوع اتجاهات المعلمين والمدراء حول الدمج لنا ما يلي:

من حيث الهدف:

معظم الدراسات هدفت إلى التعرف على اتجاهات وأراء المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

من حيث العينة:

إن الدراسات قد قامت على عينات متنوعة، شملت المعلمين والمدراء ومختلف الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة البصرية، السمعية، الحركية، والانفعالية)، بهدف التعرف على الجوانب الإيجابية للدمج على جميع هذه الفئات.

من حيث العينة فإننا لاحظنا بأن هناك تباين في عدد أفراد العينة فهناك دراسات استعملت عينات كبيرة نسبيا كما في دراسة "زيدان"1989، ودراسة "حسين"1988 ودراسة ستيفنز

وبراون"1981"، ودراسة الهنيني "1989"، وهناك دراسات استعملت عينات متوسطة كما في دراسة الأطراش" 2012"، ودراسة "الدبابة وسهى الحسن" 2009 .

- من حيث المنهج المتبع: معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي .

- من حيث الوسائل الإحصائية:

كل الدراسات ركزت على دلالة الفروق بين المتغيرات لذلك لجأت إلى استعمال معامل الارتباط (Pearson)أما بالنسبة للفروق فجل الدراسات استعملت (t.test) لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين، أما بالنسبة لثلاث عينات فما فوق استعملت تحليل التباين الأحادي ANOVA one way.

- من حيث النتائج:

وجود تعارض بين نتائج الدراسات في الاتجاه نحو الدمج بحيث تشير غالبية نتائج هذه الدراسات إلى وجود اتجاه إيجابي مثل: (دراسة زيدان 1988)(دراسة الدبابنة وسهى الحسن 2009) (دراسة الأطرش 2012) (دراسة القحطاني2013)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود اتجاه سلبي نحو الدمج مثل (دراسة ستيفنز وبراون 1981) (دراسة Dahli and Oznacar2015).

وجود تعارض بين نتائج الدراسات في الفروق في الاتجاه نحو الدمج التي ترجع إلى متغيرات الجنس والخبرة والتدريب والمؤهل العلمي، حيث أشارت نتائج دراسة كل من(دراسة حسين1988)(دراسة الدبابنة وسهى الحسن 2009) (دراسة القحطاني 2013) إلى وجود فروق ترجع لهذه المتغيرات. في حين أشارت نتائج(دراسة الخلف 2012) إلى عدم وجود فروق ترجع لهذه المتغيرات.

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1- مفهوم الاتجاهات

2- مفهوم الاتجاه والمفاهيم ذات العلاقة

3- خصائص الاتجاه

4- أنواع الاتجاه

5- مراحل تكوين الاتجاه

6- وظائف الاتجاه

7- عوامل تكوين الاتجاه

8- النظريات المفسرة للاتجاه

9- طرق قياس الاتجاه

خلاصة الفصل

تمهيد

تكتسي دراسة الاتجاهات في ميدان العلوم الإجتماعية والنفسية والتربوية أهمية بالغة نظرا لارتباطها بعملية التنشئة الإجتماعية فالاتجاه يعتبر استجابة إما ايجابا أو سلبا تجاه مواضيع أو أشياء أو مواقف أو رموز، كما أشار لذلك حامد عبد السلام زهراء في تعريفه للاتجاه كما أن الاتجاه مكتسب وليس فطريا.

هذا ما دفع بالعديد من علماء النفس في بداية الأمر إلى التنبيه إلى ضرورة معرفة اتجاهات الأفراد والجماعات نحو موضوع معين رغبة في الإستفادة من معرفة الاتجاه، في توجيه سلوك الأفراد والجماعات وضبطه، فالاتجاه هو المحرك للفرد نحو الهدف الذي يرغب في تحقيقه فحركة الأفراد نحو أي شيء تكون بناء على منظومة من القيم والاتجاهات والآراء التي تحدد سلوكه، وتدفع به إلى إبداء سلوك ما نحو موضوع ما ونظرا لأهمية الاتجاهات لابد من تحديد مفهومها، ومفهوم الاتجاه والمفاهيم ذات العلاقة، وأهم خصائصها، وأنواعها، ومراحل تكوينها ووظائفها وأهم النظريات المفسرة لها وطرق قياسها.

1- تعريف الاتجاه:

لقدد تعددت تعاريف الاتجاه بتعدد الكيفيات والأطر المرجعية التي ينطلق منها كل باحث في دراسته لهذا المفهوم، ومن أهم التعاريف المقدمة للاتجاه ما يلي:

يعرف الاتجاه بأنه: "الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها نحو شيء معين أو حدث ما أو موضوع أو قضية معينة، إما بالقبول أو بالرفض والمعارضة وذلك نتيجة مروره بخبرة معينة ترتبط تر بذلك الشيء أو الحدث أو القضية".

(مازون،2007،ص62)

كما يعرف أيضا بأنه **:"**حالة من الاستعداد العقلي يولد تأثيرا ديناميكيا على استجابة الفرد تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء كانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات**".** **(اللقاني،1999،ص07)**

أما محمد السيد أبو نبيل يعرف الاتجاه على أنه : " استعداد نفسي تظهر مصلحته من وجهة نظر الشخص حول قيمة من القيم كقيمة دينية أو جمالية أو حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبير القطب بالموافقة أو عدم الموافقة عليه". **(عبد اللطيف ،2001،ص235)**

فيعرفه ألبورت على أنه:" حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي ، متعلم نحو أشخاص أو

أشياء أو موضوعات أو مواقف أو موضوعات في البيئة التي تشير هذه الاستجابة"**.**

(خليل مخائيل معوض، 2003 ،ص235)

أما كنترل يرى أن الاتجاه: "حالة استعدادات دائمة للتنظيم العقلي يجعل الشخص يميل للتفاعل بطريقة خاصة لأي شيء أو موقف يرتبط به". **(العيد،2007،ص280)**

بناءا على ما تقدم ذكره فقد تباينت نظرة الباحثين إلى طبيعة الاتجاهات بسبب الخلفية النظرية التي يستند إليها كل باحث، لكن هناك اتفاق بين معظم الباحثين على أن الاتجاه هو الموقف الذي يبديه الفرد لإزاء موضوع أو موقف معين إما بالموافقة أو الرفض.

2- مفهوم الاتجاه والمفاهيم ذات العلاقة:

لمزيد من التوضيحات لمفهوم الاتجاه حيث أنه يصعب أحيانا التميز بينه وبين بعض المفاهيم الغربية منه، وذلك من أجل التداخل بين هذه المفاهيم، وهي السمة، الاهتمام، الرأي، المعتقد، السلوك، القيمة، الميل.

2-1- الاتجاه والرأي:

تتمثل جوانب الإختلاف بين الرأي والاتجاه في عدة جوانب منها: الرأي تعبير لفظي رمزي يدل على اتجاه الفرد نحو الموضوع، فالرأي هو تعبير يمكن إعلانه للأفراد، بينما الاتجاه قد يكون سري داخلي، يجد الفرد حرجا في التعبير عنه، فالاتجاه عبارة عن استعداد بالقبول أو الرفض لموضوع ما.

الرأي قابل للتحقق حيث يتناول الوقائع، في حين الاتجاهات لا تقبل التحقق لأنها تتعلق بالجانب الوجداني أو الانفعالي.

الرأي أكثر نوعية وخصوصية من الاتجاهات.

الرأي أكثر عرضة للتغيير من الاتجاهات.

2-2-الاتجاه والسمة:

إن السمة أكثر عمومية من الاتجاه هذا بالإضافة إلى أن الاتجاه يتضمن عادة تقييما من جانب الفرد للموضوع الذي يتجه إليه، بينما السمات كذلك.

2-3- الاتجاه والاهتمام:

فهو أن الاهتمامات غالبا موجبة، في حين أن الاتجاهات قد تكون موجبة أو سالبة أو محايدة، هذا وتعد الاهتمامات أكثر تحديدا وخصوصية من الاتجاهات. **(معتز ،2001،ص292)**

2-4- الاتجاه والمعتقد:

فيتخلص في أن المعتقدات تتمشى إلى الجانب المعرفي وتتمثل في درجات من الترجيح الذاتي، في حين أن الاتجاهات تتمثل في الجانب الوجداني أو التقويمي.

2-5- الاتجاه والسلوك:

فيتمثل في السلوك الذي يشير إلى الاستجابات الظاهرة والواضحة لدى الفرد، بينما يشير التجاه إلى الاستجابة التقويمية، الوجدانية للفرد والتي يستدل عليها من خلال عملية القياس، فالاتجاه لا يثير إلى فعل معين بل هو تجريد لعدد من الأفعال والاستجابات التي ترتبط فيما بينها.

(نفس المرجع السابق،2001،ص292-293)

2-6- الاتجاه والقيمة:

يختلف الاتجاه عن القيمة والتي هي أكثر اتساعا وأكثر تجريدا، فالقيم ينقصها شيئا محددا تنصب عليه وهذا هو جوهر الاتجاه أي ارتباطية بموضوع محدد، فالخدمة الاجتماعية أو الخير والجمال كلها قيم للفرد تعمل كمستويات مجردة لإتخاذ القرارات والتي عن طريقها ينمي الفرد اتجاهاته.

2-7- الاتجاه والميل:

كثيرا ما يلاحظ الناس بين الاتجاه والميل علاقة وذلك للصلة القوية بينهما فالاتجاه والميل يرتبطان ارتباطا وثيقا، ولكن الاتجاه اصطلاح أوسع في معناه وينطوي تحته الميل، بل كثيرا ما يعرف علماء النفس الإجتماعي الميل على أنه اتجاه موجب، فالميول هي اتجاهات نفسية تجعل الشخص يبحث عن أوجه نشاط أكثر في ميدان معين، وكل من الاتجاه والميل عبارة عن وصف لإستعداد الفرد لاستجابة لشيء ما بطريقة معينة. **(الطواب،2007،ص09)**

3- خصائص الاتجاه:

تتلخص أهم خصائص الاتجاهات فيما يلي:

- الاتجاه مكتسب نتيجة الخبرات التي يكتسبها الفرد في المواقف التي يعيشها.

- تتميز الاتجاهات بالإستمرارية، حيث يحدد للفرد كيف يتصرف في المواقف المختلفة بشكل مستمر

- يمكن قياسه بالأساليب المقاييس المحددة.

- الاتجاه ديناميكي فهو يحرك السلوك نحو الموضوعات التي تنظم حوله.

- بعض الاتجاهات تتميز بالقوة وبعضها تتميز بالضعف ومنها الواضح والغامض.

- يتصف الاتجاه بأنه ثلاثي الأبعاد (وجداني، معرفي، سلوكي).

- يتصف الاتجاه بالقطبية فهو يشبه خطا مستقيما يمتد بين نقطتين أحدهما تمثل أقصى القبول والأخرى تمثل أقصى الرفض للموضوع، والمسافة بينهما تقسم إلى قسمين أو نصفين عند نقطة الحياد التام، ويندرج أحد النصفين عند زيادة القبول كلما ابتعدنا بتدرج النصف الثاني على ازدياد الرفض.

- قد يكون الاتجاه ثابت أو متغير، يمكن تعديله وتغييره، وهو محدد بموضوع.

- الاتجاه قابل للإنطفاء، بمعنى أنه قد تأتي عليه فترة يخمد فيها ويتلاشى.

(الزبيدي،2009،ص55)

من خلال ما سبق نستنتج أن الاتجاه ذو خصائص قيمة تخدم الرأي وتوجه الفرد إلى معرفة موقف الغير سواء ايجابي أو سلبي.

4- أنواع الاتجاهات:

توجد عدة طرق لتصنيف الاتجاهات وتبيان أن هناك اتجاهات موجبة وأخرى سالبة، وأن هناك أيضا اتجاهات قوية وضعيفة، وهناك اتجاهات ظاهرة وخفية واتجاهات فردية وأخرى فردية وجماعية، وفيما يلي عرض لمختلف هذه الأنواع.

4-1- على أساس الهدف:

4-1-1 الاتجاه الموجب: هو الذي صاحبه يستجيب إزاء الشيء المعين بالقبول والموافقة ومن أمثلة هذه الاتجاهات الموجبة: الاتجاهات نحو فعل الخير، الاتجاه نحو الحفاض على البيئة، التجاه نحو العمل المفيد.

4-1-2 الاتجاه السالب:

فهو الاتجاه الذي تتمثل استجابة صاحبه إزاء الشيء المعين بالرفض أو المعارضة ومن أمثلة الاتجاهات السالبة: الاتجاه نحو كراهية التدخين وكراهية شرب الخمر. **(مازن،2007، ص71)**

4-2-على أساس القوة

4-2-1 الاتجاه القوي:

فهو الاتجاه الذي تكون شحنته الإنفعالية كبيرة ومن ثم تكون القوة الدافعة لوجيه سلوك صاحبه كبيرة كذلك.

4-2-2الاتجاه الضعيف:

فتكون شحنته الانفعالية ضعيفة ومن ثم تكون القوة الدافعة لتوجيه سلوك صاحبه ضعيف كذلك.

ويجب الإشارة إلى لأنه لا علاقة بين قوة الاتجاه وإيجابيته أو بين ضعف الاتجاه وسلبيته، فقد يكون العكس صحيح تماما للاتجاه نحو كراهية من يحتقر العلم ويقلل من شأن العلماء، فقد يكون هذا الاتجاه في غاية القوة لدى البعض بالرغم من سلبيته . **(نفس المرجع ،2007،ص71)**

4-3- على أساس الوضوح

4 -3-1 الاتجاه الظاهر:

هو الاتجاه الذي يترجم إلى السلوك الفعلي يمكن ملاحظته أو يعبر عنه على الأقل في صورة لفظية دون حرج أو خوف.

4-3-2 الاتجاه الخفي:

هو الاتجاه الذي لايزال صاحبه يحتفظ بالإستجابة الخاصة به في فكرة وجدانه دون إظهارها في صورة لا سلوكية أو لفظية.

4-4- على أساس الأفراد

4-4-1الاتجاه الفردي:

هو الاتجاه الذي يتسم بصفة الخصوص نظرا لتعلقه بالفرد ذاته.

4-4-2الاتجاه الجماعي:

هو الاتجاه الذي يتسم بصفة العموم بمعنى وجوده لدى مجموعة كبيرة من الأفراد إزاء قضية تهمهم جميعا فإنه يصبح جماعيا كالموقف العربي نحو العدو الاسرائيلي.

(مازن،2007،ص271)

4-5 على أساس الموضوع

4-5-1 اتجاه عام:

يكون موجها نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل الاتجاه نحو جنسيات متعددة وهو أكثر ثبات واستقرار من الاتجاه الخاص .

2-5-4 اتجاه خاص:

هو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدود وهو أقل ثبات من الاتجاه العام.

(بني جابر،2004،ص270)

يلاحظ أن للاتجاهات أنواع متعددة ومختلفة في تحديد سلوك الفرد فكل نوع له تأثيره في أحكام وإدراكات في توجيهه استجابات الفرد بطريقة تكاد ثابتة نحو الأشياء والموضوعات في البيئة حسب دلالتها الاجتماعية.

5- مراحل تكوين الاتجاهات

تمر الاتجاهات بثلاث مراحل أساسية وهي كما يلي:

5-1- المرحلة الإدراكية:

وتتمثل في الاتصال المباشر الذي يحدث بين الفرد وعناصر البيئة الخارجية، وهنا تظهر عنه الرغبة في تفبل الفكرة أو رفضها أو معرضها في حال عدم إقتناعه بها، ولهذا يميل الفرد إلى تكوين اتجاهات نحو أشياء مادية كالكتاب المنزل.....وكذلك نحو أشخاص معنيين كالأخوة الأصدقاء، وكذلك نحو بعض الوظائف كالطب، التضحية، التدريس.

5-2- مرحلة الإختيار:

تتميز هذه الأخيرة بنمو البعد النزوعي لدى الفرد، حيث تتجلى في ميله نحو بعض الموضوعات التي أدركها سلبا أو إيجابا، بحيث يجري عمليات تقويمية مستمرة لخياراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي، والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص واحتكاكه بالموضوعات والمواقف المختلفة في بيئته التي يعيش فيها، وذلك بتحديد الأسس التي بين عليها ميله لهذه الموضوعات، أو نحو الأشخاص أو أعراضه عنهم.

3-5- مرحلة الاستقرار :

تمثل هذه المرحلة استقرار وثبة الميل والأفضل الذي كونه الفرد عن الأشخاص والموضوعات و الأشياء الموجودة في محيطه، ولذا يكون الاتجاه النفسي ليس الشخص، قد تتكون وتتطور حتى وصل إلى صورته الأخيرة التي يستقر عليها سلبا أو إيجابا أو حيدا.

(زهران،2003، ص174)

6- وظائف الاتجاهات

تلعب الاتجاهات دور أساسي في تحديد سلوك الفرد فهي تضفي على ادراك الفرد ونشاطه اليومي ودلالة ومغزى، وكذلك تكسب شخصية دوام اتصالها بمؤثرها، كما أنها تساعد الفرد في محاولته لتحقيق أهدافه، فالاتجاهات دوافع عامة مكتسبة إدراكية في نشأته الأولى، وفي بعض أهدافها وهي بتكوينها ومقوماتها وأركانها تتخذ لنفسها وظائف عامة وخاصة تسعى لتحقيق أهداف الجماعة والفرد، وهي ديناميكية في تفاعلها مع الموقف الذي يحتويه الفرد والبيئة، فهي بذلك وظيفة إدراكية ديناميكية **(زيدان، بدون سنة،ص174)**

فيما أن الاتجاهات مرتبطة في تحديد سلوك الفرد فهي تؤدي عدة وظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي ويمكن إجمال هذه الوظائف على النحو التالي:

- تحديد سلوك الفرد نحو موضوع معين أو موقف معين أو مهنة معينة.

- تستخدم في العلاج النفسي عن طريق تغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو البيئة التي يعيش فيها.

- تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها لأنه يشكل اتجاهات متشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامة في بيئته.

- تساعد على اتساق سلوك الفرد وثباته نسبيا في المواقف المختلفة.

- تتيح الفرصة للفرد للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه.

- يلجأ الفرد أحيانا لتكوين اتجاهات معينة لتبرير مراعاته الداخلية أو فشله في أوضاع معينة للإحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه.

- تلعب دورا هاما في التعلم والأداء فاتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية والزملاء والمعلمين وأنفسهم تؤثر في قدرتهم على انجاز المهام التعليمية المرغوب فيه.

- تحقق الرضا المهني للفرد عن طريق تأهيله على نحو يشعره بمتعة العمل الذي يقوم به.

(نفس المرجع السابق،2004،ص266)

نستنتج مما سبق أن الاتجاهات التي يعبر عنها الفرد ليست حالة نفسية عرضية عابرة دون معنى وجدوى بالنسبة للحير الاجتماعي والنفسي للفرد والتي تميزه عن غيره من الأفراد، وإنما الفرد يتبنها نظرا للمزايا والخدمات التي تسديها له والتي ترتبط أساسا بالوظائف التي تقوم بها الاتجاهات بهدف تحقيق التوازن النفسي.

7- عوامل تكوين الاتجاهات:

الاتجاهات ليست غريزية أو موروثة، بل إنها مكتسبة متعلمة يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية، ومن أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات ما يلي:

7-1- شخصية الفرد:

تلعب السمات الشخصية دورا هاما في تكوين اتجاهات الفرد وتنميتها، فالإنسان يميل إلى تقبل الاتجاهات التي تتفق مع سمات الشخصية ويدعم وجودها باستمرار ويرفض الاتجاهات التي تتعارض مع هذه السمات. ويرى **"عمر ماهر محمود"** أن الإطار المرجعي للفرد يمثل شخصيته ومفتاحها، حيث ينعكس مباشرة على نمط تفكيره وأسلوب معالجته للأمور ويكون بمثابة الأساس الذي يبين عليه اتجاهه النفسي سلبا أو إيجابا كما بينت دراسة **"الشيخ عبد السلام "** حول الاتجاهات التعصبية في أمريكا أن التعصب نمط سائد لدى الشخصية المتعصبة، فالمتعصب ضد الزنوج نجده متعصبا ضد جميع الأقليات الأخرى، وقد أوضح ذلك من خلال مقارنة الشخصيات ذوي الاتجاهات المرنة عن ذوي الاتجاهات المتعصبة.

2-7- الخبرات:

لا تتكون لدينا اتجاهات نحو موضوعات معينة إذ لم تكن لدينا معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها، فالإنسان في حالة تفاعل مستمر عن غيره مع الأخرين حيث ينحل في علاقات تفاعلية متشابكة وهي الأخيرة التي يكتسبها من خلال خبرات واسعة، وقد تكون سارة أو مؤلمة لذا نجد الأفراد يميلون إلى تكرار الأحداث السارة. مما يجعلهم يكونون اتجاهات إيجابية نحوها والعكس صحيح.

3-7- التقليد:

يقلد الأفراد غيرهم من الناس في سلوكاتهم التي تعجبهم، فيتعلمون الاستجابات الجيدة والاتجاهات الجيدة من خلال مشاهدتهم لغيرهم ومحاولة تغيير سلوكهم، فالتقليد يساعد الفرد على تكوين الاتجاهات الجديدة لم تكن موجودة من قبل إضافة إلى قوة التقليد يساعد في تدعيم سلوك معين مرغوب، وإخفاء سلوك آخر غير مرغوب. **(نفس المرجع السابق، 2003،ص59)**

4-7- أثر العوامل البيولوجية:

كل من السن والجنس والبنية الجسدية تلعب دورا في تكوين وحتى تغيير الاتجاه مثل تأثير الطول على القيادة يقول حبيب الصحاف "يؤثر التكوين الجسماني والصفات الوراثية على وجود استعدادات طبيعية لدى بعض الأفراد لتبني اتجاهات معينة. **(دويدار،1992،ص59)**

5-7- الدوافع والحاجات:

يعتبر بمثابة القوة المتحكمة للفرد على العمل والنشاط وهي التي توجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها، كما أنها تحدد مدى استفادته من المؤثرات الحضارية المحيطة به، فتوجهه إلى الأشياء وينجذب إلى أهداف خاصة لأنها تحقق له حاجات وتشبهها. ومن الخطأ الكبير أن لا تسمح المدارس لكل الأطفال بأي فرصة ليشبعوا الأن عندهم، والحاجات الإجتماعية خلال الأنشطة المدرسة.

