واقع دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية
(دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعات ولاية مستغانم)

محمد قماري[1,*] مغنية قوعيش[2] هوارية يبو [3]
جامعة الجوف (المملكة العربية السعودية) جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم(الجزائر) جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم(الجزائر)

The reality of integrating students with special needs into ordinary schools (A field study on teachers of primary education in the provinces of the province of Mostaganem)

Mohamed Guemari[1],* Maghnia Gouaich[2] Houaria Yebou[3]
Jouf University (Saudi Arabia) Abdel Hamid Ibn Badis Mostaganem University (Algeria)
mohamedguemari63@gmail.com gouaich_maghnia@yahoo.com houariayebou@gmail.com

تاريخ الاستلام:2019/11/02؛ تاريخ القبول:01/05/ 2020؛ تاريخ النشر:2023/02/28

ملخص.هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية ،شملت العينة (141) أستاذ(ة) .

تم استخدام مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، مستعملين المنهج الوصفي، توصلنا للنتائج التالية:

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

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

Abstract. The study aimed at identifiying the attitudes of primary education teachers towards integrating students with special needs and ordinary students in regular schools. The sample included (141) teachers.

The attitudes scale of primary education teachers towards integrating people with special needs into regular schools was used.

Using the descriptive method, we reached the following results:

The nature of primary education teachers' attitudes towards integrating students with special needs with ordinary students in regular schools is negative

Keywords: attitudes, primary education teachers, school integration, people with special needs.

***corresponding author**

1. مقدمة

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

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

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

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

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

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

كما أجرت باتريك شولوز (Patrick .j. scholoss 1992) دراسة حول تجربة الدمج، بهدف إلقاء الضوء لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى توصية هامة مفادها حث معلمي التعليم الابتدائي بأن يكونوا أكثر تقبلا للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، و أن يساعدوا التلاميذ العاديين في الأقسام التي تطبق سياسة الدمج على تقبل و مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(1992 :233 ، (scholoss.

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

وتشير دراسة فريمان و ألكن (fremaan et alka(2000 والتي أشارت هذه الدراسة إلى فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين في مدارس التربية الخاصة في الولايات

المتحدة. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أهمية استخدام طرق تعليم وأدوات تعليمية مناسبة ومتخصصة بالاحتياجات الخاصة كاستخدام الخطط التربوية الفردية كمناهج لبعض الأطفال، وذلك لزيادة فعالية التعلم في بيئة الدمج .

كما ذهب في نفس الاتجاه عبد الجبار ومسعود(2002) التي هدفت إلى أراء المدرين و المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق كبير بين المدراء و المعلمين على أن برامج الدمج كان لها تأثير ايجابي على أراءهم و اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بهذه البرامج(أحمد علي، 2004: 88).

و أشارت سحر الخرشمي 2003 التي صرحت بأن الدمج عبارة عن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم في الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل مع تقديم خدمات مساندة من خلال فريق متعدد التخصصات و إجراء تعديلات لتسهيل فرص نجاحهم و تقدمهم(صالح عبد الله هارون،2001: 4-3).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

و منه تندرج التساؤلات الفرعية و هي كالآتي:

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

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

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

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

فرضيات الدراسة :

بعد عرضنا لمشكلة البحث وما انبثق عنها من تساؤلات، تمّت صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

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

الفرضيات الجزئية:

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

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

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

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

1.1. اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بخصوص عملية الدمج المدرسي :

أولا. الاتجاهات:

1 .مفهوم الاتجاهات:(direction)

1-1- المعنى اللغوي: يرى الدويدار(1999 :10) الاتجاه مصطلح مشتق من كلمة الجهة أو كما جاء في لسان العرب الوجهة: وهي القبلة و شبهها في كل جهة أي في كل وجه استقبلته و أخذت فيه؛ و نقول: اتجهت إليك اتجه أي توجهت، لان أصل التاء فيهما واو، و توجه إليه، ذهب إليه و شيء موجه إذا جعل على وجهة واحدة، و التوجه يعني الإقبال عليه و الاهتمام به، و المهب و الطريقة و القصد .

1-2-المعنى الاصطلاحي: أشار الحارثي (1992 :53) "الاتجاه هو موقف أو ميل راسخ نسبيا سوء كان رأيا أو اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهيب لاستجابة مناسبة"

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

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

ثانيا . التعليم الابتدائي:

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

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

-تنمية شخصية التلميذ في جوانبها الجسمية، الفكرية، الروحية و الاجتماعية.