6-7- المؤثرات الثقافية:

تلعب الثقافة دورا هاما في تشكيل اتجاهاتنا، بما تشمله من نظم دينية، أخلاقية، إقتصادية وسياسية، فالإنسان يعيش في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والاتجاهات والمعتقدات والقيم وهذه جميعا تتفاعل تفاعلا ديناميكيا يؤثر في الفرد من خلال علاقته الإجتماعية مع البيئة سواء كانت أسرته، أو مدرسته بمعنى أن مختلف الجماعات التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في اكتسابه لاتجاهاته ومعتقداته، ويعتبر مدرسو الدراسات الإجتماعية عن اهتماماتهم عندما يؤمن أكثر من نصف طلاب مدرسته العالية أن مراقبة مطبوعات الصحف والكتب صحيحة وعندما يؤمن أكثر من النصف تقريبا أم جماهير الناس غير قادرين على تقديم الأحسن لأنفسهم، وبالطبع إذا كانت المدرسة جزء من الثقافة فإنها عميل واحد.

8- النظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاه لكل نظرية توجهها ورؤيتها في هذا التفسير وسيتم عرضها فيما يلي:

8-1- نظرية التحليل النفسي:

يؤكد فرويد "Freud "أن اتجاهات الفرد لها دور حيوي في تكوين "الأنا" والتي تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض توتراته النفسية وإن اتجاه الفرد نحو الأشياء التي يحدد دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات" الهو الغريزية" وبين الأعراف والمعايير والقيم الإجتماعية إذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي تخفض التوتر ويتكون الاتجاه السلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر، ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا تمت دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض توتره ويتم ذلك عن طريق التحليل النفس.

(عبد اللطيف ،2001، ص51)

نستنتج مما سبق أن نظرية التحليل النفسي تعتمد على الجانب النفسي والمكبوتات لدى الفرد.

2-8- النظرية السلوكية:

تفسر تكوين الاتجاهات وتغييرها على أساس نظرية التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلقة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات، إذ استخلص (روزنو) من تجارب إشراطية أن للاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تعديله باستخدام التعزيز اللفظي وإن استخدام أو السلبي للحجج المؤيدة والمعارضة للرأي، يؤدي تغيير الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي وكانت بعيدة عن التعزيز السلبي. **(نفس المرجع ،2001 ،ص51)**

نستنتج مما سبق أن النظرية السلوكية ترى أن الاتجاهات تتغير وتتعدل والفرد يسعى من خلال تعبيره عن ذاته إلى إشباع حاجاته ورغباته وبذلك بإمكانه تغيير اتجاهاته.

3-8- النظرية المعرفية :

تؤكد النظرية المعرفية أن الأفراد يسعون دائما إلى تحقيق الترابط والتماسك وإعطاء معنى وانسجام لأنساقهم المعرفية أي يسعون إلى تأكيد الاتساق فيما بين معارفهم المختلفة وبالتالي فإنه لن يقبل الفرد الاتجاهات الت تتناسب مع بنائه المعرفي الكلي، كذلك يرى المنظرون المعرفيون أن السعي الدائم والمستمر من جانب الفرد لتحقيق هذا الاتساق المعرفي يعتبر دافعا أوليا يتحدد في ضوئه ما يمكن أن يتبناه من اتجاهات نفسية نحو الموضوعات المختلفة وأكثرها يوضح ذلك ما يعرف باسم "نظرية التنافر المعرفي" التي قال فيها فيستنجر: أن الأشخاص يسعون دائما إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم من وجهة أخرى، وعندما يتم التنافر بين عناصر أنساق معتقداتهم وسلوكهم بالنسبة للأفراد فيؤدي ذلك إلى عدم الارتياح.

ويرى أمثال هذه النظرية "روزنبورغ وأبلوس" بأن الاتجاهات تتكون انطلاقا من التناسق الذي يحدث بين معلومات الفرد وبين بنائه المعرفي، وأن اتجاهات الفرد ترتبط بشكل وثيق مع مجموعة من المعارف والمعتقدات والاتساق بين مكونات البيئة المعرفية للاتجاه. وكلما اكتسب الفرد معلومات أوضح عن موضوع الاتجاه كلما ساهم ذلك في تحديد طبيعة اتجاهات الفرد، إذ أن الاتجاهات تتشكل على أساس أثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد.

4-8- النظرية الاجتماعية :

فسر **" ألبرت باندورا"** عملية تكوين الاتجاهات وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعندما نلاحظ شخصا بطريقة معينة ويلقي إثابة عن سلوكه، فمن المحتمل جدا أن يقوم بتكرار هذا السلوك، أما إذا اتبع سلوك ما يعاقب فالاحتمال الأكبر أن لا يقوم بتكراره أو تقليده ويركز هذا على دور الأسرة وجماعة اللعب ووسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف إجتماعية وما ترويه من قصص وحكايات ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدرة والمحاكاة والتقليد ومن أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتغيير وتعديل الاتجاهات .

(عبد الحافظ ،2007،ص74)

9- طرق قياس الاتجاهات:

تعتمد عملية المقارنة بين الأفراد على عملية قياس الاتجاه التي ساهم في تطويرها عدد من العلماء ومن أبرزها ما يلي:

- طريقة ليكرت Test de likert:

الذي جعل من عملية قياس الاتجاه أمرا يسيرا للغاية، وكل ما في الأمر إذا رغبت في معرفة مقدار شدة ميل شخص معين نحو ممارسة مهنة التدريس مثلا فما عليك إلا أن تسأله عن ميوله المهنية سؤالا مباشرا عن ذلك. **(الريماوي وآخرون،2008،ص581)**

تقوم طريقة ليكرت على إعطاء الأشخاص مجموعة من الفقرات، أمامها بدائل (إختيارات) قد تكون ثلاثة أو أربعة أو خمسة.....ألخ. ويطلب منه أن يستجيب لكل فقرة بوضع علامة(x) تحت البديل المناسب الذي يتفق ورأي الشخص. **(الداهري و الكبيسي، 1999،ص74)**

أي يطلب هذا الأسلوب من الذين نسألهم تحديد أو توضيح إلى أي مدى يوافقون أو لا يوافقون على مضمون عبارة معينة مكتوبة أو مسموعة، وأهم سمات أسلوب ليكرت سهولة التحويل إلى أرقام الأمر الذي يمكننا بسهولة من مقارنة الأفراد ببعضهم البعض، وكذلك مقارنة الجماعات ببعضها البعض، كما قد يتيح هذا الأسلوب فرصة إعداد مقاييس نحو أي شيء أو أي قضية، مثل قضايا تدوير الورق البلاستيك والزجاج أو الطاقة الشمسية مقارنة بالطاقة النووية، أو النشاطات

الترفيهية والرياضية أو التفضيل بتسويق سلع معينة بطريقة معينة، وهذا مثال على طريقة ليكرت في طرح الأسئلة .

- قدرتي على إنشاء علاقات صداقة مع الأخرين.

- عالية جدا - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جدا

(نفس المرجع،2008،ص581-582)

- طريقة جثمان Test de Gutman:

مقياس جثمان 1947 هم مقياس تجمعي مندرج تترتب فيه الفقرات من الأقل تأييدا إلى الأكبر، بحيث إذا وفق االمنصوص على عبارة معينة فإنه أيضا يوافق كل الفقرات التي تعبر عن اتجاه أقل تأييدا، ودرجة الشخص تمثل النقطة التي تفصل كل العبارات الدنيا التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها. وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس إلا إذا كان اختار نفس العبارة. **(المعاطية،2000، ص183-184)**

يتضح مما سبق أن هناك تنوع في طرق قياس الاتجاه لأنها عملية صعبة ومهمة باعتبارها تسجيل للترابط الإحصائي للمواقف اللفظية للفرد واتجاه أي موضوع أو أي قيمة معينة وبالتالي تكون درجة الفرد ماهي إلا مجموعة النقاط للآراء التي يتم التعبير عنها في وسيلة القياس حيث تحدد وتوضح كيفية تحديد أعداد لما يساهم من أفعال وأحداث.

- طريقة بوكاردوس Test de Bogardus:

تهدف هذه الطريقة إلى قياس العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص والجماعات ومعرفة تقبلهم للقوميات الأخر، وقد افترض مسطرة للتقبل الاجتماعي وتتكون من سبعة فقرات تمثل الفقرة الأولى أقصى حالات القبول، وتمثل الفقرة السابعة أقصى حالات الرفض كما يأتي:

1- أقبل الزواج من شخص مهم.

2- أقبل أحد أفراد هذه الجماعة صديقا في النادي.

3- أقبله جار يسكن في نفس الشارع الذي أسكن فيه.

4- أقبله زميلا لي في عملي.

5- أقبله مواطنا في بلدي.

6- أقبله مجرد زائر لوطني.

7- أقبل استبعاده من وطني.

- طريقة ثرستون Test de thurstone:

تقيس هذه الطريقة الاتجاه النفسي نحو موضوعات اجتماعية وبعد جمع الفقرات تعطى إلى (100) شخص من الحكام لتقسيم هذه الفقرات إلى (11) مجموعة تمثل المجموعة الأولى أقوى اتجاه إيجابي بينما تمثل المجموعة الحادية عشر أقوى اتجاه سلبي وكمثال على ذلك في الفقرات:

1- لن تحقق أمال العرب إلا بالوحدة.

2- أن العرب كانوا دائما قوة كلما اتحدوا.

3- خيرات العرب يجب أن تكون ولن يتم هذا إلا بالوحدة.

وهكذا تكون الفقرة الحادية عشر وعلى الشخص أن يضع علامة أمام الفقرات التي تتفق مع رأيه.

(الداهري و الكبيسي،1999،ص123-124)

خلاصة الفصل

تعتبر الاتجاهات حالات مكتسبة تتكون عند الفرد ولا تكون موروثة إما اتجاهات محايدة أم مؤيدة كما يمكن أن تكون الاتجاهات عامة ايجابية أو خاصة فردية أو قوية أو ضعيفة أو موجبة أو سلبية.

والاتجاهات أكثر عرضة للتغيير بحيث يمكن التعديل فيها وعلى ضوء هذا السياق يمكن القول أن السلوك الإنساني سواء فردي أم جماعي فإن وراءه اتجاه يدفعه.

الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد

1- تعريف معلم المرحلة الإبتدائية

2- خصائص المعلم

3- دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي

4- أهمية تكوين المعلم

5- أخلاق مهنة المعلم في علاقته مع التلاميذ

6- نشاطات المعلم و مسؤولياته

خلاصة الفصل

تمهيد

تؤدي التربية دورا محوريا في عملية التغيير والتطور والتقدم الاجتماعي والحضاري وما من شك أن المعلم هو أحد مكونات العملية التربوية. فهو العنصر الفعال الذي يمكن أن يبعث الحياة في بقية المكونات التربوية إن كان على قدر من الكفاية، ويتوقف على أدائه نجاح التربية برمتها أو فشلها، فهو يعتبر من مدخلات العملية التربوية.

يعتبر المعلم القطب الهام باعتباره همزة وصل بين التلميذ والمعرفة داخل القسم الدراسي كما يساهم ويعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعلمية وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات التلاميذ واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم، ولهذا الصدد سنتطرق في هذا الفصل إلى إعطاء تعريف للمعلم وأهم أدواره ومهامه داخل الصف الدراسي إضافة إلى أهم خصائصه، وأهمية تكوينه، وأخلاق مهنة المعلم في علاقته مع التلاميذ وأيضا دوره في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.

1- تعريف المعلم

هو المشرف الأول على القيام بالعملية التعلمية بحكم وضعه المتميز داخل القسم كونه من يملك المعرفة وكذا احتكاكه الدائم مع التلاميذ فهو الأكثر تأثيرا على سلوكاتهم ومن ثمة اعتبرت فعالية التعليم من فعاليته بالدرجة الأولى وهذا ما أكده **Cqpelle (1996)** في قوله: "إن ازدهار أي بلد يتعلق بنوعية التعليم وبانجاز المعلمين" ولهذا نجد أن أغلب الدراسات ركزت على اهتماماتها على المعلم ونظرا للدور الهام له نجد عدة تعاريف لمفهوم المعلم منها:

- يعرف المعلم بأنه: الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الإبتدائية. **(مرابطي ،2001ص94)**

- تعريف "دي لاندشير": المعلم هو المنظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم وأن يتحقق من نتائجها.

(زيدان، 2007،ص44-45)

- تعريف "محمد سلامة آدم": هو مدرب حاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشودة التي يستند إليهم وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها وكيف يخرون النجاح في سلوكاتهم الاجتماعية واليومية. **(الطيب العلوي،1992،ص17)**

- أما "محمد الترتوري ومحمد فرحان القضاة":

فيعرفان المعلم بأنه: "من يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية والمسؤولية ومن خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد والمواطنة الصالحة". **(الترتوري والقضاة،2006،ص49)**

- في حين "نجد صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم": يعرفان المعلم بأنه:" هو الذي يستطيع استخدام استرتيجيات فعالة للتعليم وإدارة الفصل، وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة، والتقويم الذاتي، كما يتسم بالتمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وطرق البحث فيها. **(عبد العزيز وعبد العظيم ،2007،ص93)**

- أما في "التشريع المدرسي الجزائري": فيعرف المعلم بأنه موظف يقوم بتعليم الأطفال وتربيتهم وتكوينهم فكريا وأخلاقيا وبدنيا ومدنيا. **(بوساحة ،2000،ص26)**

2- خصائص المعلم

نظرا لأهمية المعلم الذي يعتبر الأعلى لكل تلميذ وجب عليه أن يتحلى بصفات وأن تتميز شخصيته بخصائص مناسبو للدور الذي يؤديه.. وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

2-1- الخصائص الجسمية:

تعتبر الخصائص الجسمية شرط مهم لقيام المعلم بمهامه، خاصة الحواس كالسمع الجيد والرؤية الجيدة، والنطق السليم البعيد عن أمراض الكلام كالتأتأة أو الحبسة أو التهتهة فلا يمكن وضع معلم يعاني من نقص فيما ذكر ليدرس في مرحلة حساسة من حياة الأطفال حتى لا يتعلمو منها المنطوقات بطريقة خاطئة، أي لابد أن يكون سليم الحواس وخاليا من العاهات وعيوب النطق كالتأتأة والحبسة فهي أساب الشعور بالنقص والاحباط، ويعيقهم عن إشباع كثير من دوافعهم. **(شفيق، وناشق ،2000،ص21)**

بالإضافة إلى القصور أو الطول الشديد أو السمنة أو النحافة المفرطة تلك المظاهر التي غالبا ما يكون لها تأثير سلبي على أدائه داخل حجرة الدراسة، وعلى تفاعله مع تلاميذه وزملائه وإدارة المدرسة ومن ثم على العملية التعليمية. **(حوالة ،2005ص94)**

ولا نكتفي بما سبق، بل يجب أن يخلو المعلم من الأمراض الحادة التي تثير حيويته ونشاطه وتجعله عرضة للغايات المتكررة أثناء أداء مهامه، فالمدرس المريض لا يستطيع القيام

بوظيفته كما لو كان سليما، ولا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه، ويفوت على تلاميذه كثير من الفرص المفيدة في حياته. **(المجي، بدون سنة،ص160)**

يجب أن يكون المعلم سليم البنية، خاليا من العاهات، حسن المظهر، نظيفا ومنظما، كما يجب أن يكون نشطا كثير الحيوية.

2-2- الخصائص النفسية والانفعالية:

هذه الخصائص الذاتية للمعلم تحدد طبيعة تعاملاته مع تلاميذه داخل القسم، كما أنها تؤثر ايجابا أو سلبا على التلاميذ وعلى تحصيلهم واتجاهاتهم.

تشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين- لا سيما الإتزان والدفئ والمودة- على مستويات التحصيل الدراسي للطلبة، أن الأطفال الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على تزويدهم بالمسؤولية، وأن هناك ارتباطا قويا بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الانفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص والخصائص المعرفية للمعلمين، وأن المعلمين الذين يتميزون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ودوافعهم، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة، هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم.

(ملحم ،2001ص381)

إذ يجب على المعلم أن يخلق جوا مناسبا يستطيع التلميذ فيه أن يقول بلا خوف "لا أعرف"

ليس فقط للأطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز، إنما أيضا لغيرهم من الأطفال، كما عليه أن يعمل على إيصال مفعول القوى المضادة لدافعية التعلم، ويكون بذلك مصدرا لإشعار التلاميذ بالطمأنينة، فلا بد أن يتسم بالمرح وبتحكم انفعالي مناسب، وبإظهار الحيوية والنشاط. **(زيتون،2003،ص67)**

ومن بين الدراسات التي تعرضت إلى السمات الشخصية للمعلم الفعال نجد: دراسة **"ويتي"** (witty 1967) التي توصلت إلى تحديد السمات كما يليك

* التعاون والاتجاهات الديمقراطية. * التعاطف ومراعاة الفروق الفردية.

*الصبر. * سعة الميول والاهتمامات.

* المظهر الشخصي. * العدل وعدم التحيز.

* الحماس. * المرونة.

* الحس الفكاهي. * استخدام الثواب والعقاب.

*الاهتمام بمشكلات التلاميذ.

* الاتزان الانفعالي والقدرة على التكيف وتنمية الدوافع. **(حسين،2005،ص187)**

2-3- الخصائص المعرفية:

يعتبر الجانب المعرفي بمجالاته المختلفة، كالذكاء والانتباه والإدراك، والذاكرة، والتخيل من الخصائص التي يعتمدها المعلم في عمله فيكون قوي الملاحظة ويدرك بسرعة المعوقات التي تحول دون الإستعاب الجيد للتلاميذ.

الجوانب المعرفية للمعلم تزداد كلما وسع مداركه بالمطالعة والقراءة، والرفع من مستواه التحصيلي والعلمي. فكلما زادت امكانياته الذهنية كلما انعكست ايجابا على تحصيل التلاميذ لأن التعلم الناجح والفعال ليس قصرا على المعلم المتفوق في ميدان تخصصه فقط وإنما يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها وأن سعة إطلاع المعلم وتنوعها تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماما واطلاعا. **(ملحم ،2001،ص380)**

يجب على المعلم الناجح أن تكون لديه قدرات عالية في التفكير العلمي والابداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية والمرونة في معالجة واتخاذ القرارات وحسن التصرف في المواقف المختلفة ، والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ والقدرة على فهم واستيعاب المعلومات وتبسيطيها وتوصيلها للتلاميذ في يسر وسهولة. **(محمد،وحوالة،2005،ص95)**

يجب على المعلم أيضا أن يكون ملما بالمادة التي يشرف على تدريسها، وأت يكون عارفا بطرق وأساليب التدريس التي تمكنه من تقريب الفهم إلى كل تلميذ كما يجب أن يكون ذا حظ من الذكاء يمكنه من تحصيل المعلومات والمعارف الازمة لتخصصه وأن يكون على استعداد لمهنة التعليم: كثير الإطلاع ميلا لإنهاء معارفه في ميدان تخصصه.

2-4- الخصائص الخلقية:

الجانب الخلقي مؤثر مهم في حياة التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي لأن الطفل في هذه المرحلة يتعلم بالتقليد والمحاكاة ويتأثر بشخصية المعلم، وهذا ما يطلق عليه البعض التربية بالقدوة.

حيث قامت **"كورين مييز" (Corinne Meier)** بدراسة لتحديد مواصفات المعلم والذي يعتبر قدوة للمتعلمين، والتي حددها التلاميذ في كونه متفهما، عطوفا اجتماعيا، مجتهدا محبا للمتعلم، حسنا، ناقلا للقيم متماثلا لها، إيثاريا ناقلا للمعرفة، مجيدا لمهارات الانفتاح عليها، قدوة شخصية، محترما لمهنته، محبا لغيره، ذا ضمير حي، مستقر عاطفيا، لديه رغبة في العمل بصورة جماعية، واعيا بالحاجات التعليمية والمتطلبات العاطفية.

(المهدي ،2007،ص105)

على المعلم أن يتحلى بالصبر على التلاميذ في معاملته لهم وأن يكون متعاطفا ولينا معهم وغير متشدد إلا في المواقف التي تستدعي ذلك .

2-5- الخصائص التربوية المهنية:

يجب على المعلم أن يكون له ميل خالص في ممارسة مهنة التعليم وأن يعتز ويؤمن برسالته كمعلم ويشير بالسعادة والرضا أثناء أدائه لعمله ووجوده بين التلاميذ وأن يكون فخورا بها ولشرفها وعظمتها.

إذ تشير البحوث والدراسات في هذا المجال **(Torance1979)** أن الإعداد المهني والأكاديمي للمعلم مرتبط ايجابيا بفعالية التعليم، كما أن المعلمين الذين يتفقون في ميدان العمل هم المعلمون المؤهلون مهنيا وأكاديميا. **(نفس المرجع السابق ،2001،ص380)**

ويتضح مما سبق أنه على المعلم أن يتصف ببعض الخصائص حتى يكون معها فعالا في المنظومة التربوية. فعليه أن يكون قادرا على تنظيم الأنشطة، ولديه قدرات عقلية كافية وذلك لإيصال أهدافه التربوية إلى التلاميذ وتنمية قدراتهم و معارفهم.

3- دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي:

من أبرز الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي ما يلي:

-1- التدريس:

وهو الدور الأول و الأساسي للمعلم، ويتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في:

أ- التخطيط: تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، مع توفير الوسائل الازمة لذلك.

ب- التنفيذ: وتعني مجموعة الإجراءات العملية و الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الصف، و تعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أم يكون المعلم قادرا على:

- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

- عرض المادة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التدريس وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

- الاستخدام الجيد للسبورة وتدوين النقاط الأساسية عليها.

- تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

- مراعاة الفروق الفردية واستعمال التعلم الاجتماعي أثناء الدرس.

- الالتزام بالوقت المخصص للدرس.

ج- الإشراف والمتابعة:

هي كل الاجراءات والسبل التي يتخذها المعلم في غرفة الصف ومن أجل المحافظة على النظام وضبط حضور وغياب التلاميذ وتوجيههم وارشادهم.

د- التقويم:

هي الاجراءات والأساليب التي يلجأ المعلم إليها للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وانجازهم واكتسابهم المعارف والمفاهيم والمهارات وتمثلهم للقيم والاتجاهات المرغوب فيها.

2- تنظيم البيئة الصفية: حيث يتحقق التدريس بتحقيق المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأمثل لغرفة الصف.

3- توفير المناخ النفسي الاجتماعي:

ويقصد بهذا الدور هو توفير الجو الصفي الذي يتم بالمودة والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض وهو من الشروط الأساسية للتعلم. **(الزيود، 1999،ص176)**

نستنتج مما سبق أن للمعلم دورا مهما في الحقل الدراسي بمختلف جوانبه، حيث يقوم بتشجيع التلاميذ على الدراسة ويحرس على اكتسابهم(التلاميذ) مجموعة من المعارف وذلك بطرق سليمة لتحقيق أهدافهم، ويقوم أيضا بالتخطيط للدرس والتنفيذ والاشراف والمتابعة وإرشاد وتوجيه التلاميذ وتقييمهم بالإضافة إلى تنظيم البيئة الصفية والمناخ النفسي والاجتماعي للتلاميذ.

4- أهمية تكوين معلم المرحلة الإبتدائية:

إن عملية تكوين المعلمين عملية تختلف كثيرا عن تكوين عادي يتم في أي مؤسسة سواء

كانت عامة أو خاصة، حيث يتمثل تكوينهم فيما يلي:

4-1- تكوين أولي:

هو التكوين الذي يتلقاه المتربص أثناء التكوين ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول وهو التكوين الأكاديمي يركز على الإعداد العلمي لمادة الدراسة.

(مقداد وأخرون،1993،ص348)

يعتبر المعلم في هذه المرحلة متربص لم يكتسب بعد صفة المنتمي للوظيفة وهناك برمج محددة وآليات تنفيذه من أجل الحصول على شهادة تؤهل المتكون لأن يكتسب صورة الموظف ولقد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي بحيث وضعت لذلك كل الإمكانيات المادية والمالية لإنجاح العملية.

(تليوين ،2002،ص18)

4-2- التكوين أثناء الخدمة:

يعرف **"القاني"** التكوين أثناء الخدمة على أنه "مجموعة من البرامج والدوريات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنع شهادات أو مؤهلات دراسية وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمدرس لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والتطبيقية. **(محمد حوالة،2005،ص172)**

وأن التكوين أثناء الخدمة شرط هام وأساسي وضروري للمدرس لأن الإعداد الأولي ليس كافيا، إذ يدعم المعلم لجعله على صلة لما يوجد في عالم المعرفة وخاصة في تخصصه.

4-3- تكوين ذاتي:

يتميز التكوين الذاتي للمدرس كونه تكوينا عن الإطار النظامي فالمتكون ذاتيا يسعى لتطوير معارفه معتمدا في ذلك على مجهوده الشخصي وعلى قدراته الذهنية من أجل تحديث معلوماته، وتحسين مستواه قصد مسايرة النظريات العملية الحاصلة في ميدان التعلم وقد

تتمثل وسائل التكوين الذاتي في المجلات والكتب والأقلام، الأنترنت....الخ. **(أورسلان،2002،ص283)**

5- أخلاقيات مهنة التعليم:

لكل مهنة من المهن أخلاقياتها التي تشكل أبرز عناصرها ومعاييرها والخلق في اللغة هي الصفات والخصال السلوكية، وتعني أيضا الطبع والعادة والدين، أما إصطلاحا فالأخلاق عبارة عن العادات المكتسبة نتيجة المؤثرات البيئية والاجتماعية والأسرية والمدرسية، والتي تتطبع في نفس الفرد وتتمثل في التصرفات أثناء المواقف المختلفة، فللأخلاق أهمية كبرى في حياة الأفراد والجماعات، نظرا للدور الذي تلعبه وهي الشكل الحصن المنيع الذي يحمي الفرد من الإنحراف، وبالتالي تحمي الأمم من الانهيار.

ومن هذا المنطلق تكتسب الأخلاق المهنية أهمية كبرى، إذ أن مقومات آية مهنة تقتضي وجود أخلاقيات مهنية يلزم أصحابها بتطبيقها في سلوكهم اليومي، وحفظا على مستوى المهنة ورفعا لشأنها، يقوم اعضاء المهنة على الإلتزام بمجموعة من الأصول والقواعد التي تشكل الأخلاق المهنية، ومنه نستطيع ذكر جوانب أخلاقيات مهنة المعلم فيما يلي:

* المعلم صاحب مهنة ذات قداسة خاصة، عليه ان يستشعر عظمتها ويقدرها حق قدرها وينتمي إليها إخلاصا في العمل وصدقا مع النفس والناس.

* يكون المعلم قدوة في المجتمع، ويحرص على إعطاء المثل العليا في الأخلاق والسلوك يثبتها بين جميع المتعلمين والمجتمع كافة ويجد على شيوع أثره حميدا بقاياه.

* المعلم أحرص الناس على نفع المجتمع، يبذل الجهد في التعليم والتوجيه والتربية، وتبيان السبل الصحيحة والحث على اتباعها والعمل على تجنب الرذيلة.

* يشجع في المتعلمين روح المبادرة، والعمل على تذليل الصعوبات ويساوي بينهم في العطاء والرقابة وتقويم الأداء، ما يرسخ مبدأ التعاون والتكامل بين المتعلمين، حتى يغرس فيهم روح الإتفاق والعمل الجماعي والتنسيق في الجهد، ويبين سلبيات الغش التى لا تليق بطالب العلم ولا المواطن الصالح.

* للمعلم مكانة خاصة في المجتمع، فهو موضع ثقة وتقدير وإحترام عليه ان يكون في مستوى هذه المكانة ويعمل على ترسيخها والبقاء فيها، ويمتنع تأكيد هذه الثقة والإحترام في المجتمع.

* لابد على المجتمع أن يتعامل معه بروح المودة والإحترام مما يعلي من شأنه او الإساءة الى المهنة او إيذاء سمعته وذلك بتعزيز مكانته الإجتماعية والإقتصادية، ومكافأته ماديا ومعنويا.

إن المعلم المتمسك بأخلاق مهنة التعليم هو ذلك يتوقع منه أن يؤثر في جميع أطراف العملية التربوية تأثيرا أخلاقيا ملموسا، فإن كان المعلم ضعيفا من الناحية الأخلاقية وفقا لمعايير الدين الإسلامي فإنه لا يستطيع أداء عمله التربوي والتعليمي، فأخلاق المعلم ليست أخلاق مهنة يتخلق بها أثناء تأديته للعمل فقط ويتركه متى إنتهى عمله بل هي أخلاق مستمرة تبعا لما أرشدنا إليه الدين الإسلامي.

والمعلم المؤثر خلقيا يعمل على تنظيم خبرات التربوية وإستغلال المواقف للإستفادة منها في استثمار المقررات الدراسية لتنمية الجانب الخلقي لدى طلابه، ولكي يستطيع تحقيق ذلك لابد أن يعرض تلك المقررات الدراسية لتنمية الجانب الخلقي لدى طلابه، ولكي يستطيع تحقيق ذلك لابد أن يعرض تلك المقررات بطريقة مشوقة تجعل طلابه يميلون ويرغبون في ممارسة الفضائل الخلقية التي تدعو اليها تلك المقررات.

وتعريف الطلاب القيم الأخلاقية التي تتضمنها المناهج الدراسية وشرحها وتوضيحها لتطبيقها وممارستها عن اقتناع تام مما يساعد المعلم على تحقيق إطاحته بطبيعة تخصصه ومتطلبات مهنته، والتحلي بالأخلاقيات العامة التي حثنا عليها الدين الإسلامي.

(العمرو،،1999 ص12)

6- نشاطات المعلم و مسؤولياته: حددت نشاطات المعلم في مضمون القرار الوزاري الجزائري رقم 153 المؤرخ بفبراير1991, بالنصاب القانوني الأسبوعي المحدد له بالإضافة إلى الساعات الإضافية المسندة وتتمثل نشاطاته فيما يلي

1-6- النشاطات التربوية و البيداغواجية:

- تعليم المتعلمين.

- تحضير الدروس و تصحيحها.

- تأطير التدريب و الخرجات التربوية .

- المشاركة في عمليات متعلقة بالامتحانات و المسابقات .

- المشاركة في عملية التكوين المختلفة.

- منح التلاميذ المعارف و المعلومات التي ينظمها البرنامج الدراسي الرسمي .

- اختيار مواضيع الفروض و الاختبارات و تصحيحها.

- حساب المعدل في مادته و كذا تسجيل العلامات التي ينص عليها المتعلمين .

- المشاركة في عمليات التكوين و تحسين المستوى و تجديد المعلومات التي تنصها وزارة التربية .

- المشاركة المتعلقة بالامتحانات و المسابقات التي تنظمها السلطات من حيث إجرائها و دراستها و تصحيحها.

- المواظبة و الانتقام في الحضور و القدرة و السلوك .

- المشاركة في النشاطات التربوية و الاجتماعية.

2-6- مسؤوليات المعلم خارج القسم :

من بعض المسؤوليات غير التعليمية للمعلم تتمثل فيما يلى :

- مسؤوليات مرتبطة بأعمال كتابية و أعمال صيانة .

- حصر الغياب و إبلاغه للإدارة .

- إعداد الميزانيات و البرامج.

3-6- مسؤوليات مرتبطة بالتوجيه و الإشراف و الرعاية :

- الإشراف على الأقسام و الاجتماعات.

- الإشراف على النشاطات المختلفة.

- توجيه و رعاية المشاركين في التمثيليات و الحفلات الموسيقية خلال التخرج.

- المساعدة في برامج المسابقات الرياضية .

- توجيه المتعلمين و نصحهم و رعايتهم.

- مسؤولية المدرس اتجاه سلامة التلاميذ.

- الإشراف على رحلات التلاميذ . **(بن سالم ، 2000، ص162،161)**

خلاصة الفصل

إن المعلم هو المصدر الذي يستمد منه التلاميذ معلوماتهم الدراسية وخبراتهم الثقافية وعلاقاتهم الإجتماعية، من حيث أنه يعتبر القدوة الحسنة لهم بحيث يعمل على تهيئة الأجواء الصفية التي تبعث على الإرتياح والطمأنينة ويجعلهم قادرين على التفاعل والتعامل مع بيئتهم وعلى تحصيل مدرسي جيد، وبالتالي هو أساس ومحور العملية التعليمية التعلمية و هو المسؤول عن مراقبة ومتابعة و تنفيذ المناهج بدرجة عالية من الإتقان فإذا أردنا تعليما متقدما و راقيا فلا بد أن نعد المعلم على أكمل وجه ذا شخصية متكاملة (علمية، تربوية، ثقافية، اجتماعية ، ذاتية، مهنية)

الفصل الرابع: الدمج

تمهيد

1- مفهوم الدمج

2- أهداف الدمج

3- أهمية الدمج

4- متطلبات الدمج

5- أنواع الدمج

6- مشاكل عملية الدمج في القطاع التعليمي

7- إيجابيات الدمج

8- سلبيات الدمج

9- واقع الدمج في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد:

كانت ولاتزال العناية بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة في كل دول العالم قائمة على تقديم خدمات ضمن المؤسسات التعليمية الخاصة للمعاقين مما أدى إلى عزلهم عن مجتمعهم وأصبحوا غرباء فيه مما أثر في نفوسهم وأصبحوا لا يرغبون في مشاركة الآخرين نتيجة الجحود والنظرة السلبية لهم من طرف المجتمع وبالمقابل ظهر مفهوم الدمج في أواخر القرن العشرين مصطلحا في التربية الخاصة والذي يضع مكانة خاصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ويحسسه بذاته وكيانه ويزيد شعوره بانتمائه لمجتمعه و أنه ليس غريبا عليه وله حقوق يجب أن يتمتع بها مثل حق المساواة في التعليم و العمل.

1- مفهوم الدمج:

نظرا للأهمية البالغة التي يحظى به مفهوم الدمج وموضوعه من قبل الأوساط التربوية ونظرا لما ينطوي عليه مفهوم الدمج من مضامين تربوية ونفسية واجتماعية فقد ظهر للدمج تعريفات كثيرة نذكر منها ما يلي:

- هي طريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب الحاجة لكل طفل على حد وفيه وضوح المسؤولية لدى الجهاز الاداري و التعليمي و الفني في التعليم العام و التعليم الخاص.

- كما يعني الدمج اختيار أنسب الطرق و الوسائل و الأساليب التربوية و التعليمية والمادية يختارها كل مجتمع حسب الواقع التعليمي و التربوي وفلسفاته و توجيهاته والتي تؤدي إتاحة فرصة للتعايش الكامل بين أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة و الأفراد العاديين سواء أن كان هذا التعايش داخل البيئة الأسرية أو المدرسية.

(السرطاوي وآخرون، 2000،ص27)

ويرى "طلعت منصور" على أن الدمج هو حالة تهيء أو استعداد عام لدى المربين والمعلمين والعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة ولدى الوالدين والمجتمع عامة بتوفير تعلم للأطفال المعوقين داخل البيئة المهيأ لكل الأطفال الآخرين في المدرسة العادية.

(منصور عواد، 2012،ص49)

ويرى "هجاتي وآخرون" أن الدمج هو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، حيث يتم بتزويدها ببيئة طبيعية تظم الأطفال العاديين وبذلك يتخلصون من عزلتهم عن المجتمع.

(القطامي،1992،ص112)

يتضح مما سبق أن الدمج يهدف إلى احتكاك فئة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس والفصول العادية مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

2- أهداف الدمج:

- اتاحة الفرصة لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم من الأفراد في المجتمع.

- اتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية و التفاعل مع الاخرين.

- اتاحة الفرص لطلاب المدارس العادية للتعرف إلى الطلاب لذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم لمواجهة متطلبات الحياة للإضافة إلى ذلك فإن الدمج يساهم في محو الأفكار الخاطئة حول خصائص أقرانهم وامكاناتهم وقدراتهم

- يساعد الدمج في تخليص ذوي الاحتياجات الخاصة من جميع أنواع المعيقات المادية

و المعنوية مما يهيء لهم المشاركة الفاعلة في جميع مناحي الحياة.

- التقليل من التكلفة المادية في اقامة مؤسسات التربية الخاصة ومراكز الاقامة الداخلية.

- يعتبر الدمج متسقا ومتوافقا مع القيم الأخلاقية للمجتمع و الثقافة.

(مريم صالح، 2003،ص43)

يتضح من خلال ما سبق أن عملية الدمج تهدف إلى إتاحة الفرصة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم و الانخراط في الحياة العادية و التفاعل مع المجتمع وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم لمواجهة متطلبات الحياة.

3- أهمية الدمج:

- يركز الدمج على خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئاتهم و التحقيق من الصعوبات التي يواجهونها سواء التكيف والتفاعل والتنقل والحركة وينطبق ذلك على طلبة المناطق البعيدة والمحرومة من الخدمات كالمناطق الريفية النائية.

- يساعد الدمج في استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

- يساعد الدمج في تخليص أسرا لأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من الشعور بالذنب و الاحباط.

- تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وخاصة العاقلين في المدارس العامة من مدراء ومدرسين وطلبة وأولياء أمور وذلك خلال اكتشاف قدرات وامكانات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التي لم تتاح لهم الظروف المناسبة للظهور.

- الصداقة غالبا ما تنشء وتنمو بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي والتي لا يتوفر لها المناخ المماثل في المدارس العادية.

- يدخل مهارات وأساليب التربية الخاصة إلى المدرسة العادية ومناهجها للاستفادة منها.

- يدخل مهارات وأساليب التربية الخاصة إلى مدرسة العادية ومناهجها للإسفادة منها.

- تقديم الخدمات الخاصة والمساندة للطلاب من غير المعوقين.

- يساهم الدمج في اعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ويؤهلهم للعمل والتعامل مع الآخرين في بيئة أقرب إلى المجتمع الكبير أكثر تمثيلا له. **(الخطيب، 1998،ص26)**

- ان عملية الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ذو أهمية كبيرة حيث تكمن في مساعدة أسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من التخلص من الشعور بالذنب والاحباط وخدمة هذه الفئة في بيئاتهم والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها مع متطلبات الحياة وتحقيق لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التكيف والتفاعل مع الذات والمجتمع.

4- متطلبات الدمج:

يحتاج تجسيد الدمج بنجاح على أرض الواقع العديد من المتطلبات لعل ارزها فيما يلي:

- وضع فلسفة عامة وخطة منظمة.

- توافر قيادات تربوية ذات كفاية عالية مؤمنة بأهمية الدمج.

- توفير بيئة مدرسية تساعد على استعاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- توفير واستمرار وسائل الدعم.

- اعداد المعلمين للتدريس في مدارس الدمج.

- تعديل المناهج وتكييفه **(القرشي، 2005 ،ص 82)**

تبين نتائج دراسة **"الكاشف، محمد 1986"**أهم السبل والاعتبارات الأساسية لإنجاح عملية الدمج تتمثل فيما يلي:

- توفير خطة مناسبة توضح فكرة الدمج والهدف منها الاستراتيجيات الخاصة التي تساعد على نجاحها.

-اعداد القيادة الواعية القادرة على إستعاب درجة الدمج مما يساعد على نجاحها.

- وضع مناهج جديدة أو تعديلها بما يتناسب مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنوع طرائق التدريس المتبعة والاعتماد على التقنية الحديثة.

- انشاء ادارة خاصة لتقويم وتنفيذ الوسائل التعليمية التي تتناسب مع العاديين وفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- اعداد المعلم المتخصص المدرب يستطيع التعامل مع الطفل العادي داخل قاعات النشاط.

- الاهتمام بخفض عدد الأطفال داخل قاعات النشاط.

- إعداد الاختصاصي النفسي و الاجتماعي القادر على التعامل مع الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

- توفير حجرة المصادر داخل كل روضة تتم بها تجربة الدمج.

- مشاركة الآباء في عملية اتخاذ القرارات ومشاركة في تحديد البرامج التي تقدم لهم.

نستنتج من خلال ما سبق أن لبناء عملية الدمج الناجحة نحتاج إلى مجموعة من المتطلبات التي تساعد المختص لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة التي تتمثل في وضع خطة وقيادات تربوية ناجحة وتوفير وسائل الدعم ووضع مناهج جديدة أو تعديل تلك المناهج بما يتناسب مع هذه الفئة وتنوع طرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة واعداد معلم متخصص في مجال التربية الخاصة يستطيع التعامل معهم وأيضا مشاركة الآباء في عملية اتخاذ القرارات والمشاركة في تحديد البرامج التعليمية. **(الكاشف،1996،ص847)**

5- أنواع الدمج:

حدد تقرير **وارنوك** سنة **1978**أربعة(04) أشكال للدمج وهي كالآتي:

5-1- الدمج المكاني: يقصد به اشتراك المؤسسة تربية خاصة مدارس التربية العادية بالبناء المدرسي فقط، بينما تكون لكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة به وممكن أن تكون الإدارة موحدة.

5-2- الدمج الأكاديمي: يقصد به ادماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الفصول العادية طوال الوقت، حيث يتلقون برامج تعليمية مشتركة ويشترط لهذا النوع من الدمج توافر الظروف والعوامل التي تساعد على انجاحه، ومنه توفير مدرسة التربية الخاصة، التي تعمل جنبا إلى جنب مع المدرسة العادية في قاعات النشاط والتغلب على الصعوبات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة.

3-5- الدمج الوظيفي: يتطلب هذا النوع مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج تعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثم يتم سحب هؤلاء من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعا من التعليم الفردي المتخصص أو مساعدة معلم مختص.

4-5- الدمج الاجتماعي: ويقصد به مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال الأسوياء في الخدمات والأنشطة الرياضية و الاجتماعية، مما يمارس في الروضة بما يؤدي إلى زيادة الفرص. **(شقير،2005، ص22)**

مما سبق عرضه يمكن الاشارة إلى سياسة الدمج لها أنواع متعددة وذلك حسب نوع الإعاقة التي تطلب الدمج وقد حدد **"وارنوك"** اربعة أشكال للدمج.

*الدمج المكاني هنا اشتراك المدارس الخاصة مع المدارس العادية.

*الدمج الأكاديمي نعني به ادماج الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانه العاديين.

* الدمج الوظيفي يقصد به الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقى نفس البرامج التعليمية.

* الدمج الاجتماعي مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمختلف الأنشطة الاجتماعية.

6- مشاكل عملية الدمج في القطاع التعليمي:

- هناك العديد من مشاكل التي يمكن أن تصاحب عملية الدمج وهي كالتالي:

-عدم قدرة بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الوصول إلى المدرسة بأنفسهم بسبب الإعاقة أو لبعد موقع المدرسة.

- رفض المدارس العادية قبول بعض أنواع الاعاقات.

- عدم كفاية المشورة المقدمة للأهل فيما يتعلق بعملية الدمج.

- عدم توفر معرفة كافية لدى المدرسين حول كيفية التعامل والتكيف مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الإساءة السلوكية لبعض الطلبة العاديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة .

- مشكلة التعامل مع ذوي الاعاقات الحركية الشديدة الذين يجدون صعوبة في الحركة أثناء عملية الدمج.

- صعوبة في وضع التسهيلات داخل المدارس لتسهيل حركة المعاق الذي يعاني من صعوبة في الحركة.

- مشكلة تهيئة الطلبة لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة وحثهم على تقبلهم ومساعدتهم.

- عدم القدرة على ترسيخ نظام الاتصال.

- التواصل بين ذوي الاحتياجات والمدرسة و الأهالي و المؤسسات الأهلية و الحكومية.

(شكور ، 1995،ص100)

ان عملية الدمج غالبا ما تتبعها مجموعة من مشاكل في القطاع التعليمي المتمثلة في عدم توفر معرفة كافية لدى المتمدرسين حول كيفية التعامل و التكيف مع تلاميذ ذو الاحتياجات الخاصة و الاساءة السلوكية لبعض التلاميذ العاديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم توفر المعلمين في مجال التربية الخاصة وهذا النقص يؤدي إلى صعوبات ومشاكل مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في تنفيذ عملية الدمج.

7- ايجابيات الدمج:

يوجد العديد من الايجابيات للدمج منها:

- اعطاء الطفل العديد من الفرص لنمو نموا اجتماعيا وأكاديميا ونفسيا سليما.

- تحقيق الذات عند الطفل وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.