-إتاحة الفرصة للتلاميذ للاتصال بالبيئة الكبرى، فالمدرسة توفر لهم فرصة التعرف عل خبرات الأفراد و الشعوب و الأمم الأخرى عن طريق تجاربهم و معارفهم مشاكلهم فتتمدد اتصالاتهم و تتسع.

-العمل على توفير بيئة اجتماعية ذات قسط وافر من التوازن و الانضباط و يتم ذلك عبر الأنظمة و الضوابط التي يراعيها التلاميذ بتفاعلهم في المدرسة تحت إشراف المختصين و توجيههم و هذا يؤثر في تكوين شخصية متوازنة سليمة اجتماعيا و نفسيا.

-تعويد و تنمية قدرة التلميذ على عملية النقد العقلاني، و تهدف هذه العملية إلى توسيع مدركات التلاميذ العقلية و الاجتماعية و الثقافية العامة كما تشجعهم على التعبير عما هو كامن في النفس.

ثالثا : الدمج المدرسي

1-1- مفهوم الدمج: أ- لغة : من الفعل دمج، يدمج، و مصدره دمجا، و اسم الفاعل دامج، و اسم المفعول دموجا(معجم اللغة العربية المعاصرة1/767).

ب- **اصطلاحا:**يعرفه كوفمان بأنه يعني الدمج الأكاديمي و الاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع نظائرهم العاديين بالاعتماد على التخطيط التعليمي المتطور و البرمجة.

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

1-2- تعار يف حول الدمج المدرسي:يعرف كل من لويس و دورلاج: على أنه مشاركة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التربوية العامة، ويعتبر - هؤلاء التلاميذ مدمجين إذا أتيحت لهم الفرصة لقضاء أي وقت من الدراسي مع التلاميذ غير المعوقين.

- يعني الدمج الاجتماعي والتعليمي لتلاميذ المعوقين في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي .
- يعني تعليم التلاميذ المعوقين في الصفوف العادية إلا إذا كانت إعاقتهم شديدة لدرجة تحول دون تلبية حاجاتهم في البرامج التربوية العادية (الخطيب،2005: 33).

1-3- أشكال الدمج :يرى الخميسي (2014: 140) للدمج أشكال وأنواع مختلفة تختلف باختلاف أساليب إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة من بلد إلى أخر حسب إمكانيات كل منها حسب نوع الإعاقة و درجتها و طبيعة تكوين الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يمكن تصنيفه وفقا للإشكال التالية:

الشكل الأول : دمج المعوقين في صفوف خاصة بالمدرسة العادية ، في هذه الصفوف الخاصة يتلقون المعوقون دروسهم من قبل مدرس التربية الخاصة، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية، حيث يسمح هذا الشكل بسهولة الانتقال من الصف الخاص إلى الصف العادي، كما أن ذلك يوفر فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي، واندماج الأطفال المعوقين مع العاديين و تقبل بعضهم بعضا، و تزال الحواجز فيما بينهم ويقدرون زملائهم و يقر كل منهم بقدرات الأخر ومواهبه ويتم ذلك أثناء الدروس والرحلات والألعاب والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ مع مشرفيهم بشكل جماعي.

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

2.1- ذوي الاحتياجات الخاصة:

1-1- تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:

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

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

1-2- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة :

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

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

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

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

2- الطريقة والأدوات :

أولا: مفاهيم الدراسة

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

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

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

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

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

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

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

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

مجتمع الدراسة: حسب الإحصاء الذي قاما به الباحثون من طرف رئيس مكتب التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية مستغانم، كان العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الابتدائي في الأقسام العادية والأقسام المدمجة ب(326) أستاذا وأستاذة؛ موزعين على 05 مقاطعات.

ثانيا : عينة الدراسة ومواصفاتها:

1. **حجم عينة الدراسة:** "قاما الباحثون بسحب عينة الدراسة الأساسية في البحث الحالي بطريقتين نظرا لطبيعة الموضوع حيث تم اختيار أساتذة التعليم الابتدائي في المدارس بطريقة عشوائية، و تم اختيار أساتذة التعليم الابتدائي في الأقسام المدمجة بطريقة مقصودة المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

2. **مميزات عينة الدراسة الأساسية:**

أ. حسب المدارس والجنس : سحب الباحثون عينة الدراسة الأساسية متكونة من(141) أستاذا من ثلاثة عشرة ابتدائي،هذا ما يوضحه الجدول رقم (14) :

جدول رقم (01): توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والجنس

	الجنس / المدارس	إناث		ذكور		المجموع	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الأقسام العادية	قرماط العيد سيدي علي	9	% 15.78	3	17.64%	12	%16.21
	ابن زيدون مستغانم	9	%15.78	2	%11.76	11	%14.86
	ولد عاودية صالح مستغانم	8	14.05%	3	%17.64	11	14.86%
	بركاش عبد القادر مستغانم	7	12.28%	3	%17.64	10	%13.51
	معطى الحبيب مستغانم	9	15.78%	2	11.76%	11	14.86%
	ولد نورين بلقاسم بماماش	8	14.05%	2	11.76%	10	13.51%
	ولد صالح الميلود مستغانم	7	12.28%	2	11.76%	9	12.19%
	المجموع	57	% 100	17	%100	74	%100
الأقسام المدمجة	لطروش خديم صلامندر	8	15.09%	1	7.18%	9	13.45%
	بنات الشهيد معروف مزغران	10	18.86%	3	21.42%	13	19.40%
	عائشة بن محمد عين تادلس	9	16.98%	3	21.42%	12	17.91%
	حمزة محمد سيدي لخضر	9	16.98%	2	%14.28	11	16.41%
	عبد الحميد بن باديس عشعاشة	8	15.11%	2	14.28%	10	14.92%
	براعم الكشافة سيدي علي	9	16.98%	3	21.42%	12	17.91%
	المجموع	53	%100	14	%100	67	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الأقسام العادية لعينة الدراسة الأساسية 74 (57 أنثى و 17 ذكور) أكبر من عدد أساتذة التعليم الابتدائي بالأقسام المدمجة والتي تضم 67 أستاذ (53 أنثى و 14 ذكر) بفارق قدره (07 أفراد) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل.

ب. حسب الخبرة (الأقدمية في مهنة التعليم): يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية

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

يتضح من خلال الجدول أعلاه عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم في التعليم أكثر من 15 سنة (51 بنسبة 62.07%) يفوقون عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية من 00 إلى 05 سنوات (38 بنسبة 26.95%) وبليه عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية من 05-10 سنوات (35 بنسبة 24.82%)، وكذلك عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 10-15 سنة (16 بنسبة 11.34%) .

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

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

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

يتضح من خلال الجدول أعلاه عدد الأساتذة الذين يتراوح تخصصهم أدب عربي (66 بنسبة 46.80%) يفوقون عدد الأساتذة الذين لهم تخصص علم النفس (34 بنسبة 24.11%) في حين عدد الأساتذة الذين لهم تخصص علم الاجتماع ب (24بنسبة 17.02 %)، وفي الأخير عدد الأساتذة الذين لهم تخصص لغة فرنسية ب (17 بنسبة 12.05%) .

ثالثا: أداة الدراسة

قمنا بتصميم مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية .بعد الاطلاع على الأدب النظري للاتجاهات ، أهم الدراسات المفسرة لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والبحوث التربوية التي شملت مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع، ومن بين هذه الدراسات :(دراسة.(Jordan, 1981 ، دراسة (الشخص عبد العزيز، 1986). ، دراسة (السرابي رسمي، 1987) ودراسة.((Forlen & etal, 1996 - ودراسة (Monhan,1996) ،ودراسة (عبد الجبار عبد العزيز، 1998) ، ودراسة (عبد الغفور محمد، 1999)، دراسة (علي أحمد و محمد بدوي ، 2004.؛ تمّ تقسيم المقياس الكلي إلى ثلاث أبعاد ؛ وهي موزعة كما يلي:

الجدول رقم (04): يمثل توزيع فقرات المقياس على أبعاده.

الاستمارة	البعد	عدد الفقرات
إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي	**البعد الأول:الاجتماعي**	01 - 04 – 07 - 10- 13- 16- 19- 22- 25- 28
	البعد الثاني:النفسي	02 – 05- 08- 11- 14- 17- 20- 23- 26- 29- 30
	البعد الثالث: الأكاديمي	03- 06 -09- 12- 15- 18- 21-24- 27- 20

1. مفتاح التصحيح: قاما الباحثون بوضع ثلاثة بدائل أمام كل فقرة من فقرات المقياس، وتمثلت هذه البدائل في (أوافق بشدة ، أوافق ، لا أوافق)؛ بحيث تمّ إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (3، 2، 1) باعتبار جميع الفقرات إيجابية ولا وجود لفقرات سلبية.