- تعديل اتجاهات الأسرة والمعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من السلبية إلى الإيجابية.

- تقليل الكلفة الإقتصادية.

- التخلص من الوصمة بالنسبة للطفل و أسرته.

- التقليل من الفروق الاجتماعية و النفسية بين الأطفال .

- توسيع قاعدة الخدمات وخاصة الدمج التعليمي. **(خضر ، 1990،ص33)**

- تأسيس مجتمع أكثر شمولية حيث ينتمي إليه الجميع.(منشور، العدد 10)

- يساهم بشكل فعال في علاج المشكلات النفسية و الاجتماعية و السلوكية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة. **(مرسي ، 2003،ص35)**

- تعطي عمليات الدمج فرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للإلتحاق بدوافع العمل.

- يساعد الدمج على تحقيق ذاتية طفل ذوي الاحتياجات الخاصة ويزيد دافعيته للتعلم ويكون علاقات مع المحيط.

- يساعد الطفل على تقبل إعاقته وادراك قدراته وامكانياته في وقت مبكر.

مما سبق عرضه يمكن القول أن للدمج ايجابيات تعود فائدة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة وتتمثل في تخليصه من العزلة و التقيد إلى ادماجه في بيئة عادية، تحسسه بوجوده كشخص عادي في مجتمع ومحاولة إعطائه كل ما يحتاجه من رعاية خاصة حتى لا يشعر بالعجز.

8- سلبيات الدمج:

- يعمل الدمج على زيادة التأثيرات النفسية على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومع الأطفال العاديين.

- قد يساهم في تدعيم فكرة الفشل عند طفل ذوي الاحتياجات الخاصة و بالتالي التأثير على مستوى دافعيتهم نحو التعلم خاصة إن كانت متطلبات المدرسة تفوق قدراتهم.

- فقدان الأمن و الاستقرار قد يؤدي قد يؤدي ببيئة المدرسة العادية إلى وجود الهوة بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و التلاميذ العاديين مما يزيد في الشعور الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بانعدام الأمن و الاستقرار في البيئة المدرسية.

- التكيف و التقبل الاجتماعي قد ينتج على دمج عدم تقبل التلاميذ العاديين للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستهم، مما يؤثر على تكيفه مع البيئة الاجتماعية المدرسية ويمكن معالجة ذلك للإرشاد التربوي.

- تفتقر المدرسة العادية إلى الوسائل و الأساليب المتوفرة في مراكز التربية الخاصة التي تحتاج إلى تأهيل تربوي و تدريب المعلم و يمكن مواجهة ذلك بعقد دورات تدريبية.

(ابراهيم محمد، بدون سنة،ص11)

- إخفاق الدراسات و البحوث العلمية في تقديم الأدلة على فعالية وجدوى التعليم الناتج عن عملية الدمج في المدارس العادية.

يتضح من خلال ما سبق أن سياسة الدمج لما لها من ايجابيات إلا ولها سلبيات وهي تتمحور حول الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة و على الرغم من وجود هذه السلبيات إلا أننا لا يمكننا تفاديها، بل العمل على اكمال النقائص الموجودة حتى يرتقي أسلوب الدمج إلى أحسن مستوى وتطبيقه يكون ناجحا.

9- واقع الدمج في الجزائر:

رغم تباين الآراء حول فكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بشتى أشكاله إلا أنه أغلب دول العالم شرعت في تطبيقه في الميدان وحققت تعددا في هذا المجال و الجزائر كغيرها من البلدان قامت بخطوات هامة سعيا لمسايرة الاتجاهات العالمية ولكن إلى أين وصلت في هذا المجال ؟. رغم أن الميثاق الوطني **1976** قد نص على" ضرورة تدخل الدولة لفائدة المتخلفين عقليا وبدنيا بعلاجهم واعادة ادماجهم، اجتماعيا بفضل تعليم وتكوين مكيفين حسب ظروف خاصة بالقانون". **(وزارة التربية والتكوين، 1976.ص536)**

ورغم أن القانون رقم 02-09-08-ماي 2002 الخاص بحماية وترقية الأشخاص المعاقين Jara N :34 ينص على ضرورة التكفل المبكر وتوفير التعليم و التكوين المهني و السهر على دمجهم في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية و الارادة في ترقيتهم في وسط متفتح بعيد عن التمييز في اطار الحياة العادية، و الاهتمام بفتح أقسام في الوسط المدرسي و المهني و الطبي، إلا أن تجربة الجزائر في الدمج تعتبر محدودة مقارنة مع باقي دول العالم سواء على المستوى العلمي أو التشريعي حيث نجد دمج ذوي الاعاقات الحسية في 42 قسم خاص، يتمركز 21 منها في العاصمة، عددهم 254 أدمجوا في هذه الأقسام بينما 74 منهم أدمجوا كليا في الأقسام الخاصة للأطفال العاديين(78 ذوي إعاقة سمعية، و6 منهم ذوي إعاقة بصرية)، وبذلك يصبح عدد الأطفال المدمجين في نظام التربية الوطنية ب334 (ابتدائي، متوسط، ثانوي)

(وزارة التضامن، ملخص احصائي للعام الدراسي 2002-2003)

تستند هذه التجارب على قرار وزاري مشترك مؤرخ في 10ديسمبر 1998 يتضمن فتح أقسام خاصة للأطفال ضعيفي الحواس في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية الذي يسمح بدمج كلي أو جزئي في الأقسام العادية بعد موافقة الفريق التربوي .

(الجريدة الرسمية للمجموعة الجزائرية العدد، 13.لسنة 1998)

أما ذوي الاعاقة الحركية فتم فتح 28 قسم خاص بالمدارس العادية، ويدمجون بصفة تدريجية، اضافة إلى حالات الدمج لبعض الأطفال الذين يعانون من أمراض تنفسية الطفولة المسعفة.

أما ما يخص الاطفال المصابين بعرض داونTrisomiqueفتعتبر تجربة الجمعية الوطنية للدمج المدرسي و المهني للمصابين بالتريزيمية ANIT التي تأسست عام 1998، واعترف بها من طرف وزير الداخلية تحت رقم 105 الرائدة، تهدف إلى التحسيس و التوعية بهذا النوع من الاعاقة عن طريق تنظيم أيام دراسية و العمل على الدمج المدرسي و الاجتماعي و المهني لهذه الفئة **(ANIT ,2004)**

إلا أنه رغم استناد هذه الجمعية على القوانين السالفة الذكر الخاصة بالتكفل بالمعاقين ورغم الاعتراف بها، فإن الواقع يبين لنا عكس ذلك، إذ نجد غياب تام لفرص الاتصال بالأطفال العاديين رغم أن أن هذه الأقسام فتحت داخل مدرسة عادية، إلا انها مستقلة تماما ومنعزلة عنها انعزالا تاما، سواء فيما يخص بمواعيد الدخول و الخروج التي نظمت بطريقة تمنع اللقاء بينهم، أو ما يتعلق بالنشاطات التي لا يسمح لهم بالمشاركة فيها.

اضافة إلى هذه التجارب قامت وزارة التربية الوطنية يفتح أقسام بالمتخلفين دراسيا في المدارس العادية و الذي يركز خاصة بالمتخلفين دراسيا في المدارس العادية، و الذي يركز خاصة على التلاميذ السنة الثالثة الذين يتلقون تعليم علاجي ثم يعاد دمجهم الكامل في قسمهم، إذ أظهرت نتائج التقييم أنهم تجاوزوا الصعوبات التي يعانون منها.

(منشور رقم 1061/و. ت /م د المؤرخ في (08.10.1996)

ويستثنى من بين هؤلاء الأطفال الذين يعانون من تخلف دراسي ناتج عن ضعف في القدرات العقلية، حيث يعتمد التشخيص خصوصا على الاختبارات المعرفية، رغم ذلك نلاحظ بعض التجاوزات في هذا المجال، حيث سمحت لنا الدراسة الجادة لهؤلاء الأطفال باكتشاف حالات من هذا النوع (أي التي تعاني من إعاقة عقلية بسيطة)

إذن في حقيقة الأمر، واقع عملية الدمج في الجزائر شيء بعيد عن المبادئ و الأهداف التي قام عليها مبدأ الدمج، فهو ليس بتلك البساطة التي تتحدث عنها المؤسسات الحكومية و الجمعيات، بل هو أعقد بكثير، ويتطلب من المدرسة أن تكون في مستوى الذين يمكنها من الاستجابة لهذه العملية وفي هذا، هناك سؤال يطرح نفسه: هل المدرسة الجزائرية مستعدة لتجيب على هذا مثل هذا التحدي؟ إن مجرد ملاحظة الاطلاع على أوضاع المدرسة الجزائرية يجعلنا نجيب ب "لا" وإذا تساءلنا عن السب قد نقول أن الدمج يتطلب شروطا و امكانيات بشرية ومادية لا يمكن للمدارس توفيرها حتى بالنسبة للأطفال العاديين فما بالك للأطفال المعاقين إلا أن في واقع الأمر المشكل لا يتوقف عن هذا الحد، بل المهم في كل هذا هو رغبتنا وواجبنا تجاه هذه الفئة جهودنا وأعمالنا وعلى هذا يجب أن نركز جهودنا وأعمالنا في مساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي يعانون منها، و دمجهم في

الحياة العادية عن طريق زيادة الاهتمام بها و الحد من معاناتها حيث قد نجدها تواجه الحياة المدرسية و الاجتماعية دون أن يلاحظها أحد، أو تلحق بالمراكز الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة مما يزيد من درجة إعاقتها فتتحمل طوال حياتها نتيجة هذا الإلحاق بإطلاق مسميات تجعلهم مهمشين و منعزلين عن المجتمع العادي، ألم يحن الوقت للاهتمام الجاد بها؟

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل التعرض لموضوع الدمج وبعد عرض بعض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم الإجماع على أن الدمج في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان يشير إلى إتاحة فرصة الحياة اليومية وظروفها العادية لذوي الاحتياجات الخاصة مثلما تتاح لأقرانهم العاديين ضمن بيئة تربوية داعمة وذلك بغية تخليصهم من العزل والفصل عن المجتمع ومشاكله عن طريق مشاركتهم في نشطات الحياة اليومية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم أن يعيشوا في بيئة تتسم بأقل قدر من القيود النفسية والإجتماعية ليستثمرو كل طاقاتهم دون عائق للوصول إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدراتهم.

الفصل الخامس: ذوي الاحتياجات الخاصة

تمهيد

1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة

2- تصنيفات ذوي الاحتياجات الخاصة

2-1- الموهبة والتوفق

2-2- الاعاقة العقلية

2-3- الاعاقة البصرية

2-4- الاعاقة السمعية

2-5- الاعاقة الحركية

2-6- اضطراب التوحد

2-7- صعوبات التعلم

2-8- الاضطرابات السلوكية و الانفعالية

2-9- اضطرابات التواصل النطق أو اللغة

خلاصة الفصل

تمهيد:

ذوي الاحتياجات الخاصة هم من الأفراد الذين يحتاجون لمتطلبات تخصهم دون غيرهم من الأفراد العاديين، فهم بحاجة إلى رعاية في مختلف المجالات لأنهم يعانون من نقائص تختلف من فرد إلى آخر فبهذه الرعاية يمكن تعويض البعض من هذه النقائص لا نقول جميعها، فلهؤلاء الأفراد حقوق على المجتمعات الذي يتحكم عليه الاهتمام بهم وتوفير الظروف المناسبة لحالاتهم وإلا كان ذلك خيانة منهم لأنهم بالفعل بحاجة إلى يد المساعدة وطبعا كما هو معروف فإن فكرة الاهتمام بهم بدأت تتطور تدريجيا، ففي الزمن القديم كانوا يعانون كثيرا من جهتين، الأولى بسبب حالتهم واصابتهم والثانية بسبب المجتمع المحيط بهم. ولكن في الوقت الحالي بدأ الاهتمام بهم واضحا ورعايتهم وكذا تأهيلهم وجعلهم أفراد منتجين يساهمون في بناء المجتمع. في هذا الاطار يمكن اعطاء مفهوم لذوي الاحتياجات الخاصة إضافة إلى التطرق لكل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومع ذكر تعريف لكل فئة وتصنيفاتها وأهم خصائصها.

1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

استخدم العديد من المصطلحات للإشارة إلى المعاقين من الأفراد عبر الزمن، والملاحظ أن هذه المصطلحات كانت تعبر دائما عن نظرة القصور إزاء هؤلاء الأفراد.

(سي سليمان،ص11)

ولعل ذلك ما دفع كثير من العلماء و الباحثين إلى المناداة بضرورة استخدام مصطلح الأفراد ذو الحاجات الخاصة وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على الاتجاه الايجابي نحو الاعاقة أو الاضطرابات، ويعني أن هناك طرق تعليم واستخدام خاصة لهذه الفئات، إلا أن لها قدرات يمكن من خلالها حدمة أنفسهم ومجتمعهم.

(النمر عواد،2007. ص18.19)

ويقصد بمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة " الأفراد الذين ينحرفون المتوسط العادي أو المتوسط في خصيصة ما من الخصائص أو في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلى خدمات خاصة، تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين وذلك لمساعدتهم على أقصر ما يمكنهم بلوغه من النمو و التوافق".

(حسين الداهري،2005،ص13)

وبعبارة أخرى يقصد بهم أيضا: "كل فرد يحتاج طوال حياته أو خلال فترة من حياته غلى خدمات خاصة لكي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الوظيفية أو المهنية ويمكنه أن يشارك في عمليات التنمية الاجتماعية و الاقتصادية، بقدر ما يستطيع و بأقصى طاقاته كمواطن". **(عبد الحميد زيتون، 2003.،ص 27).**

فيعرف "الخطيب 2012" ذوي الاحتياجات الخاصة بأهم" الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهريا عن خصائص وحاجات الطلبة العاديين، أو ذوي القدرات التعليمية و التحصيلية المتوسطة، ويشمل مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة كلا من الطلبة الموهوبين و المتفوقين و الطلبة المعوقين". **(الخطيب ، 2012، ص23)**

يتضح من خلال ما سبق أن مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح أشمل وأوسع ويضم كل الفئات سواء التي تنحرف عن المتوسط في الاتجاه الإيجابي كالموهوبين، أو في الاتجاه السلبي من فئة المعاقين.

2- تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة:

2-1- فئة الموهوبين و المتفوقين:

لقد تنوعت واختلفت وجهات النظر بين العلماء في تحديدهم لمفهوم الموهبة و التفوق لاختلاف الأسس التي اعتمدوها واستندوا عليها في تكوينهم لتلك المفاهيم ومن أهم هذه التعاريف ما يلي:

- تعريف كيرك: "يرى بأن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه 130 ويتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي" .

(حسني العزة، 2000،ص41)

- تعرف "هولونجورت"(1959): المتفوق بأنه من يصل تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل 15%أو 20% من المجموعة التي ينتمي إليها في مجالات كالرياضيات و المجالات الميكانيكية و العلوم و الفنون التعبيرية و الكتابات الابتكارية و القيادية الاجتماعية. **(نفس المرجع، 2000)**

- وعرفه "رينزولي" بأنه:" الطفل الموهوب و المتفوق هو الطفل الذي يكون أداؤه متميزا بصورة متسقة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني. **(السيد عبيد،2000،ص24)**

- تعريف مكتبة التربية الأمريكية: جاء التعريف في صيغته المعدلة عام **(1981)** الأطفال الموهوبين و المتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية و الإبداعية و الفعلية والقيادية و الأكاديمية الخاصة و يحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة. **(منصور،2003،ص47)**

ويتضح مما سبق أنه مهما اختلفت وجهات النظر إلى تحديد مفهوم التفوق إلا أن الكل يتفق على فئة الموهوبين و المتفوقين تشكل أقلية في أي مجتمع، تبرز من خلال مجموعة من القدرات و السمات التي يتمتع بها أصحابها دون غيرهم، ولأجل هذا يؤكد الجميع على ضرورة الاهتمام بهذه الفئة الحساسة ورعايتهم من خلال توفير الظروف الملائمة لها.

2-1-1- تصنيف المتفوقين والموهوبين:

لقد ظهرت اختلافات بين الباحثين حول تحديد الحد الفاصل بين الطفل الموهوب و الطفل العادي من حيث الذكاء، فقد بلغ هذا الحد عند "ترمان" (140) فأكثر وعند **"هولونجورت"(130)**فأكثر في حين نجد عند **"تراكسلر تدش"(120)** فأكثر، ولقد حدد **"دنلوب"** المتفوقين عقليا إلى ثلاث مستويات:

- فئة الممتازين: وهم تتراوح نسبة ذكائهم ما بين **(120أو 125)** إلى **(135أو 140)** إذ طبق عليهم اختبار ستنانفورد بنيه.

- فئة المتفوقين: تتراوح نسبة ذكائهم من **(135أو 140)** إلى **(160)** على نفس المقياس الأول.

- فئة المتفوقين جدا: (العباقرة) وهم الذين تبلغ نسبة ذكائهم **(170)** فما فوق. ولا يعني هذا التقييم إلى فئات أن كل فئة مستقلة عن الآخرين، فهناك تداخل بين هذه الفئات مما يجعلنا نصنف الفرد المتفوق تحت فئة أو أكثر بحسب ما لديه من استعدادات ومواهب.

(نفس المرجع ،2003،ص49)

2-1-2- خصائص المتفوقين:

- الخصائص الجسمية:

* التكوين الجسماني للمتفوقين بصفة عامة أفضل قليلا من التكوين الجسماني للعاديين من حيث الطول أو الخلو من العاهات وأنواع القصور الحسي كضعف السمع أو البصر أو غيره من أنواع القصور.

* النمو الجسمي و الحركي للمتفوقين يشير بمعدل أكبر قليلا بصفة عامة من معدل النمو بين العاديين. اذ يبدأ ظهور الأسنان مبكرا ويبدأ المشي مبكرا من العاديين بحوالي شهرين في كلا المظهرين.

* يتفوق بنشاطه الحركي على أقرانه العاديين و طاقاته للعمل عالية ونموه العام سريع ويتحمل المشاق. **(نفس المرجع،2003،ص58،57)**

- الخصائص العقلية والمعرفية:

* يتميزون باليقظة وقدرتهم الفائقة على الملاحظة والإستيعاب وتذكر ما يلاحظه.

*زيادة حصيلتهم اللغوية حيث لديهم قدرة على استخدام الجمل التامة في سن مبكرة عندما يعبرون عن أفكارهم.

* لديهم قدرة فائقة على الاستدلال و التعميم و التجريد و فهم المعاني و التفكير المنطقي وادراك العلاقات.

* التعلم والفهم بسهولة وبأقصى سرعة ممكنة، مغرمون بالتطلع للمستقبل و يهتمون بالتنقيب و البحث عن أصل الأشياء. **(عبد الحميد الطنطاوي، 2008.،ص30)**

- الخصائص الاجتماعية:

* يحب النشاط الثقافي و الاجتماعي و يشارك في أغلب النشاطات البيئية.

* قادر على كسب الأصدقاء ويميل إلى مصادقة الأكبر سنا منه.

* يتحمل المسؤولية ويمتلك القدرة على الاندماج الاجتماعي في الجماعات الكبرى

* عنصر جذاب في أسرته، مدرسته، مجتمعه، يجذب الكثيرين إليه بمقدار ما تكون قوة تفوقه و موهبته.

(نفس المرجع السابق،2003،ص61)

- الخصائص الانفعالية و الشخصية: *يتمتع بمستوى التكيف و الصحة النفسية بدرجة تفوق أقرانه.

* يتوافق بسهولة مع التغيرات المختلفة و المواقف الجديدة.

* يحرص على أن تكون أعماله متقنة و يمل من الأنشطة العادية.

* يتسم بالمكون العاطفي و الاتزان الانفعالي، لا يميل إلى التحايل و الغضب لا يعاني من مشكلات عاطفية حادة و لا يتخلى عن رأيه بسهولة. **(سلامة، 2000،ص17)**

- الخصائص القيادية: يتسم بصفات قيادية مثل الثقة بالنفس و القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة و حل المشكلات و المستعصية و الأصالة والاستقرار النفسي و الاتزان، والنضج الانفعالي و المبادرة و المجازفة و التفكير الإبداعي و تحمل المسؤولية و الحسن الأخلاقي و تحسن آمال و آلام الأمة. **(حسني العزة،2000،ص64)**

2-2- الاعاقة العقلية:

لقد ظهرت تعاريف كثيرة للتخلف العقلي منذ بدأ العمل الجاد مع الطفل الذي عثر عليه في غابات إفيرون 1881 و الذي عرف بطفل أفيون الوحشي، و تستخدم المنظمات الدولية المعنية بمجال التخلف العقلي مصطلحات مختلفة مثل النقص العقلي و يضم جميع الحالات التي تكون العوامل المسببة لها ذات أصل عضوي، كما يستخدمون مصطلحات أخرى مثل: الضعف العقلي، الاعاقة العقلية. **(رجب عبد الغفار،2003،ص13)**

وقد اختارت الباحثة مصطلح التخلف العقلي الذي تستخدمه منظمة الصحة العالمية لاستخدامه، ومن هنا يمكننا أن نذكر عدة تعاريف للتخلف العقلي.

- تعريف منظمة الصحة العالمية: ترى بأن التخلف العقلي عبارة عن نمو ناقص أو غير كامل في القدرات أو الامكانات العقلية **(العيسيوي، 1999.ص95)**

- تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي: إنه مستوى الأداء العقلي العام دون المتوسط، ينشأ أثناء فترة الارتقاء ويصحبه خلل في جانب أو أكثر من الجوانب التالية: النضج، التعليم والتوافق الاجتماعي. **(عيشيوي، 2001.ص256)**

- التعريف التربوي: الذي اعتمد على نجاح الفرد أو فشله في التحصيل الدراسي مثل: تعريف **عمر عبد الرحيم نصر الله "2005"**، الذي عرفه على أنه خلل في الوظائف العقلي طبقا لدرجة نسبة الذكاء75فأقل و يصاحبه إخفاض ملحوظ في التحصيل الدراسي.

(السيد أحمد ، 2006،ص86)

2-2-1- تصنيف الاعاقة العقلية:

تصنف الاعاقة العقلية إلى عدة تصنيفات مثل: التصنيف الطبي التصنيف التربوي وكذا تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية.

- التصنيف الطبي: يقوم التصنيف الطبي على أساس تصنيف حالات الإعاقة العقلية وفقا لأسبابها و خصائصها الإكلينيكية المميزة.

ويتضمن هذا التصنيف مسميات مثل:

- متلازمة داون.

- الاستسقاء الدماغي.

- صغر حجم الدماغ.

- كبر حجم الدماغ.

- الفينيل كيتون يوريا القماءة أو القصاع.

- التصنيف التربوي: يهدف التصنيف التربوي إلى وضع الأفراد المعاقين عقليا في فئات تبعا للقدرة على التعلم وذلك من أجل تحديد أنواع البرامج التربوية اللازمة لهؤلاء الأفراد.

ويتضمن هذا التصنيف ثلاث فئات هي:

- فئة القابلين للتعلم
- فئة القابلين للتدريس
- فئة الاعتماديون **(الزعبي،2003ص112)**

- تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية: يعتبر تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية من أكثر التصنيفات قبولا بين المختصين في هذا المجال.

ويتضمن تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية للفئات التالية:

- الاعاقة العقلية البسيطة من(55- 70)
- الاعاقة العقلية المتوسطة (40-55)
- الاعاقة العقلية الشديدة(25- 40)
- الاعاقة العقلية الشديدة جدا (من25- 20)

وفي عام **1992** اختلفت طريقة تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية فصارت تشمل مستويات تحدد مدى الدعم المختص الذي يحتاج إليه الطفل و تنقسم المستويات كالتالي:

- لدعم المتقطع: وهو الدعم أو التدخل عند الحاجة فقط.

- الدعم الواسع: وهو الدعم المنظم في البيت أو المدرسة أو العمل

- الدعم المنتشر: و هو الدعم العام في جميع الظروف.

وبدلا من تسمية الطفل المعاق إعاقة عقلية شديدة أصبح يعرف بأنه الطفل الذي يحتاج إلى دعم منتشر في الاعتماد على النفس. **(السيد عبيد،2000،ص10)**

2-2-3- خصائص المعاقين عقليا:

- الخصائص العامة: تأخر النمو العام، قابلية التعرض للإصابة بالأمراض، قصر متوسط العمر، نقص القدرة على السلوك وتكيفه حسب المواقف (سلوك طفولي).، عدم القدرة على التركيز، عدم القدرة على التحكم في الحركة وأحيانا بالخمول و الكسل الشديد، سرعة الاستثارة و الغضب، جمود ورتابة السلوك.

(القمش. و المعاطية ، 2006،ص57)

- الخصائص الجسمية و الحركية:

- بطء النمو الجسمي، صغر الحجم و الوزن عن الحجم الطبيعي.

- تشوه شكل وتركيب حجم الجمجمة و الأذنين و العينين، الفم و الأسنان و اللسان.

- بطء النمو الحركي وتأخر الحركة و بعض الاضطرابات الحركية، اضطراب و عدم اتزان الطفل أثناء السير.

-الخصائص العقلية المعرفية:

- بطء النمو العقلي المعرفي

- انخفاض نسبة معدل الذكاء عن 70درجة.

- ضعف الذاكرة و الانتباه و التركيز و عدم القدرة على التعميم، التخيل، التصور، التفكير و الفهم.

- اضطراب الكلام وصعوبة تنظيم الجمل ونقص الرصيد اللغوي و التأخر في اكتساب اللغة. **(نفس المرجع السابق،2013،ص 180)**

- الخصائص الانفعالية:

- التقلب و الاضطراب الانفعالي و سوء التوافق أو الهدوء و الاستقرار الانفعالي.

- سرعة التأثر و عدم القدرة على ضبط الانفعالات و تحمل القلق و الاحباط.

- الخصائص الاجتماعية:

- صعوبة التوافق الاجتماعي و الانسحاب و العدوان.

- اضطراب التفاعل الاجتماعي و الجنوح و نقص الميول و الاهتمامات.

- سرعة التعب، اللامبالاة و السلبية و الاستسلام لأي صعوبة.

- اضطراب مفهوم الذات و الميل إلى مشاركة الأصغر سنا في النشاط الاجتماعي.

- سرعة التصديق لكل ما يقال له وبالتالي تعرضه لأفراد يستغلونه.

(نفس المرجع،2013، ص 180)

2-3- الاعاقة البصرية:

استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى الفرد الذي فقد القدرة على الإبصار منهت الأعمى، الضرير، عاجز، كفيف وأخيرا معاق بصريا و يعود تعدد هذه المصطلحات إلى تغير نظرة المجتمع إلى المعاق بصريا. **(حسين الداهري، 2005،ص248)**

- فتعرف الاعاقة البصرية على أنها:" حالة يفقد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه " ويعرف **" أشروفت "** و **" زامبو"**

« Zamabbone et Acheroft »(1980) الاعاقة البصرية على أنها:" عجز أو ضعف في الجهاز البصري تعيق أو تغير من أنماط النمو عند الإنسان "، كما نجد تعريف **"بارجا"**

" Barrage": " هو أكثر التعاريف المستخدمة حاليا و الذي ينص على: أن الأطفال المعاقين بصريا هم الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية. الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس و المناهج ليستطيعوا النجاح تربويا.

(الحديدي صبحي، 1998،ص42)

2-3-1- تصنيفات الاعاقة البصرية:

تعددت تصنيفات الاعاقة البصرية وفقا لزمن حدوث الإعاقة، ودرجة الاعاقة و سببها

ومن بين هذه التصنيفات نجد:

تصنيف **"عبد السلام الغفار و يوسف الشيخ" (1985)**

أ- الأفراد ذوي الكف الكلي الولادي:

الذين ولدوا عميان أو أصيبوا بالكف قبل سن الخامسة.

ب- الأفراد ذوي الكف الكلي الحادث:

الذين أصيبوا بالكف بعد سن الخامسة

ت- الأفراد ذوي الكف الجزئي الولادي:

الذين ولدوا أو أصيبوا بالكف قبل سن الخامسة و تكون الإعاقة لديهم جزئية و ليست كلية.

ث- الأفراد ذوي الكف الجزئي الحادث:

الذين أصيبوا بالكف بعد سن الخامسة وتكون الإعاقة لديهم جزئية و ليست كلية.

هذا و يمكن تقسيم المكفوفين إلى الفئتين التاليتين.

1- مكفوفين كليا: هم الذين يمكنهم التعلم باستخدام الطرق الخاصة بهم فقط كطريقة **برايل**.

2- مكفوفين جزئيا: هم الذين يستطيعون قراءة بعض الحروف المكتوبة بخط كبير وواضح على أنه يمكن تقسيم كل فئة بدورها إلى فئتين حسب السن الذي حدثت فيه الاصابة بالعمى.

(شقير ، 1999،ص234)

2-3-2- خصائص المعاقين بصريا:

- الخصائص الجسمية الحركية: يترتب على الاعاقة البصرية المختلفة آثار غير مباشرة على بعض الخصائص الجسمية الحركية، فنجد النمو الجسمي لا يختلف عن نمو الأطفال المبصرين، فنجد مهارات التناسق الحركي والتآزر العقلي نتيجة لمحدودية فرط النشاط الحركي المتاح نتيجة للحرمان من فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية كالقفز الجري، التمارين الحركية، على المدرسة أن تعمل على توفير الأنشطة الرياضية المعدلة بحيث تتيح للمعوقين بصريا فرصا أكبر للنشاط الحركي. ومن الخصائص المميزة للسلوك الحركي لدى المكفوفين ماي عرف بالسلوك الحركي النمطي اللزمات الحركية، مثل الحركة المستمرة بالجزء العلوي من الجسم إلى الأمام و الخلف، أو اللعب بالأصابع أو ضرب الركبتين و في السياق كان يعتقد أن مثل هذا السلوك النمطي يقتصر ظهوره في أوساط المعوقين بصريا لكنه في الحقيقة يظهر لدى المعاقين عقليا و الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية.

- الخصائص العقلية و المعرفية: لا يكون تأثير الاعاقة البصرية على النمو المعرفي واضحا في الأشهر الأولى من العمر، ولكن مع تقدم العمر و تطور الحاجة إلى معرفة البيئة المحيطة، يتكون لدى الطفل صعوبة في عمليتي التمثل و المواءمة، وذلك بسبب محدودية الخبرات البيئية، يعانون من صعوبات في مفهوم اللون و العلاقات المكانية و مفهوم الوقت و المسافة و صعوبة في الوصول إلى الأشياء الصغيرة جدا و الكبيرة جدا وكذلك الأشياء البعيدة، أما ما يتعلق بالقدرة العقلية لدى الأفراد المعوقين بصريا، هناك صعوبة في قياس ذكاء هؤلاء الأفراد بدقة، تختلف درجة تأثير الاعاقة البصرية على النمو العقلي تبعا لشدة الاعاقة .

- الخصائص اللغوية: ان ضعف حاسة **البصر،** أو فقدانها لا يعتبر من العوامل التي تحد من تعلم الطفل للغة أو فهم الكلام، إلا أن بعض الخصائص اللغوية مرتبطة بالإعاقة البصرية فعلى سبيل المثال تحد الاعاقة البصرية من قدرة الفرد على تعلم الإيماءات و التعبيرات كما أن نسبة شيوع المشكلات في اللفظ بين المعاقين بصريا أعلى منه عند المبصرين نتيجة لحرمانهم من لملاحظة شفاه المتحدث لتعلم النطق السليم.

- الخصائص الاجتماعية الانفعالية: يتأثر التوافق الاجتماعي للمعوق بصريا بفرص التفاعل الاجتماعي المتاحة ودرجة تقبل أو تكيف الفرد مع اعاقته من جهة أخرى.

أما من الناحية النفسية فإن النمو النفسي للطفل المعوق بصريا لا يختلف عن النمو النفسي لدى المبصر، إلا أنهم أكثر عرضة للقلق و التوتر لما يواجهونه من مشكلات حياتية مختلفة بسبب فقدان حاسة البصر خاصة في مرحلة المراهقة لعدم وضوح مستقبله المهني و الاجتماعي، وما يواجهه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية، و الحماية الزائدة للطفل المعاق بصريا، يساهم في ظهور مشاكل لدى الطفل المعاق بصريا من الناحيتين الاجتماعية والنفسية.

2-4- الاعاقة السمعية:

لقد ظهرت العديد من التعريفات للإعاقة السمعية حسب المهتمين بهذه المشكلة على سبيل المثال يهتم الأطباء والعاملون في مجال القانون على درجة الفقدان السمعي وذلك من أجل التمييز بين ضعاف السمع والمصابين بالصمم الكامل، بينما يهتم التربويون بالمضامين التربوية والآثار الناتجة عن الإعاقة السمعية على التعلم والتواصل.

- تعريف القاموس الطبي: هو عجز سمعي راجع إلى إصابة في الأذن بمختلف أقسامها وفي المنطقة السمعية في الدماغ، وفي المسالك التي تربط بينها، فيعرفه المعجم الطبي بأنه نقص في السمع أو انعدامه فهو إعاقة ترجع إلى أيّ إصابة تمس أي نقطة من الجهاز السمعي.

و تعرف الاعاقة السمعية أيضا بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات، وتشمل الإعاقة السمعية للأطفال الصم وضعاف السمع. **(حمدي الصفدي، 2007،ص25)**

2-4-2- خصائص المعاقين سمعيا : ليس للإعاقة السمعية نفس التأثير على جميع المعاقين سمعيا فهؤلاء الأشخاص لا يمثلون فئة متجانسة، لأن تأثيرات الإعاقة السمعية تختلف باختلاف عدة عوامل، منها: الاعاقة نوع الاعاقة السمعية و عمر الشخص عند حدوث الإعاقة، و القدرات السمعية المتبقية، و المعاقين سمعيا يجمعهم بعض الخصائص المشتركة بينهم ومنها:

- الخصائص اللغوية: يعتبر النمو اللغوي للفرد من أكثر مظاهر نمو الإنسان تأثيرا بالإعاقة السمعية، حيث ترتبط ظاهرة الصم البكم في أحيان كثيرة، حيث الإعاقة السمعية تؤثر كثيرا على النمو اللغوي للطفل، ومن تلك الآثار السلبية للإعاقة السمعية على نمو الطفل لغويا ما يلي :عدم تلقي الطفل- ضعيف السمع أو الأصم - لأي تعزيز سمعي عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

-لا يستطيع الطفل الأصم سماع كلام الكبار كي يقلدها وبالتالي فهو محروم من معرفة نتائج أو ردود أفعال الآخرين نحو ما يصدره من أصوات

وحتى في حالة اكتساب المعاقين سمعيا لأية مهارة لغوية فإن لغتهم تتصف- في الغالب - بكونها غير غنية بالمفردات و المعاني كلغة العاديين، وأيضا يتصف الكلام على قلته بالبطء و النبرة غير العادية. **(عبد الرحمن التهامي، 2006، ص49.48)**

- الخصائص العقلية المعرفية: ويقصد بها هل تؤثر الإعاقة السمعية على القدرة العقلية للفرد المعوق سمعيا؟ لقد تم التوضيح سابقا أن الإعاقة السمعية تؤثر بشكل واضح على النمو اللغوي للفرد إذا هناك ارتباط القدرة العقلية بالقدرة اللغوية فمن البديهي أن يكون أداء الأفراد المعوقين سمعيا متدنيا على اختبارات الذكاء. وذلك بسبب تشبع تلك الاختبارات بالناحية اللفظية.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا أنه لو تم تصميم اختبارات ذكاء خاصة بالصم فهل يكون أداؤهم متدنيا على هذه الاختبارات؟

على كل حال يجب الاشارة إلا أن اختبارات الذكاء بوصفها الحالي المشبعة بالناحية اللفظية لا تقيس قدرات الصم العقلية الحقيقية، وتشير معظم الدراسات أنه لا توجد علاقة قوية بين درجة الاعاقة السمعية ومعامل الذكاء، إذ أشارت الدراسات إلى أن المعاقين سمعيا قادرون على التعلم و التفكير التجريدي .

- الخصائص التربوية (التحصيل المدرسي): من الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للأصم وخاصة في مجالات القراءة، الكتابة والحساب، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتمادا أساسيا على النمو اللغوي، وحيث أن الدراسات – كما ذكرنا سابقا - أشارت بشكل عام على أن الأفراد المعوقين سمعيا ليس لديهم تدنّ في القدرات العقلية مقارنة بأقرانهم السامعين، لذلك فإن الانخفاض الواضح في التحصيل الأكاديمي لديهم يمكن تفسيره بعدد من العوامل أهمها: عدم ملائمة المناهج الدراسية لهم حيث أنها مصممة بالأفراد السامعين.

- انخفاض الدافعية للتعلم في الغالب لديهم نتيجة ظروفهم النفسية الناجمة عن وجود الإعاقة السمعية.

-عدم ملائمة أساليب التدريس لحاجتهم، فهم بحاجة لأساليب تدريس فعالة تتناسب وظروفهم، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أنهم لا يستطيعون تحصيل مستويات عليا من التحصيل الأكاديمي، فإذا أتيحت لهم الفرص المناسبة من برامج تربوية مركزة وطرائق تدريس فعالة فإنهم يستطيعون الحصول على درجات عليا مشابهة لأقرانهم السامعين.

هذا وتجدر الاشارة إلى أن درجة الإعاقة السمعية تلعب دورا هاما في التحصيل المدرسي فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية قلّت فرص المعوق سمعيا للاستفادة من البرامج التربوية، وهذا مع العلم أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بمتغيرات أخرى غير شدة الإعاقة

السمعية مثل: القدرات العقلية و الشخصية والدعم الذي يقدمه الوالدين. و العمر عند حدوث الإعاقة و الوضع الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة والوضع السمعي للوالديين.

(الجوالدة، 1984،ص 56)

- الخصائص الاجتماعية و الانفعالية: إن افتقار الشخص الذي يعاني من الإعاقة السمعية إلى المقدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وكذلك أنماط التنشئة الأسرية، قد تقوم إلى عدم النضج الاجتماعي و الاعتمادية وفي دراسة للنضج الاجتماعي استخدم بعض المقاييس مثل مقياس **فانيلاند،** وتبين أن أداء الأشخاص المعاقين سمعيا منخفض مقارنة بأداء الأشخاص العاديين.

2-5-2- تصنيف الاعاقة السمعية:

- حسب درجة الفقدان السمعي:

-الصمم الخفيف: تتمركز العتبة السمعية فيه ما بين 40 DBو 20 DBو الطفل في هذه الحالة لا يستطيع ادراك الكلام المهموس، أما الكلام العادي الملقى عادة بشدة فهو يدركه إذا كان مرتفعا، أما إذا كان منخفضا فهو لا يستطيع الادراك و التمييز بين الوحدات الصوتية المتقاربة

-الصمم المتوسط: تتمركز العتبة السمعية فيه ما بين DB40 وDB70 ، في هذه الحالة

يدرك الطفل الأصوات الأساسية الحادة بصعوبة ولكن العناصر اللفظية يصعب ادراكها. ولذلك يصبح التجهيز ضروريا من أجل الحصول على السمع العادي.

(الزريقات، 2003،ص 52)

-الصمم الحاد: تتمركز العتبة السمعية فيه ما بين DB70 وDB90 ، في هذه الحالة يعانون من صعوبات في سماع حتى الأصوات العالية أما الأصوات العادية فهم لا يسمعونها ولا حتى تمييزها على مسافة قريبة.

- الصمم العميق: تتمركز العتبة السمعية ما يزيد عن DB90، ليس هناك أي إدراكات للكلام إلا الأصوات العالية جدا، فذلك يكون لديه ضعف واضح في الكلام.

(Rodel Jau Adolph et Xavier Seron ,2003.p554)

2-5- الاعاقة الحركية:

تعرف الحكومة الفيديرالية في الو.م.أ 1977 الاعاقة الحركية بأنها "اصابة جسمية شديدة تؤثر على قدرة الفرد على استخدام عضلاته وتؤثر على أدائه الأكاديمي بشكل ملحوظ ومنها ما هو خلقي ومنها ما هو مكتسب" **(العزة، 2001 ،194)**

2-5-1- تصنيفات الاعاقة الحركية:

لقد اعتمدت العديد من التصنيفات الاعاقة على التصنيف قائم على الأسباب المؤدية إليها و تتمثل فيما يلي:

- الاعاقة الحركية الخلقية: وهي تلك الاعاقات التي تولد مع الطفل وتكشف منذ الولادة أو بعد الولادة وتعود أسبابها غالبا إلى الوراثة وهي عبارة عن إعاقة عضوية يترتب عليها وظيفة عضو أو أكثر من أطراف الجسم منذ ولادته ناقص الأطراف مثل تقوس الساقين هشاشة العظام، الأطراف القصيرة والمعقودة و المشوهة والشلل بكافة أنواعه وغير ذلك.

- الإعاقة الحركية المكتسبة: في عبارة عن خلل أو عجز في القدرة الحركية أو النشاط الحركي، لا تولد مع الفرد و تصيب خلال الفترة العمرية ما، وتكون غالبا ذات أسباب بيئية كالحوادث و الأمراض وينجم عنها تأثير على حالة الفرد المعاق الجسمية و النفسية.

(حسن الطائفي، 2007،ص29)

2-6-2- خصائص المعاقين حركيا:

- الخصائص التعليمية: صعوبة في التركيز و التذكر، الاسترجاع، الحفظ، النسيان، نقص حركات في تآزر حركات الجسم.

- الخصائص النفسية: يتصف هؤلاء الأطفال بالانسحاب، الخجل، العزلة، الاكتئاب، عدم الرضا عن الذات، نقص الانتباه، عدم اللياقة ومشاكل في الاتصال مع الآخرين.

الخصائص الجسمية: يتصف بنواحي العجز المختلفة في اضطراب ونمو عضلات الجسم كاليدين و الأصابع وغيرها، مشاكل في الحجم وشكل العظام، عدم التآزر في الحركات واستعمال القلم عند الكتابة، اضطرابات في حاسة السمع و البصر.

(تيسر مفلح، 2003.ص202)

6-2 اضطراب التوحد:

يعد اضطراب التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية شيوعا في وقتنا الحالي، و لقد تعددت تعريفاته لعدم وجود سبب واضح و مفسر له، و فيما يلي عرض لبعض تعريفات التوحد:

- يعرفه "القانون الأمريكي للأطفال المعوقين" بأنه: "عجز تطوري في الاتصال اللفظي و غير اللفظي، يؤثر بشكل كبير على التفاعل الاجتماعي و تظهر الأعراض الدالة قبل عمر ثلاث سنوات، ويؤثر سلبا على أداء التربوي للطفل".

(البطانية وآخرون، 2007.،ص573)

- وتعرفه "منظمة الصحة العالمية": هو اضطراب نمائي يظهر في السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل، و يؤدي إلى عجز في التحصيل اللغوي و الاجتماعي.

(عصام النمر، 2015،ص225)

- ويعرفه الدليل التشخيصي و الاحصائي الرابع المعدل DSM IV-IR 2000:

"بأنه حالة من القصور المزمن في النمو الارتقائي للطفل يتميز بانحراف و تأخر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية و اللغوية و تشمل الانتباه و الادراك الحسي و النمو الحركي و تبدأ هذه الأعراض خلال السنوات الأولى من العمر".

(صديق، 2005.ص08)

2-6-1- تصنيفات التوحد :

ان تراكم الأبحاث و الدراسات حول التوحد جعلت العلماء و الباحثين يتواصلوا إلى وجود أنواع متعددة من التوحد وهذا ما دعاهم إلى تسميته اضطراب طيف التوحد، حيث أشار الدليل التشخيصي و الاحصائي الرابع المعدل إلى وجود خمسة أنواع من طيف اتوحد وهي:

* **اضطراب التوحد:** هو اعاقة نوعية في التفاعل الاجتماعي و التواصل. كما يمتاز بأنماط سلوكية نمطية و تكرارية محددة، بالإضافة إلى أن اهتمامات الطفل ونشاطاته أيضا محددة. **(نفس المرجع، 2005،ص07)**

* **متلازمة اسبر جر:** وهو اضطراب نمائي شبيه بالتوحد، ويتميز بقصور في التفاعل الاجتماعي المتبادل و هؤلاء الأطفال يطورون لغة تعبيرية و لكنهم لا يستطيعون استخدام الإيحاءات و تعابير الوجه أثناء الحديث **(Kleigman,et al,2007.p138)**

* **اضطرابات ريت:** وهو اضطراب يحصل في الخمسة شهور الأولى في عمر ويمتد إلى أربع سنوات مصحوبا بإعاقة عقلية يصيب الإناث فقط، وتتمثل أعراضه الرئيسية بفقدان حركة اليدين، فقدان الكلام، حركات نمطية، مشكلات في التنفس، القلق مشكلات سلوكية .