2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أ. الصدق: تم حساب معامل الصدق بطريقتين:

❖ **صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من فاعلية فقرات مقياس الاتجاهات تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراته عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة؛ ولقد تم التوصل إلى أن معامل ارتباط جميع فقرات أبعاد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي الثلاثة مع المقياس ككل؛ كان موجبا ومرتفعا، ودالا إحصائيا سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01)، أو عند مستوى دلالة (α= 0.05)؛ ويدل ذلك على تمتع هذه الفقرات بفاعلية عالية؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد الاجتماعي (0.63) ، وأقل معامل ارتباط (0.47) عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ أما بعد النفسي فقد كان أعلى معامل ارتباط يساوي (0.74) ، وأقل معامل ارتباط (0.51) عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ في حين بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد الأكاديمي (0.83) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأدنى معامل ارتباط (0.49) عند مستوى دلالة (α= 0.05)؛ كما تم التوصل إلى أن معامل ارتباط جميع فقرات الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس؛ كان موجبا ومرتفعا، ودالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ ويدل ذلك على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصّدق، وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعاد المقياس

❖ **الصدق التمييزي:** لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على مقياس الاتجاهات لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 38 أستاذ وأستاذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=76)، وتم حساب اختبار "ت" بين متوسط العينة العليا ومتوسط العينة الدنيا للأبعاد الفرعية الثلاثة وكذا للدرجة الكلية للمقياس، وتبين من قيم "ت" أن مقياس الاتجاهات يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الأبعاد الثلاثة وفي الدرجة الكلية؛ مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد العينة.

ب. الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين :

❖ **التجزئة النصفية** :بلغ معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية ب (0,717)

❖ **ألفا لكرونباخ :** حيث استخدما الباحثون معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود المقياس؛ وكانت قيمة معامل ألفا لكرونباخ بلغت 0.882 وهي قيمة مرتفعة تعبر على أن أداة الدراسة الحالية تتميز بثبات عال يجعلها صالحة للاستعمال بكل اطمئنان لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

النتائج ومناقشتها:

1- **نص الفرضية العامة :** "يحمل أساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية ".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية؛ تمّ الاعتماد للاختبار هذه الفرضيةقاما الباحثون بتفريغ النتائج عن طريق التكرارات والنسب المئوية، والجدول رقم (05) يوضح ذلك.

جدول رقم (05) يوضح توزيع الأساتذة تبعا لطبيعة اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأقسام العادية.

الاتجاهات	التكرارات	النسب المئوية %
إتجاه سلبي	120	%85.10
إتجاه إيجابي	21	%14.90
المجموع	141	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة، لديهم اتجاهات سلبية أي ما يمثل 85.10 % وهذا مقابل 14.90 % لديهم اتجاهات إيجابية .وعليه يمكن القول أن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية سلبية..

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

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية؛ تمّ الاعتماد على نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ؛ وهذا ما يظهره الجدول التالي:

جدولرقم (06) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرسنوات الخبرة.

اتجاهات	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	م.دلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	56.380	3	18.793	0.312	0.816	غ دال
	داخل المجموعات	8241.620	137	60.158			
	المجموع	8298.000	140				

يتضح من خلال الجدول رقم(06) أن قيمةSIG في الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05%) و بالتالي فإننا نقبل الفرض و نرفض الفرض البديل، بمعنى أن الفروق بين الاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة غير معنوية.

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

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية؛ تمّ الاعتماد على نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ؛ وهذا ما يظهره الجدول التالي:

جدول رقم (07) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص.

اتجاهات	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	م.دلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	54.738	3	3.927	0.065	0.978	غ دال
	داخل المجموعات	8286.28	137	60.483			
	المجموع	8298.000	140				

يتضح من خلال الجدول رقم(07) أن قيمة SIG في الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى المعنوية(0.05 %) و بالتالي فإننا نقبل **الفرض الصفري** و نرفض **الفرض البديل** ، بمعنى أن الفروق بين الاتجاهات تعزى لمتغير التخصص غير معنوية.