* **اضطرابات الطفولة التفككي:** يظهر هذا الاضطراب لدى الذكور أكثر من الإناث ويبدأ الطفل بالتراجع من الناحية اللغوية و الاجتماعية و المهارات الحركية و متوافق مع تأخر ذهني شديد. **(Kleigman,et al,2007.p138)**

* **الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة:** وهي مجموعة من الاضطرابات وتتميز بوجود ضعف عام أو شديد في تطور التفاعل الاجتماعي المتبادل أو التواصل اللفظي أو غير اللفظي، او عندما توجد النشاطات و الاهتمامات المحددة و السلوكيات النمطية لكنها لا تقابل معايير الاضطرابات النمائية العامة.

وبعد ظهور الدليل التشخيصي و الإحصائي الخامس في عام(2013) تم ازالة اضطراب ريت من قائمة طيف التوحد، بحيث أصبح يشمل أربعة اضطرابات فقط.

2-6-2- خصائص الأطفال التوحديين: للطفل التوحدي خصائص متنوعة، تميزه عن أي طفل آخر من بين هذه الخصائص:

- **الخصائص السلوكية:**

-الاحتفاظ بروتين معين - اللعب بشكل متكرر وغير معتاد

- تجنب النظر في عيون الآخرين - النشاط الزائد أو الخمول

- الاستخدام غير مناسب للعب بالأشياء

- **الخصائص الاجتماعية و التواصلية:**

- يتصف الأطفال التوحديين يتأخر النمو الاجتماعي و الانفعالي لديهم منذ الصغر يلاحظ أن الطفل التوحدي لا ينمي علاقة ارتباط مع والديه و خاصة أمه ومن بين الخصائص صعوبة اظهار الابتسامة الاجتماعية.

- الرغبة في اللعب وحيدا والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

- الالتصاق بأحد أفراد الأسرة بشكل غير عادي و صعوبة في النمو العاطفي بشكل عام.

-الخصائص اللغوية و التواصلية: يتصف الطفل التوحدي بعدد من الخصائص اللغوية التي تميزه عن غيره لغويا التي يشير جاردان : - صعوبة تكوين جملة كاملة للتعبير عن الأشياء المحيطة به.

- التحدث بمعدل أقل بكثير من الطفل العادي.

- صعوبة في استخدام الضمائر في الكلام، و في استخدام حروف الجر.

- عدم القدرة على استخدام اللغة في التواصل مع الآخرين اجتماعيا.

(نايف بن عابد ،2010،ص 23.24)

من خلال ما تقدم يمكن القول بأن هذه الخصائص الشخصية للطفل التوحدي تتمثل في الاحتفاظ بالروتين واللعب بشكل متكرر و غير معتاد، و الرغبة في اللعب وحيدا والانسحاب من المواقف الاجتماعية و الانفعالية منها يتم تشخيص نوع ودرجة التوحد.

2-7- صعوبات التعلم:

تعريف ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية ذكائية عادية حول المتوسط، وقد تزيد عن المتوسط، فهم ليسوا ضمن فئة الاعاقة العقلية التي تجنب استثناؤها عند تشخيص مثل تلك الصعوبة، بالاضافة إلى الاعاقات الأخرى، فهم أسوياء في جميع مراحل نموهم العقلي و السمعي والبصري والحركي. **(عبد العزيز، 2008،ص211)**

ولكنهم يعانون من مشكلات في استخدام أي من مهارات الاصغاء والكلام، و الكتابة و الحساب، التي تتصل بمشكلات داخلية. **(قحطان ، 2008،ص236)**

- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:

مصطلح عام يشير إلى مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية على اجراء العمليات الحسابية المختلفة، ناهيك عن وجود بعض المشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي و الادراك الاجتماعي و التفاعل الاجتماعي. **(الزيات، 1998.ص121)** .

- التعريف الاجرائي لمكتب التربية الأمريكي: إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم وهو مفهوم يشير إلى تباعد دال احصائيا بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الاستماعي و الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية أو الاستدلال الحسابي أو التهيجي ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات50% أو أقل من تحصيله المتوقع وذلك ما أخذ من الاعتبار العمر الزمني و الخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل. **(السيد عبد الحميد ، 2000،ص98)**

-2-7-1- تصنيف صعوبات التعلم: لعل من التصنيفات الشهيرة لصعوبات التعلم ذاك الذي ذكره **كيرك وكالفنت (1983)** في كتابهما الشهير- صعوبات التعلم – الأكاديمية و النمائية، حيث يميزان في هذا الكتاب بين صنفين من صعوبات التعلم وهما (صعوبات نمائية و صعوبات أكاديمية).

- صعوبات التعلم النمائية: وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية و النفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلفا أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل بقصر بالمهامات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية السابقة عليها. وتصنف الصعوبات النمائية إلى صنفين (أولية وثانوية) وفيما يلي أهم هذه الصعوبات :

- **الصعوبات الأولية**: وتشمل على – الانتباه، الذاكرة، الادراك

-**الصعوبات الثانوية**: وتشمل على - اللغة الشفهية، اضطرابات التفكير.

(الروسان، 2001،ص204)

- صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، و لكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندها يؤخذ بعين الاعتبار إن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي ومن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا.

صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبات التعلم في الحساب. **(السباعي، 2002.ص53)**

2-7-2- خصائص ذوي صعوبات التعلم: من بين الخصائص التي يمكن ملاحظتها عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم منها:

-الخصائص النفسية السلوكية: يظهر ذو صعوبات التعلم مجموعة من المظاهر النفسية و السلوكية تعد انعكاسا لواقع الصعوبة التي تعانون منها ومن بين هذه المظاهر:- اضطرابات في الاصغاء
- الحركة الزائدة (فرط النشاط)

- السلوك العدواني - الاندفاعية والتدهور

- محبط ويثار عاطفيا بسهولة - سوء احترام و تقدير الذات

- التقلب في المزاج - عدم القدرة على تحمل الاحباط

- الخصائص الاجتماعية: يظهر لديهم الأسلوب الإنسحابي وتجنب المواقف الاجتماعية.

- يتصفون بأنهم يناقدون بسهولة لزملائهم و أقرانهم.

- تكون أحكامهم الاجتماعية سيئة

- حساسين من الناحية العاطفية

- تكيفهم سيء مع التغيرات البيئية.

- الخصائص المعرفية: وتتعلق هذه الخصائص بعمل الأجهزة المعرفية لدى الانسان، وتقوم بدور حيوي في تفاعل الانسان مع محيطه، وكذلك في اكتساب المعرفة، وتشمل هذه الخصائص:

- تشتت الانتباه وصعوبات في عملية التركيز والتفكير في حل المشكلات.

- مشكلات في العمليات الادراكية.(كالادراك السمعي و الادراك البصري)

2-8- الاضطرابات السلوكية و الانفعالية:

وهي حالة معنوية يمكن أن نستدل عليها من خلال السلوك، فالأدبيات المتخصصة تستخدم عدة تسميات للإشارة إلى الاضطرابات السلوكية مثل الاعاقة الانفعالية، سوء التوافق السلوك غي التكيفي، الانحراف، اضطراب الشخصية و الاضطراب النفسي، وليس هناك تعريف موحد يتفق عليه الجميع لاضطراب السوك في الوقت الحالي.

(الخطيب، الحديدي، 2009.ص20)

تعريف "وودي"1969**:** يرى أن الأطفال المضطربين سلوكيا و انفعاليا بأنهم غير قادرين على التوافق و التكيف مع المعايير الاجتماعية المهددة للسلوك المقبول مما يؤدي إلى التراجع الدراسي و تأثيره على علاقاته الشخصية مع المعلمين و الزملاء في الصف. كما نجد أنه يعاني من مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية**.** **(قحطان ،2004،ص75)**

تعريف "الخطيب" 1997: الاطفال المضطربين سلوكيا الذين يعانون أو يظهرون الخصائص التالية بدرجة ملحوظة لفترة زمنية محددة وهي:

عدم القدرة على التعلم و التي لا يمكن تفسيرها في ضوء الخصائص الصحية الجسمية و العقلية.

عدم القدرة على بناء علاقات مرضية مع الآخرين.

عدم شعور الطفل بالسعادة و شعوره بالإكتئاب.

ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في ظل ظروف عادية. **(بطرس، 2001،ص23)**

تعريف "الزغول" 2006: إن المشكلات السلوكية هي سلوكات شاذة و غير لائقة و مثل هذه السلوكات تكون غير منسجمة و غير متوافقة مع المعايير الاجتماعية للسلوك المقبول و لا تتفق مع .....الآخرين وهي في الغالب غير ناضجة و مزعجة تؤثر في تفاعلات الطفل مع محيطه و في قدرته على توظيف القدرات العقلية المتوفرة لديه على النحو الأمثل.

(الزغول، 2006،ص23)

2-8-1- تصنيف الاضطرابات السلوكية و الانفعالية: ان المشكلات السلوكية أنواعا متعددة ودرجات متباينة و أشكالا مختلفة فإنه من الصعب أن نجد تصنيفا واحدا يتفق عليه المهتمون حيث يتأثر التصنيف باختصاص المصنف:

- تصنيف الباحث سعيد حسني العزة 2009: اعتمد الباحث على التصنيف التربوي في التصنيف التربوي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ومن هذه الحالات:

- مشكلات في الانفعال(الهيجان، الغضب، الصراخ..)

- الصحبة السيئة

- السرقة و الكذب

- مشكلات في المدرسة (الهروب، التشتت، وتدني مستوى التحصيل)

- تدني مفهوم الذات لديه

- ظهور مشكلات إنسحابية (الانطواء، الانزواء)

- ظهور مشكلات عدوانية متكررة في سلوكه.

- الأنانية و الفوضوية و الاعتمادية.

- وجود صراعات و قلق ملازم.

- عدم تقبله للتغيير و التجديد. **(حسني العزة، 2009،ص40)**

- تصنيف جوبر و آخرون 1986:وقد اعتمدوا على الجانب التربوي في التصنيف حيث قاموا بتطوير أسلوب التصنيف للسلوك الذي يسبب مشكلة في المدرسة كي يتمكن المدرسون في التعامل .....مع الأطفال المضطربين سلوكيا في المدرسة و قد تم تصنيف السلوك إلى ثلاث مستويات: **المستوى العادي:** يتوافق هذا المستوى مع المعيار العادي للسلوك من حيث الشدة و التكرار و الاستمرارية، فقد تظهر المشكلة السلوكية في المستوى العادي نتيجة واجبات تعليمية جديدة، ولكن سرعان ما تكون بعد فترة قصيرة.

مستوى المشكلة: وتكون المشكلة السلوكية منحرفة من المعيار العادي من حيث الشدة و التكرار و الاستمرارية، حيث يؤدي اضطراب الطفل بشكل ملحوظ لفترة طويلة و لكنها ليست من التعقيد أو الشدة بحيث يستلزم تحويل الطفل إلى أخصائي.

مستوى الإحالة: في هذا المستوى تكون المشكلة السلوكية من الشدة إلى التعقيد بحيث لا يمكن للمعلم أن يتعامل معها مما يتطلب تحويله إلى أخصائي.

2-8-2- خصائص الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية:

من الصعب تحديد نموذج شامل لمشكلات سلوكية يتصف بها المضطربين سلوكيا لاختلافها وتنوعها ونظرا لاختلاف مشاكلهم وصفاتهم قام المختصون في دراسة الاضطرابات السلوكية بإعداد قوائم تشمل على أكثر من خاصية شائعة لدى الأطفال المضطربين سلوكيا و معظم هؤلاء الأطفال لديهم واحدة من الخصائص التالية :

- غالبا ما يعانون من ضعف في مستوى فهم لذواتهم.

- الأطفال المضطربين سلوكيا يتمتعون بمظهر وهيئة عامة كأقرانهم الغير المضطربين.

- المعاناة في ضعف التحصيل و القدرة على الانصات الجيد و محدودية المهارات الكتابية واللفظية.

- قد يتمتعون بمواهب وقدرات يغفل عنها المربيون.

- يرى أن الأطفال المضطربين يرغبون في التمتع بمزيد من الاهتمام من قبل الأم البديلة.

- يلجؤون إلى التسرب المدرسي أو عدم المشاركة في النشاطات سواء المدرسية أو البيتية.

- يحتاجون لمواءمة الأنشطة الصفية و البيتية مع طبيعتهم وواقعهم.

- عدم رغبتهم في مشاركة الآخرين ولديهم نقص في الاهتمام بالحياة.

(نفس المرجع السابق، 2004.،ص34)

ونجد كذلك من بين خصائصهم:

- التمرد المستمر: فهو يعتبر نشاط مناقض للقوانين والاتجاهات، والطفل المتمرد يوصف بأنه يشارك النشاطات غير القانونية ومتناقضة لقوانين أفراد الأسرة فهم لا يطبقون أبسط القواعد.

- النشاط الزائد: نشاط جسدي الزائد والمستمر وطويل البقاء ويتصف بعدم التنظيم وغير متنبأ به غير موجه فالأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد تكون ردة فعلهم شديدة للمثيرات البيئية، ويتصف هؤلاء الاطفال بالعصبية خصوصا اذا حرموا من شيء يريدونه.

- السلوك الهادف لجذب الانتباه: هو سلوك لفظي وغير لفظي بحيث يستخدمه الطفل المضطرب لجذب الانتباه و السلوك عادة ما يكون غير مناسب للنشاط الذي سيقوم به الطفل وعادة ما يقوم الطفل المضطرب بسلوكات تجذب الانتباه كالصراخ والحركات الجسمية ويتصفون كذلك بالعدوانية التي تعد من المشكلات الأكثر ممارسة من قبل الاطفال.

2-9- اضطرابات التواصل:

- تعريف اضطرابات التواصل:

يمكن تعريف اضطراب التواصل بأنه اضطراب ملحوظ في النطق أو الصوت أو الطلاقة الكلامية، أو التأخر اللغوي أو عدم تطور اللغة التعبيرية الاستيعابية، الأمر الذي يجعل الطفل إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة.

(تيسير كوافحة، 2003.ص175)

- تعريف رابطة الكلام و السمع الأمريكية: هي قصور الفرد أو عدم قدرته على اقبال و ارسال و معالجة و فهم مفاهيم أو رموز اللغة سواء كانت لفظية أو غير لفظية.

(القمش، المعاطية، 226.ص243)

2-9-1- تصنيف اضطرابات التواصل: لقد أورد الدليل التشخيصي و الاحصائي للأمراض العقلية لرابطة الطب النفسي الأمريكي في الاصدار الرابع(DSM-IV-1994) تصنيف اضطرابات التواصل الذي يتضح كما يلي:

- ضطرابات اللغة التعبيرية

- اضطراب اللغة الاستقبالية - التعبيرية المختلطة

-الاضطراب الصوتي

- التلعثم

- اضطرابات التخاطب غير المصنفة في مكان آخر.

(مصطفى سالم، 2014،ص49)

2-9-2- خصائص ذوي اضطرابات التواصل: تتمثل فيما يلي:

- الخصائص الانفعالية و الاجتماعية: تصف بمستويات عالية من القلق و التوتر، عدم الثقة في النفس، الاحباط و الشعور بالذنب، الانسحاب من المواقف الاجتماعية، الشعور بالرفض من قبل الآخرين.

- الخصائص السلوكية:

- يواجه صعوبة في تعلم مفردات جديدة

- يواجهون مشاكل في فهم المعاني المتعددة

- صعوبة التفكير في الكلمة المناسبة عند الكلام. **(نفس المرجع السابق، 2003. 185)**

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نستنتج أن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، هم الذين لديهم قصور كلي أو جزئي بشكل مستديم في قدراتهم الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية أو الأكاديمية، وهذه التصنيفات جعلتنا نهتم بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم وادماجهم في الحياة العادية كل هذا يتطلب وعي ومرونة للقضاء على عزلتهم.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج البحث

3- عينة البحث

4- الحدود الزمانية والمكانية

5- أدوات البحث

6- الأساليب الاحصائية المستعملة

تمهيد

إن الدراسة العلمية تعتمد على جانبين الأول نظري والثاني ميداني تطبيقي، حيث أن هذا الأخير عبارة عن عمل تطبيقي يصل الباحث فيه إلى تأكيد أو نفي ما وضعه من فروض والإجابة على مشكل موضوع الدراسة، وذلك باتباع منهجية وأدوات وتقنيات تتناسب موضوع البحث.

وفيه كذلك يتم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وتحديد المنهج المتبع، تحديد عينة البحث وخصائصها، وذكر الحدود المكانية والزمانية، وأداة جمع البيانات المستعملة وكذا الأساليب الإحصائية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ومرحلة هامة جدا في البحث العلمي نظرا لإرتباطها المباشر بالميدان، فهي تعد أول خطوة يلجأ إليها الباحث في بحثه، ومنه التعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تعتبر دراسة إستكشافية، وهذا قبل الشروع في العمل. **(العيساوي، بدون سنة،ص61)**

لقد كانت الدراسة الاستطلاعية دراسة ممهدة للدراسة الأساسية، فهي أول خطوة قمنا بها بعد اختيارنا لموضوع البحث، وبعد حصولنا على ترخيص من مديرية التربية والتعليم لولاية تيزي وزو قمنا بتوزيع (30) نسخة من الاستبيان على عينة بلغ عددها ثلاثين من مدراء ومعلمي مرحلة التعليم الإبتدائي للسنة الدراسية 2019/2018.

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

- التأكد من وجود العينة في الميدان، ومدى سهولة تطبيق الاستبيان على أفراد العينة.

- التحقق من مدى صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبيان).

- الكشف عن مدى وضوح العبارات من حيث الصياغة اللغوية وتعديلها ومدى تكيفها مع البيئة الجزائرية.

- الكشف عن الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند تطبيقه للدراسة الأولية لتفاديها في الدراسة الأساسية.

وقد تمت الدراسة الاستطلاعية ما بين الفترة الممتدة 2019/05/15 إلى 2019/05/28 وكان ذلك في المؤسسات التابعة لولاية تيزي وزو.

- عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الابتدائيات:

الابتدائيات	عدد المعلمين	النسبة المئوية
دهام مقران	5	%16.16
دحنون أرزقي عزوزة	3	%10
عماري مسعودة	4	%13.33
لعجالي مجيد	6	%20
مساوي محمد أرزقي	6	%20
أكلي بابو	6	%20
المجموع	30	%100

بما أن عينة البحث أختيرت بطريقة عرضية على الابتدائيات بشكل متوازن تقريبا، بحيث تراوحت نسبة المعلمين على كل إبتدائية ما بين (10%، 20%) ونظرا لتعدد متغيرات البحث التي سوف نتأكد من تأثيرهما على دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وهي الجنس وعدد سنوات الخبرة في التدريس، لذا فقد توزعت عينة الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
الذكور	8	%26.66
الاناث	22	%73.33
المجموع	30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أعلاه أن نسبة الذكور (26.66%) أقل من نسبة الاناث(73.33) ما يدل على طغيان العنصر النسوي على هيئة في معظم المدارس.

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب عدد سنوات الخبرة:

الأقدمية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	7	%23.33
بين 5-10 سنوات	15	%50
أكثر من 10 سنوات	8	%26.66
المجموع	30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أعلاه أن نسبة عدد سنوات الخبرة للمعلمين أقل من 5 سنوات (23.33%) وهذا ما يدل على أن نسبة الخبرة ضعيفة مقارنة بالمعلمين الذين تزيد خبرتهم ما بين 5- 10 سنوات نسبتها (20.66%)، أما عدد سنوات الخبرة للمعلمين أكثر من 10 سنوات نسبتها (50%) فهي عالية وهذا ما بين وجود تفاوت فيما يخص عدد الخبرة المهنية في مجال التدريس.

2- منهج البحث:

لكل دراسة منهج علمي معين خاص به ويتحدد وفقا لطبيعة موضوع الدراسة، وبالنسبة لبحثنا اعتمدنا على المنهج الوصفي والذي نراه مناسبا مع موضوع بحثنا كما أنه يعتبر من أكثر المناهج استعمالا من طرف الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية ، فهو منهج من مناهج البحث في العلوم النفسية والاجتماعية وهو مرتبط منذ نشأته بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية. **(الدبيبات،2001،ص139)**

ويعرفه فوزي عبد الخالق بأنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة. **(عبد الخالق ،2007،ص76)**

3- عينة البحث:

تعرف عينة البحث حسب**"Angers"** أنها مجموعة يتم اختيارها حسب طبيعة البحث العلمي في العلوم الإنسانية، بحيث إذ لم نستطيع دراسة المجموع الكلي للأفراد فإننا نقوم بإختيار جزء منهم فقط، من التأكد من أن الجزء المختار يمثل المجموعة، وهذا الجزء من الأفراد هو مجموعة من البحث. **(Angers.M ,1997,p38).**

العينة: تحديد مجتمع عينة البحث يعني المجتمع الذي تشتق منه العينة من ناحية الأفراد الذين يمكنهم الظهور في عينة البحث ويقصد به الأفراد الذين يشملهم البحث فقط وتمثل مجتمع البحث. **(محمود،2006 ص199)**

لقد اعتمدنا في اختيار العينة الأساسية على الطريقة العرضية أي بالصدفة وقد بلغت عينة الدراسة 100معلم ومعلمة موزعة على (17) مؤسسة إبتدائية في ولاية تيزي وزو توزع على الشكل التالي:

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المؤسسات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو

اسم المدرسة	عدد المعلمات	النسبة المئوية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
دهام مقران (الأربعاء ناث اراثن)	5	%71.42	2	%28.57
دحنون أرزقي (الأربعاء ناث إراثن)	4	%80	1	%20
عمارة مسعودة (الأربعاء ناث إراثن)	7	%87.5	1	%12.5
لعجالي مجيد (الأربعاء ناث إراثن)	4	%57.14	3	%42.85
مساوي محمد أرزقي(تيزي وزو)	5	%83.33	1	%16.66
أكلي بابو (تيزي وزو)	4	%66.66	2	%33.33
الإخوة طياب (تيزي وزو)	5	%83.33	1	%16.66
تامدة الجديدة (واقنون)	2	%50	2	%50
تامدة القديمة (واقنون)	4	%66.66	2	%33.33
خواصي محفوظ (تيزي وزو)	4	%57.14	3	%42.5
محمد سعيد مزيان(بوغني)	4	%66.66	2	%33.33
خشابنة (واقنون)	3	%50	3	%50
محمد سعيد يوسفي(واقنون)	4	%57.14	3	%42.85

محمد أكلي بلحوسين(واقنون)	2	%40	3	%60
أحمد شكوان (بوجيمع)	4	%66.66	2	%33.33
الإخوة مولا (تالة عثمان)	3	%60	2	%40
الإخوة حاج علي(بوغني)	2	%66.66	1	%33.33
المجموع	66	%100	34	%100

3-1- خصائص أفراد العينة الأساسية:

3-1-1 خصائص أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

الجنس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
الذكور	34	%34
الإناث	66	%66
المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(05) أن نسبة الذكور (34%) أقل من نسبة الإناث (66%) مما يدل على إزدياد عدد المعلمات مقارنة بالمعلمين في مجال التعليم.

3-1-2 خصائص أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس:

جدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب عدد سنوات الخبرة

الأقدمية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	33	%33
بين 5-10 سنوات	44	%44
أكثر من 10 سنوات	23	%23
المجموع	100	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(06) أن أفراد العينة الذين لديهم خبرة مهنية (أقل من 5 سنوات) يبلغ عددهم (33) بنسبة (33%)، بينما الأفراد الذين لديهم من(5-10) سنوات خبرة فعددهم (44)بنسبة (44%) وهي أكبر نسبة، أما الأفراد الذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات) فعددهم (23) بنسبة (23%) وهي أصغر نسبة.

4- الحدود الزمانية والمكانية لعينة البحث الأساسية:

4-1- مكان اجراء البحث:

قمنا بإجراء البحث الميداني بولاية تيزي وزو، وذلك على مستوى (17)مؤسسة إبتدائية للسنة الدراسية 2019/2018 بمختلف مناطق الولاية كما تم الذكر سالفا.

4-2- زمان اجراء البحث:

تم اجراء البحث من بداية شهر جوان 2019/06/04 في مدة زمنية استغرقت حوالي 20 يوم، وقد كانت مساعدة من طرف المدراء ومن قبل المعلمين أيضا.

5- أداة البحث:

5-1- الإستبيان:

إنه أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية وعن طريق عمل استمارة تصمم مجموعة من الأسئلة أو العبارات لغوية للوصول إلى معلومات كيفية وكمية أيضا عرفه النبيل 1995 بأنه " عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف إليها البحث. **(بن محمود،2012 :14-15)**

5-2- وصف الإستبيان:

تم الاعتماد في هذا البحث على استبيان يقيس اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية وهو مصمم من طرف

د. عبد الناصر السويطي (2016) بفلسطين، قام الباحث بتطوير استبان يتكون من قسمين اشتمل القسم الأول على معلومات عامة ضمنت متغيرات البحث وهي الجنس وسنوات الخبرة ونوع الاعاقة التي يتعامل معها، في حين اشتمل القسم الثاني على (26) بندا مقسم على ثلاثة أبعاد، البعد الأول "مدى تقبل المعلمين والمدراء في التعليم العادي لإدماج المعاقين وغير المعاقين داخل المدرسة" مكون من (12) فقرة، أما البعد الثاني "الاعاقات الأكثر قبولا والأكثر رفضا اتجاه ادماجهم في المدارس العادية" مكون من (07) فقرات، والبعد الثالث يتمثل في" المشكلات التي تحول دون إدماج التلاميذ المعاقين في المدارس" مكون من (06) فقرات. اعتمد في صدق الأداة على الصدق الظاهري (المحكمين)، أما لتحقق من ثبات أداة البحث قام بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Apha) فقد بلغت قيمة الثبات لأبعاد الأداة والدرجة الكلية (0.91).

3-5- الخصائص السيكو مترية للإستبيان:

3-5-1- الصدق: يعرفه **الن ووين** : بأنه قدرة الاختبار على أن يقيس ما وضع لقياسه.

(بن سليمان، 1997، ص219)

3-5-2- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

إن لكل اختبار إجراءات مرجعية لمجموعة بنوده من قبل المختصين لتبين مدى تمثيلها للخاصية المراد قياسها ولهذا فإن صدق المحتوى هي استشارة مجموعة من الخبراء المحكمين الذين يكونون من ذوي الخبرة والكفاءة. **(عبد الرحمان،1998،ص186)**

3-3-5- حساب الصدق الظاهري:

ونحن بدورنا قمنا بتبني هذا الاستبيان الذي إرتأينا أنه يتماشى مع البيئة الجزائرية، بحيث تم توزيع عدد من نسخ الاستبيان على مجموعة من المحكمين المتمثلين في أساتذة علوم التربية التابعين لجامعة مولود معمري تيزي وزو (أنظر ملحق رقم01)، وذلك بهدف تحديد إنتماء البند للبعد، وكذا من حيث وضوحها وسلامتها اللغوية، وبعد استرجاع الإستمارات الموزعة على المحكمين تم الأخذ بآراء الأساتذة نسبة 80% من الآراء وذلك بحساب

معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات الاستبيان باستخدام معادلة كوبر(Coper) المتمثلة في:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{نسبة الاتفاق}}{\text{نسبة الاتفاق + نسبة عدم الاتفاق}} \times 100$$

لذلك قمنا بالتعديلات الضرورية، حيث اتفق غالبية المحكمين على أن العبارة رقم (13) مكررة مع العبارة (16) في الاستبيان وعليه تقرر الابقاء على العبارة (13) وحذف العبارة (16) ليصبح الاستبيان يتكون من 25 بندا عوض من 26بندا. ومن ثم أصبح الاستبيان يتمتع بصفة الصدق الظاهري فإنه يصلح لكي يطبق على عينة بحثنا.

5-4- الثبات: يؤكد التعريف الشائع للثبات أنه يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، هذا يعني أن ثبات الاختبار هو أن يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. **(عوض، 2002،ص165)**

ويعرفه جيلفور:

هو نسبة التباين الحقيقي من الدرجة الكلية للاختبار.

أ- حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول رقم(07):

جدول رقم (07) يبين قيمة معامل ثبات الاستبيان باستخدام ألفا كرونباخ

الاستبيان	عدد العبارات	معامل الثبات
دمج ذوي الاحتياجات الخاصة	25	0.64

يتضح من خلال الجدول رقم(07)أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي (0.64) وهو معامل مرتفع

ب- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية كبديل لطريقة إعادة التطبيق، حيث قسم الاستبيان ككل إلى نصفين وحساب معامل الارتباط بين النصفين الزوجي والفردي بمعادلة "R" لبيرسون ثم تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم(08).

جدول رقم(08) يبين قيمة معامل الثبات للاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

معامل الثبات	قبل التعديل	بعد التعديل
الاستبيان	0.64	0.75

يتضح من الجدول رقم (08) أن قيمة معامل الإرتباط بعد التعديل تساوي (0.75) وهي تمثل درجة عالية من الثبات، وهذا طمأننا إلى تطبيقه على عينة بحثنا.

5-5- مفتاح التصحيح: يحتوي هذا الاستبيان على بدائل للإجابة على مفردات الاستبيان وفقا لسلم ليكرت Likert(أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة). ووضعنا سلم التنقيط وفق ترتيب البدائل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(09): مفتاح تصحيح الإستبيان:

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
توزيع الدرجات	5	4	3	2	1

6- الأساليب الإحصائية المستعملة:

لا يمكن لأي باحث علمي أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كانت نوع الدراسة التي يقوم بها، فبعد مرحلة التطبيق قمنا بتفريغ البيانات لأغراض الدراسة، وبعد ذلك اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية المعتمدة في العلوم الإجتماعية (spss)، الإصدار رقم (20) والذي ضم الوسائل الاحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية .

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.

- معامل الارتباط بيرسون .(person)

- معامل(t.test) للفروق. (عينتين مستقلتين).

- تحليل التباين الأحادي. .(ANOVA one way)

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha de cronbach).

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى طرح وتوضيح الدراسة الميدانية بداية من الدراسة الاستطلاعية والهدف منها ثم تطرقنا إلى منهج البحث المتبع الذي يتمثل في اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية وهو المنهج الوصفي المسحي ثم تطرقنا إلى العينة الأساسية من حيث تحديدها وكيفية اختيارها وبعدها تطرقنا إلى الحدود الزمانية والمكانية وكذا إلى أداة القياس المستخدمة في البحث وخصائصها السيكو مترية (الصدق/الثبات) والأساليب الإحصائية المستعملة في هذا البحث.

الفصل السابع: عرض وتحليل، تفسير ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج البحث

2- تفسير ومناقشة نتائج البحث

الاستنتاج العام

الاقتراحات

المراجع

الملاحق

تمهيد

نستعرض من خلال هذا الفصل النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق إستبيان حول اتجاهات المدراء والمعلمين نحو الدمج، وسنتحقق من مدى صحة الفرضيات أو عدم صحتها، ثم نقمنا بتحليل ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري ليذيل بحثنا باستنتاج عام وجملة من الاقتراحات التي تخدم الموضوع.

1- عرض وتحليل نتائج البحث:

بعد تطبيق الاستبيان على عينة من معلمي ومدراء المدارس الإبتدائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى التي تنص على:

- اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية يعد سلبيا.

جدول رقم(10) يوضح نتائج الدلالة الاحصائية لاتجاه المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية.

الأبعاد	القيمة الدنيا	القيمة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الوسطى للاستبيان	طبيعة الاتجاه
البعد الأول	33	49	41.40	3.15	36	ايجابي
البعد الثاني	8	27	19.01	3.62	21	سلبي
البعد الثالث	9	30	21.84	4.72	18	ايجابي
المجموع	66	100	82.25	5.54	75	ايجابي

البعد الأول: 12x3=36 ⟵ $\overline{X}$ = 41.40 إيجابي

البعد الثاني:7x3=21 ⟵ $\overline{X}$ = 19.01 سلبي

البعد الثالث:3x6=18 ⟵ $\overline{X}$ = 21.84 إيجابي

الاتجاهات:25x3=75 ⟵ $\overline{X}$ = 82.25 إيجابي

يتضح من خلال الجدول رقم(10)أعلاه أن اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية يعد إيجابية، حيث أن المتوسط الحسابي لاتجاهاتهم بلغ (82.25) أكبر من القيمة الوسطى للإستبيان (75).

جدول رقم (11) توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم:

طبيعة الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية
ايجابي	**72**	**%72**
سلبي	**28**	**%28**
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم(11) أعلاه أن نسبة(72%) من اتجاه المعلمين والمعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس كان إيجابيا على عكس المعلمين والمعلمات الذين يحملون اتجاه سلبي بنسبة(28%)، مما يؤكد أن اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعتبر إيجابيا.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية التي تنص على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمدراء في اتجاههم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات).

جدول رقم(12) نتائج الدلالة الاحصائية للفروق بين الجنسين فيما يخص اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية

الجنس	العينة N	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة t	درجات الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
أنثى	**66**	**82.25**	**5.28**	**0.019**	**98**	**0.98**	**0.05**	**غير دالة إحصائيا**
ذكر	**34**	**82.23**	**6.09**					

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(12)أعلاه أن قيمة t بلغت (0.019) وهي غير دالة احصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة 0.98>0.05=∞ وعليه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في اتجاههم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

وهذا ما يتضح من خلال المتوسط الحسابي للمعلمات (82.25) الذي يقترب كثيرا مع المتوسط الحسابي للمعلمين (82.23).

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمدراء في اتجاههم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

جدول رقم (13) النتائج الاحصائية للفروق بين اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لعدد سنوات الخبرة المهنية في مجال التدريس.

فئات الأقدمية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أكثر من 10 سنوات	**23**	**80.95**	**4.26**
بين 5-10 سنوات	**44**	**82.40**	**5.25**
أقل من 10 سنوات	**33**	**82.25**	**6.59**

عند ملاحظة استجابات المعلمين والمدراء نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لعدد سنوات الخبرة المهنية في التدريس فقد كانت هذه الاتجاهات أعلى شيء لدى المعلمين والمدراء الذين كانت سنوات خبرتهم ما بين 5-10 بمتوسط حسابي (82.40) وتلاها المعلمين والمدراء الذين سنوات خبرتهم أقل من5 سنوات بمتوسط حسابي (82.25) وأخيرا المعلمين والمدراء الذين سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابي(80.95). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (14)الموالي.

جدول رقم (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لعدد سنوات الخبرة المهنية في مجال التدريس .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	55.27	2	27.63	0.89	0.41	0.05	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	2983.47	97	30.75				
المجموع الكلي	3038.75	99	ـــــ				

يتضح من خلال الجدول رقم (14)أعلاه أن قيمة f بلغت(0.89) وهي غير دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة المحسوبة 0.41>0.05=∝ ، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية حسب متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

ويتضح هذا من خلال المتوسطات الحسابية لكل فئة، حيث جاءت متقاربة فيما بينها إذ متوسط ذوي أكبر من 10سنوات أقدمية بلغت (80.95) وذوي 5-10 سنوات بلغت (82.40) وذوي أقل من 5 سنوات (82.23).

2- تفسير ومناقشة نتائج البحث:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية يعد سلبيا.

في تحليلنا وتفسيرنا لنتائج فرضية بحثنا الأولى التي تنص على اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية يعد سلبيا، إعتمدنا على القيمة الوسطى للإستبيان لتحديد فئة أفراد العينة ذوي الاتجاه الإيجابي من ذوي الاتجاه السلبي، حيث بلغت القيمة الوسطى للإستبيان (75) وهي ببساطة فاصل ضرب مجموع عبارات الإستبيان (25) في بديل الأجوبة (3) يعني (75=3x25) بإعتبار أن بدائل الأجوبة هي 5 (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة) وأن القيمة المحايدة تحمل الوزن (3).

وعليه تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة سواء ذوي الاتجاه الإيجابي أم الاتجاه السلبي، حيث بلغت نسبة المعلمين والمدراء الذين يؤيدون فكرة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بلغت (72%) أما نسبة أفراد العينة الذين يعارضون فكرة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بلغت نسبتهم (28%)، مما يؤكد أن اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعد إيجابيا.

وعليه نخلص إلى رفض فرضية بحثنا الأولى التي تنص على أن "اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية يعد سلبيا".

ولعل اتجاه المعلمين والمدراء نحو فكرة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كان إيجابيا، ويمكن تفسير هذا في كون المعلمين والمدراء أكثر إحتكاكا بهذه الفئة الخاصة من التلاميذ وانطلاقا من تجربتهم الميدانية معهم تبين لهؤلاء أن وجودهم

في أقسام خاصة يسبب لهم مشكلات نفسية، إجتماعية، تربوية، بيداغوجية، واندماجية، إذ ستظل هذه الفئة الخاصة من التلاميذ معزولة عن باقي التلاميذ العاديين على عكس دمجهم الذي قد يساعدهم على حسن الإندماج النفسي، البيداغوجي، والإجتماعي.

وهذا ما يتوافق مع دراسة عبد الناصر السويطي (2016) التي بحثت في اتجاهات وآراء المعلمين والإداريين في التعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل بفلسطين والتي أسفرت نتائجها عن اتجاهات ايجابية للمعلمين فيما يخص دمج هذه الفئة في المدارس العادية، وسيحقق أيضا التفاعل الايجابي بينهم وبين التلاميذ العاديين.

(السويطي، 2016 ص ص114-132)

وقد اتفقت كذلك مع دراسة أسامة بطانية (2015) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، والتي أظهرت نتائج ايجابية نحو دمج هذه الفئة في المدارس العادية.

(أسامة البطانية،2015،ص ص145-168)

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمدراء في اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات).

للتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على إختبار (t) للكشف عن الفروق بين عينتين مستقلتين ودلت النتائج المدونة في الجدول رقم(12) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لعامل الجنس (معلمين/معلمات)، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.89) فهي أكبر من متوى الدلالة المعتمد عليها في بحثنا (0.05).

وعليه توصلت نتائج بحثنا فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين من المعلمين والمعلمات نحو دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية يرجع إلى

الدرجة التي يتمتع بها المعلمون والمعلمات من سمات وكفاءات واهتمامات واستعدادات للعمل واتقان التفوق والترقي في مجالات عملهم وتحمل مسؤولياتهم، حيث تؤكد جميع القيم والمعايير الاجتماعية والدينية على التعامل الجيد مع ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة اذا كانوا يتمتعون بكامل القوى العقلية وقادرين على التعلم والانتاج حيث يدرك هؤلاء المعلمين والمعلمات في المجتمع الجزائري أن من حق هؤلاء أن ينالوا الرعاية والتعليم كما يناله غيرهم من الأسوياء على أساس العدل والمساواة وتكافؤ الفرص مع علمهم وإيمانهم أن ذوي الاحتياجات الخاصة لا يختلف عن غيره من الأسوياء في جميع النواحي بل يختلف عنهم فقط من الناحية التي يقع فيها العجز والاعاقة وربما يكون تشابهه مع غيره من العاديين الأسوياء أكثر من اختلافه عنهم بالإضافة إلى الأيام التكوينية التي يخضع لها المعلمون والمعلمات في فترات متعددة في الفصول الدراسية في كيفية التعامل مع الاطفال ذوي الحاجات الخاصة.

وقد اتفقت نتيجتنا هذه مع نتيجة دراسة عبد الناصر السويطي (2016) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات وآراء المعلمين والمعلمات في التعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية فقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والاداريين نحو ادماج التلاميذ المعاقين مع التلاميذ العاديين تعزى لعامل الجنس.
(السويطي، 2016 ص ص114-132)

وقد اتفقت أيضا مع نتائج دراسة علي حسن حبايب (2005) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات مدراء المدارس العادية ومعلميها نحو دمج التلاميذ المعاقين حركيا، سمعيا، بصريا، في المدارس العادية ضمن التعليم العام. والتي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05)=∞ في اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج المعاقين في التعليم العام تعزى لعامل الجنس (معلمين- معلمات).

(حسن حبايب،2005،ص ص 01-37)

بينما اختلفت نتائج بحثنا مع دراسة الهنيني (1989)التي وجدت فرق لصالح الذكور بحيث كانت اتجاهاتهم أكثر ايجابية من الإناث وهذا يخالف نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن

الإناث يتفوقن في الدراسة التي تتناول موضوع الاتجاهات وقد عزت الباحثة ذلك إلى قلة عدد الإناث في العينة.

كذلك اختلفت النتائج مع دراسة حسين (1988) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج المعاقين حركيا، حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث. **(الروسان، 2013،ص158)**

2-3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمدراء في اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

عند استخدام تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance) بلغت قيمة(f=0.89) وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.41) وهي أكبر قيمة من مستوى الدلالة المعتمد عليها في بحثنا (0.05) وعليه نرفض فرضية بحثنا التي تنص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمدراء في اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس".

بحيث مهما إختلفت عدد سنوات الخبرة بين المعلمين والمدراء فإنهم جميعا يتفقون في نظرتهم نحو فكرة دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وبحكم تجربتهم الميدانية في مجال التدريس سواء كانوا معلمين أو مدراء وانطلاقا من هذه التجربة والإحتكاك الدائم بالتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة فإنهم ينظرون إلى فكرة الدمج بنفس النظرة، إضافة إلى فترات التكوين والندوات التربوية التي يتلقونها مع هيئة التفتيش مما يزيدهم وعيا بأهمية دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

وقد اتفقت نتائج بحثنا مع نتيجة دراسة كل من عبد الناصر السويطي (2016)، ودراسة حسين علي حبايب(2015)، دراسة الهنيني (1988)، التي لم تجد أثر لمتغير الخبرة على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المداري العادية.

واختلفت نتائج بحثنا مع نتيجة دراسة تايلنت (1986)، وقد يعود الاختلاف إلى طبيعة عينة الدراسة من حيث العوامل الثقافية والاجتماعية، وقد كشفت هذه الدراسة إلى أن الفروق لصالح من لديهم أقل من خمس سنوات خبرة.

(حسن حبايب،2005،ص ص 01-37)

وكذا دراسة وليمز (1986)، حيث كانت اتجاهات المعلمين الأقل خبرة أفضل من اتجاهات المعلمين الأكثر خبرة نحو دمج المعاقين حركيا. **(حسن حبايب،2005،ص ص 01-37)**

الاستنتاج العام:

انطلاقا مما تم عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق باتجاه المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية، واعتمادا على البيانات الاحصائية، وفي اطار الهدف الرئيسي للبحث وهو التأكد من أن اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية سلبية، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وفق متغير الجنيس (معلمين- معلمات) ومتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

وبعد الإلمام بكل جوانب الموضوع تم الاعتماد على الجانب النظري الذي اعتمدنا فيه على العديد من المعلومات والمعطيات النظرية، بالإضافة إلى الجانب التطبيقي الذي قمنا به في إطار منهجي وعلمي بكل كل ما يتطلب البحث من أساليب وتقنيات وهذا بعد تطبيق أداة البحث المتمثلة في استبيان الاتجاهات لدى مدراء معلمي التعليم الإبتدائي البالغ عدهم 100 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عرضية من بين جميع المعلمين على مستوى سبعة عشر إبتدائية بولاية تيزي وزو، وبعد جمع البيانات وعرضها وتحليلها ومناقشتها ومعالجتها ب الرزمة الإحصائية (spss) الاصدار (20) توصلنا إلى أن الفرضيات لم يتم قبولها وهذا ما بينته النتائج التالية:

- اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية ايجابية، حيث أن متوسط الاتجاهات تمثلت في (82.25).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية بإختلاف الجنس.
$P=0.98>0.05$

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للمرحلة الإبتدائية بإختلاف متغير الخبرة

المهنية في مجال التدريس حيث أن $p=0.41>0.05$ فبالرغم من إختلاف المعلمين والمعلمات المبتدئين وذوي الخبرة في الميدان إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم.