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

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية؛ تمّ الاعتماد على نتائج اختبار (ت) ؛ وهذا ما يظهره الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح الفروق في أبعاد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الدمج بين مجموعة العاديين، ومجموعة الأقسام المدمجة باستخدام اختبار (ت).

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

يتضح من خلال الجدول رقم(08) أن قيمة SIG في الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى المعنوية(0.05%) و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهاتأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس العادية بين الذين درسوا الأقسام المدمجة و الذين لم يدرسوا، و نرفض الفرض البديل.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

يفسر الباحثون النتائج المتوصل إليها من خلال اطلاعها على الجانب النظري و الدراسات السابقة بأن نجاح عملية الإدماج مرهون بتقبل و اقتناع بالفكرة أولا ومن ثم السعي للوصول إلى كل ما يعين على تحقيق هذه الفكرة .و أبرز ما يعين على تحقيقها هو تقبل الأساتذة لفكرة إدماج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، و ذلك باعتبار أن الأستاذ هو المنفذ المباشر لعملية الإدماج، و من ثم فهو مفتاح النجاح لهذه العملية. و عدم تقبل الأساتذة لبرامج الدمج التي تعتبر برامج صعبة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة و عدم تكييفه و زيادة عن ذلك عدم إدراكهم بحق التلاميذ ذوي لاحتياجات الخاصة بالحصول على العلم و المعرفة و المهارة إضافة إلى ذلك غياب التأهيل ونقص المهارات التعليمية و الخلقية التربوية اللازمة لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و هنا يأتي دور التدريب، و فتح الأقسام في الجامعات بتدريس التربية الخاصة ، وأيضا عدم الاهتمام بهذه الفئة مما تكونت لديهم فكرة سلبية نحو الدمج ،و كذا عدم توفر الموارد الضرورية لتحقيق نجاح الدمج .و باعتباره تحميل مسؤولية صعبة و إضافية للأستاذ، وكل هذه أسباب تجعل من فكرة الدمج غير مطروحة حتى الآن في المدارس الجزائرية التي أجريت فيها الدراسة و بالتالي الفكرة عامة و جديدة .

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

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

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

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

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

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

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى

ويفسر الباحثون هذه النتائج في ضوء العديد من العوامل بأن قلة التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وعند مصادفتها في المدارس ترفض و تفصل من المدرسة، كما أن الدمج شيء جديد في مجال التربية، و كذا عدم مشاركتهم بدورات تأهيل أو من خلال صفوف مدمجة جعلتهم يشعرون أنهم أقل خبرة و ثقة بأنفسهم للتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و بالتالي فان التعرف على اتجاهات الأساتذة مجتمع الدراسة يعتبر أمرا هاما لوضع الحلول المناسبة للنجاح في العملية التعليمية اتجاه التلاميذ المعاقين، و قد يعود ذلك أيضا بالدور الذي تلعبه الخبرة في حال وجود تجربة مطبقة في مجال الدمج لكن قد يكون الأمر متشابها في حال عدم وجود أي تجربة في مجال الدمج و حتى معلومات قليلة عن الإعاقة كما هو الحال في الواقع التربوي الجزائري، فلا يوجد لدى الأستاذ الجديد ولا حتى لدى الأستاذ القديم أي تجربة في مجال الدمج. و بالتالي يبدو أنهما فضلا عدم إعطاء رأي واضح حول هذا الموضوع و اكتفيا برأي محايد، و تتوافق هذه النتيجة مع دراسة ملشر (Melcher, 1971)أن الأساتذة الذين لم يتلقوا أي تدريب أو لديهم خبرات في التعامل مع المعاقين قد شعروا أنهم غير معدين للعمل مع المعاقين و بالتالي كانت لديهم نظرة سلبية تجاه عملية الدمج، وهذا ما أكدته دراسة رونفيرو R) (enfero, 1981حول اتجاهات أساتذة المدارس و مديريها نحو دمج المعاقين في المدارس العادية، وبعد أجرى التحليل الإحصائي أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدراء و المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

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

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

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية :

و يفسر الباحثون هذه النتائج في النقص الواضح في المساقات التخصصية الجامعية و التي تكفل بتخريج أستاذ متخصص في الإعاقات عموما و في أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه خاص، فهناك فجوة عميقة بين المنتج الذي تنتجه وزارة التربية بحسبانها المسئول الأول عن إعداد الأساتذة وبين حاجات المجتمع الفعلية، و في حدود علم الباحثة المواصفات التي يكون عليها الأستاذ المسئول عن الدمج، و حتى مع التعديلات التي أجريت على اللوائح الدراسية و تضمين مادة سيكولوجية الفئات الخاصة ضمن المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب الأستاذ مرة واحدة طوال سنوات دراسته، إلا أن هذه المادة تتضمن في كثير من الأوقات العديد من الفئات الخاصة إذ تحاول فقط تقديم أفكار بسيطة عن هذه الفئات دون التعمق فيها بشكل مناسب أي أن تدريسها هو من باب العلم بالشيء لا الجهل به، و هذا خطأ فادح تقع فيه معظم جامعات التربية، فغياب التخصص الدقيق المتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة هو أحد المكونات الأساسية للاتجاهات السالبة نحو دمج هذه الفئة من الأطفال. و طبيعي ألا يختلف الوضع كثيرا بين الأساتذة ذوي التخصصات العلمية أو ذوي التخصصات الأدبية من حيث كون أن الفئتين تحملان اتجاهات سالبة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة و هذا ليس بغريب فالفئتان بطبيعتهما يعملان مع بعضهما البعض و كلاهما يعملان في نفس البيئة التعليمية، ويفتقدان التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة. و نتيجة هذه الدراسة تتفق مع دراسة سليمان و شند(1998) بدراسة اتجاهات أساتذة التربية الخاصة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية و علاقة هذه الاتجاهات بمتغيرات نوع الرعاية وتخصص الأستاذ ، و قد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة على بعد ايجابيات الدمج وفقا لمتغير التخصص و يعود ذلك إلى طبيعة التخصص و برامج الإعداد الأكاديمي الذي درسه هؤلاء الأساتذة في الجامعة،، و تتوافق هذه النتيجة أيضا مع دراسة عمر (2011) و الشهري(2013) دراسة البطاينة و الرويلي(2015)على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

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

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة:

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

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

وبينت دراسة المهيري(2008) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة في المدارس ويذهب في نفس الاتجاه حكيم(2009) في دراسته والتي أسفرت نتائجها على وجود اتجاهات سلبية لدى جميع أفراد العينة نحو عملية الدمج، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المدارس الابتدائية التي تطبق عملية الدمج، و أساتذة المدارس الابتدائية التي ليس بها دمج.

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

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

4-الخلاصة:

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

- الإحالات والمراجع :

البيلاوي، حسن حسين. (1988). **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**. (ب ط). مصر: معهد علوم التربية،84-85.

اللجنة الوطنية لإعداد المناهج.(2016)**. الدليل المنهجي لإعداد المناهج**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،بدون ارقام صفحات.

الحارثي، زيدان بن عجير.(1992). بناء الاستفتاءات و قياس الاتجاهات. (ط)1. مكة المكرمة:جامعة أم القرى،53.

الخطيب، جمال. (2005). **التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة قضايا وتحديات**. (د ط). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،13.

الخميسي، أحمد حسن.(2014).**تربية الأطفال المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة في الاسرة و المدرسةو المجتمع**.(د ط). الجزائر: دار النهار للنشر والتوزيع،140.

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

السويدان، أمل.(2007).**استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة**. (ط1). القاهرة:مركز الكتاب،09.

القريطي،عبد المطلب.(2005) .**سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**.(ط4).دار الفكر،25.

بن سالم، عبد الرحمان. (1994). (د ط). **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**: الجزائر،54-55.

دويدار،عبد الفتاح محمد.(1999). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات.**(دط) الإسكندرية:مصر: دار المعرفة الجامعية،10.

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

فيوليت ،إبراهيم فؤاد.(2001). **التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة الشرق،08.

كيلاني، ريما ومطر، محمد. (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**. السلطنة الوطنية الفلسطينية،01.

لعمش، سعد. (2010). **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**. (ط1). الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،13.

هارون، صالح عبد الله. (2001). **أفاق مستقبلية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذهنية في الفصل العادي**. رسالة ماجستير منشور كلية التربية: جامعة الخرطوم،3 -4

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

Cook. bryan.semmel.melvyn.and gerrer. Michael.(1991)**student with disabilities**; remedial and special education; volume20), n/a.

Freeman stephanny and alkin .(2000***). academic and social attainments of children with mental retardation in general education setting.remedical et special***. éducation 21), n/a.

Patrich sholose g. (1992) .**maistreaming revised"the elementrys school journal** ;vol;22), n/a.