وفي الأخير يمكن القول أن نتائج بحثنا هذه تبقى نسبية في حدود عينة بحثنا ولا يمكن تعميمها على كل المعلمين، ولهذا يعتبر موضوعنا هذا نقطة بداية لبحوث أخرى تربوية.

اقتراحات البحث

من خلال ما ذكر في نتائج البحث يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات التي نتمنى أن يؤخذ بها بعين الاعتبار لتحسين اتجاهات المعلمين:

-العمل على توعية كل من المعلمين والتلاميذ العاديين على تقبل التعايش مع التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

- إعداد دورات تدريبية يدور محورها حول أهم طرق التعامل مع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الحث على توسيع مجال تطبيق سياسة الدمج بالنسبة لكل الفئات القابلة للتعلم

- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في التربية الدمجية وتكيفها على واقع البيئة الجزائرية.

- اعداد برامج الدعم النفسي من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي على مستوى المدارس والأخصائيين النفسانيين على مستوى المراكز الخاصة من شأنها التخفيف من الأثار المترتبة عن الإعاقة و تعزيز السلوكيات التي تساعد المعوق على الاندماج نفسيا واجتماعيا.

- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بعملية الدمج كاتجاهات الوالدين واتجاهات الزملاء وإمكانية الوصول للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

- توعية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم بحقهم في التعليم في المدارس القريبة بمكان سكنهم، وبيان سلبيات العزل عن باقي التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية :

- **الكتب:**

1.-الأشقر، مريم صالح(2003).**دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع**.

2.-البطانية، محمد أسامة (2003).**علم نفس الطفل الغير عادي**.ط1.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3.-الترتوري، عوض والقضاة، محمد فرحاة (2006).**المعلم الجديد- دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**. عمان. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

4.-التهامي، عبد الرحمان حسين (2006).**تربية الأطفال المعاقين سمعيا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**.ط1: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

5.-الجوالدة، فؤاد (1984).الإعاقة السمعية. عمان. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

21- السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز(2000).الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: دار الكتاب الجامعي.

6.-الحديدي، منى صبحي(1998).**مقدمة في الإعاقة البصرية**.ط1.عمان.الأردن:دار الفكر للطباعة.

7.-الخطيب، جمال (1998).**مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحة**. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

8.-الخطيب، جمال ومنى، الحديدي(2009).**مدخل إلى التربية الخاصة**.ط1.عمان:دار الفكر

9.-الخطيب، جمال(2012).**تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية**. عمان: دار الفكر.

10. -الداهري، صالح حسين و الكبيسي، وهيب مجيد(1999).**علم النفس العام**. مصر، القاهرة: دار الكندي للنشر والتوزيع.

11. -الداهري، صالح حسين(2005).**سيكولوجية لرعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة- الأساليب النظرية**.ط1:دار وائل للنشر .

12. -الروسان، فاروق(1998). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**.ط1.عمان الأردن.:دار الفكر للطباعة.

13. -الروسان، فاروق(2001).**سيكولوجية الأطفال غير العاديين- مقدمة في التربية الخاصة**.ط5.عمان.الأردن:دار الفكر

14. -الروسان، فاروق(2013).**قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**.ط3.عمان.الأردن: دار الفكر.

15. -الزريقات، إبراهيم عبد الله(2003).**الإعاقة السمعية**.ط1.الأردن:دار وائل للنشر.

16. -الزغبي، أحمد محمد (2013).**التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم**. ط1.سوريا:دار الفكر بدمشق.
17. -الزّغول، عماد عبد الرحيم،(2006).الإضطرابات السلوكية والإنفعالية لدى الأطفال.ط1.عمان.الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
18. -الزيات، فتحي(1998).**صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهر. مصر: دار النشر للجامعات.
19. -الزيتون، عبد الحميد كمال(2003).**التدريس، نماذجه ومهاراته**.ط1.القاهرة، مصر: عالم الكتاب.
20. -السباعي(2002).**صعوبات التعلم**.ط1.القاهرة.مصر: دار النشر للجامعات.
21. -السيد، عبد الحميد سليمان السيد(2000).**صعوبات التعلم- تاريخها، مفهومها تشخيصها، علاجها**، ط5.الكويت:دار الفكر الحديث العربي.
22. -الصفدي، عصام حمدي(2007).**الإعاقة السمعية**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
23. -الطواب، سيد محمود(2007).**علم النفس الإجتماعي**. مصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
24. -الطيب العلوي، محمد(1982).التربية والإدارة المدرسية الجزائرية.ط2.
25. -العزة، سعيد حسني(2009).**التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية**. ط1.عمان.الأردن:دار الثقافة للنشر والتوزيع.
26. -العزة، سيد حسني(2000).**تربية الموهوبين والمتفوقين**.ط1.عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
27. -القريوني، يوسف وآخرون(2001).**المدخل إلى التربية الخاصة**. دبي، بيروت: دار القلم.
28. -القطامي، نافية(1992).**أساسيات علم النفس المدرسي**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
29. -القمش، مصطفى و المعاطية، خليل عبد الرحمان (2006).**سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**.ط7.عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
30. -اللقاني، أحمد حسين و القريشي ،أميرة (1999).**مناهج الصمم- التخطيط والبناء و التنفيذ**.ط1.مصر: عالم الكتب.
31. -المعاطية، خليل عبد الرحمان(2000).**علم النفس الإجتماعي**. عمان، الأردن: دار الفكر والنشر والتوزيع.
32. -الممهدي، مجدي(2007).**المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**. مصر الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

33. -النمر، عصام (2015).**الأسرة وأطفالها ذوي الاحتياجات الخاصة**.ط2.عمان، الأردن: اليازوري للنشر والتوزيع.
34. -أورسلان، رشيد(2002).**التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم. اعتمادا على برنامج وزارة التربية الوطنية** .الجزائر: قصر الكتاب.
35. -بطرس، حافظ بطرس(2010).**طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وإنفعاليا**.ط1.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
36. -بن سليمان، عبد الرحمان(1997).**القياس والنفسي والتربوي- نظريته، أسسه، تطبيقاته**. الرياض، السعودية: مكتبة الشرد.
37. -بوساحة، حسن (2000).**التشريع المدرسي**. الجزائر: دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع.
38. -تلوين ،حبيب (2002).**التكوين في التربية**. الجزائر: دار غريب للنشر والتوزيع.
39. -تيسير، مفلح كوافحة وعصام، النمر عواد(2007).**تربية الأفراد غير العاديين في** المدرسة والمجتمع.ط1.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
40. -تيسير، مفلح كوافحة(2003).**مقدمة في التربية الخاصة**.ط4.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
41. -جودت، بني جابر(2004).**علم النفس الإجتماعي**.ط1.عمان.الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
42. -حبيب، أحمد علي (2006).**علم النفس الإجتماعي**.ط:1مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
43. -حمد، شاكر محمود(2006).**البحث التربوي للمعلمين والمعلمات- حائل المملكة العربية السعودية**: دار الأندلس.
44. -دويدار، عبد الفتاح(1992).**سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. عمان، الأردن: دار النهضة العربية.
45. -زهران، حامد عبد السلام (1984).**علم النفس الإجتماعي** .القاهرة، مصر: عالم الكتب.
46. -زهران، حامد عبد السلام (2003).**علم النفس الإجتماعي**.ط3.القاهرة، مصر: عالم الكتب.
47. -زياد، بن علي بن محمود(2012).**القواعد المنهجية لبناء إستبيان** .فلسطين (غزة): مطبعة أبناء الجراح.
48. -زيدان، ناصرالدين(2007).سيكولوجية المدرس - دراسة مقارنة وضعية تحليلية- الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
49. -سعيد، عبد الرحمان(1998).**القياس النفسي**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

50. -سيد سليمان، عبد الرحمان (بدون سنة).**سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. ط1.القاهرة، مصر: مكتبة الزهراء للشر.
51. -شقشق، محمد عبد الرزاق و ناشق محمود، هدى (200).**إدارة الصف المدرسي**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
52. -شقير، زينب(1999).**اضطرابات اللغة والتواصل- الطفل الفصامي .الأصم. الكفيف. التخلف العقلي**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
53. -شكور، جليل(1995).**معاقون لكن عضماء**.(دراسة توثيقية).بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم.
54. -شوكت على إحسان، فوزي عبد الخالق (2007).**طرق البحث العلمي**.- المفاهيم **والمنهجيات تقارير نهائية**. عمان، الأردن: المكتب العربي الحديث.
55. -صالح عبد العزيز، عبد المجيد(بدون سنة).**التربية وطرق التدريس**.ط8. القاهرة، مصر: دار المعرفة.
56. -صفاء، عبد العزيز وعبد العظيم، سلامة(2007).**إدارة الصف وتنمية المعلم**. مصر، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
57. -عبد الرحيم النواسية، فاطمة(2003).**ذوي الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم**.ط1.عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
58. -عبد السميع، محمد مصطفى و حوالة، محمد سهير(2005).**إعداد المعلم**.ط1.عمان الأردن: دار الفكر.
59. -عبد السميع، مصطفى، و حوالة، محمد سهير(2005).**إعداد المعلم وتنميته وتدريسه**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
60. -عبد الصبور، منصور محمد(2003).**مقدمة في التربية الخاصة**.ط1. القاهرة، مصر : مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.
61. -عدس، محمد عبد الرحيم(2000).صعوبات التعلم.ط1ار الفكر للنشر والتوزيع.
62. -عدنان، يوسف(2009).**علم النفس الإجتماعي**. ط1.عمان، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
63. -علوان الزبيدي، كامل(2007).علم النفس الإجتماعي. القاهرة، مصر: الوراق للنشر والتوزيع.
64. -عودة الريماوي، محمد(2008).علن النفس العام .عمان، الأردن: دار المسيرة.
65. -عوض صابر فاطمة(2002).**المناخ المدرسي ومبادئ البحث العلمي**. مصر، الإسكندرية: مكتبة الاشعاع الفنية.
66. -قحطان، أحمد الطاهر(2004).**تعديل السلوك**.ط2.عمان،الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

67. -لدبيبات محمد محمود و بحوش، عمار(2001).**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث**.ط3.ديوان المطبوعات الجامعية.
68. -ماجدة، السيد عبيد(2000).**السامعون بأعينهم – الإعاقة السمعية**.ط1.عمان،الأردن: دار صفاء.
69. -ماجدة، السيد عبيد(2013).الإعاقة العقلية.ط3.عمان،الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
70. -مازون، حسام، محمد (2007).**اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم**.ط1:دار الفجر للنشر والتوزيع.
71. -مخائيل معوض، خليل(2003).**علم النفس الإجتماعي**.ط1.القاهرة، مصر:مركز الإسكندرية للكتاب.
72. -مرسي، عبد الحميد(2003).**مدخل إلى الصحة النفسية**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
73. -معتز، سيد عبد الله وعبد اللطيف، محمد خليفة(2001).علم النفس الإجتماعي. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة.
74. -مقداد، محمد(1993).قراءات في التقويم التربوي.ط1.باتنة.الجزائر: مطبعة عمار قرقي.
75. -ملحم، سامي محمد(2001).**سيكولوجية التعلم والتعليم** .ط1.عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
76. -نايف، بن عابد إبراهيم(2010).المدخل لإضطراب التوحد.ط1.عمان،الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
77. -نجية، إبراهيم محمد(بدون سنة).**دراسات في التربية الخاصة**. بحوث تربوية العدد22.جمهورية العراق. وزارة التربية مركز البحوث والدراسات.
78. -وحيد، أحمد عبد الطيف (2001).**علم النفس الإجتماعي**.ط1.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- **الرسائل الجامعية**

1. الخلف، حسام(2011).مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمدراء وأولياء الأمور. رسالة ماجيستر منشورة. كلية التربية جامعة دمشق. سوريا.
2. جدوى، عبد الحفيظ(2014).استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس العيادي. جامعة سطيف 2.الجزائر.

3. صديق، لينا(2005). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الإجتماعي. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.
4. -الصمادي، علي(2010).اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. فلسطين. المملكة السعودية.
5. -حبايب، حسن علي(2005).اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج المعاقين في التعليم العام. رسالة ماجيستر غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.فلسطين .
6. -مبراك، موسى(2017).اتجاه تلاميذ الأقسام النهائية نحو مادة الفلسفة وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر.
7. -مرابطي، ربيعة(2011).بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية حسب أراء المعلمين. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس التربوي. جامعة منتوري. قسنطينة.

- **المجلات:**

1. -البطانية، أسامة والرويلي، عبد الله. اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.(2005).العدد11.
2. -السويطي، عبد الناصر. اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية في منطقة الخليل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل.(2016).العدد25.
3. -جعفر، محمد العيد. الاتجاهات الإيجابية، تقويمها لدى أفراد المجتمع. مجلة الواحة.(2007).العدد2.
4. -خضر، عادل. دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية. مجلة علم النفس.(1990).العدد73.
5. -رفيد، حمد محمود الحروب،- اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في محافظة معان في ضوء بعض المتغيرات- مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. (2017).العدد174.
6. -عبد الباقي الجمالي، فوزية. تقويم تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العادين في العليم الأساسي من وجهة نظر مديري والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.(2007).المجلد7 .العدد2

- **المعاجم:**

1. المنجد في اللغة العربية والإعلام(2003).ط4.بيروت: دار الشروق
2. معجم اللغة العربية(2004).معجم الوسيط في اللغة العربية.ط4.القاهرة، مصر: مكتبة الشروق الدولية.

- **المؤتمرات**

1.-العمر صالح، بن سليمان(1999). إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي التربوي. المؤتمر الثالث لإعداد المعلم. كلية التربية .مكة المكرمة. جامعة القرى.

2.-القريشي، أميرة(2005).متطلبات الدمج الشامل للأطفال المعوقين سمعيا في مدارس فصول التعلم العام. المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر

3.-الكاشف، إيمان ومحمد، عبد الصبور(1996).دراسة تنموية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات مع الأطفال العاديين بالرياض. محافظة الترقية المؤتمر السنوي الخامس لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين الشمس.

- **المناشير و القرارات الوزارية:**

1. وزارة التربية الوطنية. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 16 أفريل 1976.
2. -وزارة التربية الوطنية منشور رقم 1061/و.ت/م د. التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. 08 أكتوبر 1996.
3. -وزارة العمل و الحماية الاجتماعية و التكوين المهني.
4. -وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد13.15 ذو القعدة 1419.
5. -وزارة التضامن، ملخص إحصائي 2003/2002

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

1- Angers ,M ,(1997).Initiation pratique à la méthodologie des siences humaines .paris :ed PUF .

2- Dictionnaire « nouveau la rousse médical » ,l’ilraisie la rousse ,paris , 1981.

3-Poizot D et coll.2004 éducation et handicap d’une pensée terrttoire à une pensèe monde lyon. E.R.E.S.<<Collection connaissance de léducation>>.

الملاحق

ملحق رقم (01)

- قائمة الأساتذة المحكمين:

العدد	لقب واسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
1	سيد نوال	علوم التربية	دكتوراه	جامعة مولود معمري تيزي وزو ملحقة "تامدة" كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
2	عيسي عزيزة	علوم التربية	دكتوراه	
3	بوعنيقة لخضر	علوم التربية	دكتوراه	
4	خلوف حفيظة	علوم التربية	دكتوراه	
5	حدبي حميدة	علوم التربية	دكتوراه	
6	بوبكري ليلى	علوم التربية	دكتوراه	
7	العرفاوي ذهبية	علوم التربية	دكتوراه	

ملحق رقم (02)

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص تربية خاصة

استبيان

موضوع الدراسة: اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الإبتدائية العادية.

السادة المدراء والمعلمين

يتألف هذا الاستبيان من عدد من العبارات التي تتناول موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، بغرض إجراء دراسة علمية، المطلوب منكم أن تبينوا رأيكم فيما يخص كل عبارة من عبارات الاستبيان، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر فعلا قناعتكم الشخصية.

ونحيطكم علما بأن أجوبتكم ستحاط بالسرية التامة ولن يطلع عليها إلا الباحث نفسه.

ونشكركم مسبقا على تعاونكم لإجراء هذا البحث.

البيانات الشخصية

- الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

- الوظيفة: معلم ☐ **مدير** ☐

- عدد سنوات الخبرة المهنية: أقل من 5سنوات ☐

من 5إلى 10 سنوات ☐ **10سنوات فما فوق** ☐

رقم البند	البنود	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
01	الإدماج يهيئ فرصا للتفاعل الاجتماعي مما ينمي بشكل أفضل التوافق الاجتماعي عند التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
02	الإدماج يهيئ فرصا للتنافس العلمي مما ينمي بشكل أفضل الجانب الأكاديمي عند التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
03	إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية يؤدي إلى تقبل الاختلافات ما بين التلاميذ.					
04	الإدماج يقلل من احساس التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالإعاقة مما ينمي التوافق الشخصي لديه.					
05	الإدماج يتطلب تغيرات جوهرية في كل ما له علاقة بالمنهج داخل الأقسام العادية.					
06	من المرجح أن يكون للإدماج أثار سلبية على النمو العاطفي للتلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
07	من حق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتلقوا التعليم مع أقرانهم العاديين في المدرسة.					
08	التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يستهلكون معظم وقت المعلم مما يؤثر سلبا على اهتمامه بالتلاميذ العاديين.					
09	التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يعزل اجتماعيا من قبل الأطفال داخل المدرسة العادية.					
10	بشكل عام الادماج يعد ممارسة تربوية مرغوبة.					
11	من المرجح أن يزداد ارتباك التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الأقسام العادية.					
12	كثيرا من الأنشطة التربوية التي يقوم بها مدرس المرحلة الإبتدائية مع التلاميذ العاديين تصح للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
13	التلاميذ المعاقون حركيا القادرون على المشي يمكن أن يتلقوا التعليم في المدارس العادية.					
14	ضعاف البصر بإمكانهم قراءة المطبوعات الواضحة يمكن أن يتلقوا التعليم في المدارس العادية.					
15	ضعاف السمع الذين يمكنهم السمع بواسطة أجهزة خاصة يمكن أن يتلقوا التعليم في المدارس العادية.					
16	التلاميذ المعاقون عقليا بدرجة خفيفة يمكن أن يتلقوا التعليم في المدارس العادية.					
17	إنه أمر مقبول أن يدرس التلميذ العادي والتلميذ المتخلف عقليا في نفس القسم.					
18	التلاميذ المكفوفين الذين ليس بإمكانهم قراءة المطبوعات يمكن أن يتلقوا التعليم في المدارس العادية.					
19	التلاميذ الصم يمكن أن يتلقوا التعليم في المدارس العادية.					
20	عدم توفير الخدمات الطبية المساعدة للمعاق داخل المدرسة العادية.					
21	عدم تأهيل المعلم العادي للتعامل مع التلميذ المعاق داخل المدرسة العادية.					
22	عدم توفير الإمكانيات و الوسائل التعليمية المناسبة للمعاق داخل المدرسة العادية.					
23	عدم مرونة المنهج في المدرسة العادية مما يؤدي إلى ضعف استجابته لإحتياجات المعاق التربوية.					
24	نظرة المجتمع السلبية نحو المعاق.					
25	رفض أولياء الأمور ان يحتك أطفالهم العاديون بالأطفال المعاقين.					

ملحق رقم (3) معامل ثبات الفاكرونباخ Alpha cronbach

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		24-JUN-2019 13:15:25
Commentaires		
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
Entrée	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	
	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Gestion des valeurs manquantes	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,641	26

ملحق رقم (04) معامل الثبات للتجزئة النصفية (split half)

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		02-JUL-2019 20:02:07
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,616**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,616**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

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

ملحق رقم(05)النتائج الإحصائية للدراسة الأساسية:

```
GET
  FILE='C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
SAVE OUTFILE='C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav'
 /COMPRESSED.
COMPUTE acceptation=a1 + a2 + a3 + a4 + a5 + a6 + a7 + a8 + a9 + a10 + a11 +
a12.
EXECUTE.
COMPUTE type_defficience=b13 + b14 + b15 + b16 + b17 + b18 + b19.
EXECUTE.
COMPUTE problemes=c20 + c21 + c22 + c23 + c24 + c25.
EXECUTE.
COMPUTE attitudes=acceptation + type_defficience + problemes.
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=sex(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=attitudes
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		18-SEP-2019 11:50:03
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

Syntaxe	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse. T-TEST GROUPS=sex(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=attitudes /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

[Ensemble_de_données1] C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
attitudes	femme	66	82,2576	5,28077	,65002
	homme	34	82,2353	6,09550	1,04537

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
attitudes	Hypothèse de variances égales	,078	,781	,019	98
	Hypothèse de variances inégales			,018	58,976

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
attitudes	Hypothèse de variances égales	,985	,02228	1,17550
	Hypothèse de variances inégales	,986	,02228	1,23098

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
attitudes	Hypothèse de variances égales	-2,31046	2,35502
	Hypothèse de variances inégales	-2,44093	2,48549

```
ONEWAY attitudes BY exp
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

Remarques

Résultat obtenu		18-SEP-2019 11:55:24
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur des observations sans données manquantes pour aucune des variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY attitudes BY exp /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

[Ensemble_de_données1] C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav

Descriptives

attitudes

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
+10ans	23	80,9565	4,26911	,89017	79,1104	82,8026
5-10ans	44	82,4091	5,26647	,79395	80,8079	84,0102
-5ans	33	82,9394	6,59043	1,14725	80,6025	85,2763
Total	100	82,2500	5,54026	,55403	81,1507	83,3493

Descriptives

attitudes

	Minimum	Maximum
+10ans	68,00	87,00
5-10ans	66,00	90,00
-5ans	68,00	100,00
Total	66,00	100,00

ANOVA à 1 facteur

attitudes

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	55,278	2	27,639	,899	,410
Intra-groupes	2983,472	97	30,757		
Total	3038,750	99			

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=acceptation type_defficience problemes attitudes
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Remarques

Résultat obtenu		18-SEP-2019 12:03:54
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=acceptation type_defficience problemes attitudes /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

[Ensemble_de_données1] C:\Users\7 Pro\Desktop\Sans titre2.sav

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
acceptation	100	33,00	49,00	41,4000	3,15908
type_defficience	100	8,00	27,00	19,0100	3,62509
problemes	100	9,00	30,00	21,8400	4,73056
attitudes	100	66,00	100,00	82,2500	5,54026
N valide (listwise)	100				