



جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة



اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات الجلفة

مذكرة مكملة لنيل شهادة (الماستر) في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة:

زرقط خ

إعداد الطالبة:

نوري عوالي

لجنة المناقشة:

1. د بورقده محمد رئيسا

2. د زرقط خديجة مشرفا

3. د بن قسمية مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/2018



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ ۗ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا

قَلِيلًا ﴿١٥﴾

شكر و تقدير

نحمد الله حمدا كثيرا ونشكره شكرا جزيلا، الذي كان له الفضل الأول والخير عليا، لأنه سهل عليا المبتغى وأعانني في مشواري لإتمام هذا العمل.

كما أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة الفاضلة "زرقط .خ." التي أكرمتني بان اشرف على هذا العمل فجزاها الله خيرا و أتقدم بالشكر إلى الدكاترة المشرفين "بورقدة وبن قيدة" وكل أساتذة علم النفس

وأتشكر كل من الدكاترة الذين ساعدوني في عمق حيرتي "عطاوة سليم و الدكتوراة بالحرش مريم و الدكتور قويدري جلول"

ولا أنسى فضل المعلمة مسعودي فاطنة اشكرها جزيل الشكر.

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب
إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعيدة
إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم
إلى القلب الكبير (أبي عبد الرحمان)

إلى من أروضتني الحب و الحنان
إلى رمز الحب و بلسم الشفاء
إلى القلب الناصع بالبياض (أمي مليكة)

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة و النفوس البريئة
إلى رياحين حياتي (ماريا ، إيمان ، مليكة ، محمد، مصطفى، لخضر،
طاهر ، أسامة ،جيهان ، سیراج ، و إلى قنديل قلبي رجاء)

الآن تفتح الأشرعة و ترفع المرساة لتنتقل السفينة في عرض بحر
واسع
مظلم و هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات
ذكريات الإخوة البعيدة إلى الذين أحببتهم و أحبوني (طلبة علم النفس
المدرسي).

عوالي نوري

ملخص الدراسة:

تهدف دراستنا الحالية إلى التعرف على اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال
التوحد في المدارس الابتدائية العادية في مدينة الجلفة، وما طبيعة هذا
الاتجاه(ايجابي سلبي) الذي يعزى للمتغيرات التالية (الجنس، الخبرة، المؤهل
الدراسي، التخصص الدراسي، تلقي التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات

(الخاصة)، وقد قدرت عينة الدراسة ب 70 معلم (61 معلمة و 9 معلمين) باستخدام المنهج الوصفي ، ولتحقيق أهداف الدراسة استعنا باستبانة تكونت من 58 بند و 3 أبعاد(اجتماعي، أكاديمي ،معوقات دمج أطفال التوحد)، حيث جاءت دراستنا باتجاهات ايجابية بنسبة 62.06% لدى المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية، ووجود فروق لهذه الاتجاهات على أبعاد الاستبانة، إلا أن هذه الاتجاهات لم تتأثر بمتغيرات الدراسة وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعا للمتغيرات المذكورة.

Résumé d'étude:

Notre étude vise à connaitre les attitude des enseignants à travers l'intégration des enfants autistes dans les écoles primaire qui se trouvent a Djelfa, et quel est le type de ces attitudes (positif ou négatif) qui contient les changement suivants: sex ,l'expérience, la spécialité, le niveau et l'obtention d'une formation a travers les enfants autistes , notre échantillon contient 70 enseignants (61 enseignantes et 9 enseignants) en utilisant la méthode descriptive pour atteindre nos Object on a trouvé des influences positives de 62,06% chez les enseignants pour intégrer les enfants autistes.

Study Summary;

The purpose of our current study is to identify the attitude of the teacher's towreds integrating autistic children in regularprimary schools in the city of djelfa, what is the type of this attitude (Negative,positive) that is attributable to the following variables (sex, experiences, educational

qualification , educational specialization receive configuration and framing around the with special needs) and has been estimated the study goals, we used q questioner formed of 58 clause and 3 dimensions (social,academic, contains of integrating the autistic children) where it arrived our study to attitudes in the rate of 62, 06 % of teachers towards integration of the autistic children in regular primary schools, and the existence of differences for these attitude on the questioner demotions , but these attitudes didn't influenced by the study variables , the results indicated that there were no statistically significant differences at the significance level of (0, 05) depending on the variables mentioned.

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتويات
	الشكر
	الإهداء
	الملخص

	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الصور التوضيحية
	فهرس الأشكال
	فهرس الملاحق
1.2.3.4	المقدمة
	الباب الأول: الجانب النظري
	الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي للدراسة
7	1- إشكالية الدراسة
11	2- فرضيات الدراسة
11	3- أهمية الدراسة
12	4- أهداف الدراسة
13	5- الدراسات السابقة
19	6- تحديد مفاهيم الدراسة
20	7- المفاهيم الإجرائية
	الفصل الأول: الاتجاهات
25	تمهيد
26	1- مفهوم الاتجاه
28	2- علاقة الاتجاه ببعض المفاهيم
30	3- عناصر الاتجاه
31	4- أهمية دراسة الاتجاه النفسي
32	5- أنواع الاتجاه
34	6- وظائف الاتجاه
35	7- خصائص الاتجاه
37	8- تغيير الاتجاه

39	9- طرق قياس الاتجاه
42	خلاصة الفصل
	الفصل الثاني: المدرسة الابتدائية والمعلم والدمج
45	تمهيد
	1- المدرسة الابتدائية
46	1-1 التعليم الابتدائي في الجزائر
52	2-1 مفهوم المدرسة الابتدائية
53	3-1 أهداف المدرسة الابتدائية
54	4-1 مفهوم التعليم الابتدائي
54	5-1 وظائف التعليم الابتدائي
55	6-1 خصائص التعليم الابتدائي
	2- المعلم
56	1-2 تعريف المعلم
56	2-2 خصائص المعلم
57	3-2 دور المعلم
58	4-2 مهارات المعلم
60	5-2 خصائص المعلم
61	6-2 معلم الدمج
62	7-2 سمات معلم الدمج
63	8-2 دور معلم الدمج
65	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: التوحد
68	تمهيد
70	1- نبذة تاريخية حول اضطراب التوحد
74	2- التوحد في الجزائر

74	3- مفهوم اضطراب التوحد
78	4- أسباب اضطراب التوحد
84	5- أشكال اضطراب التوحد
87	6- خصائص الطفل المصاب بالتوحد
95	7- مهارات الطفل التوحيدي القابل للدمج
97	8- طرق التواصل مع الطفل التوحيدي
99	10- طرق تدريس أطفال التوحد
102	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: الدمج
105	تمهيد
106	1- الدمج في الجزائر
108	2- مفهوم الدمج
109	3- اتجاهات حول الدمج
111	4- أهداف الدمج
113	5- شروط دمج أطفال التوحد
120	6- الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي التوحد
123	7- الصعوبات التي تواجه عملية دمج أطفال ذو اضطراب التوحد
124	خلاصة الفصل
	الباب الثاني: الجانب التطبيقي
	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة
128	1- الدراسة الاستطلاعية
131	1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى
133	1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية
135	1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة

137	4-1 عرض نتائج الفرضية الرابعة
139	5-1 عرض نتائج الفرضية الخامسة
140	6-1 عرض نتائج الفرضية السادسة
150	2- حساب الصدق والثبات
150	1-2 ثبات الأداة
150	2-2 صدق الأداة
151	3- الإجراءات الدراسة الأساسية
160	1-3 منهج الدراسة
160	2-3 طريقة اختيار العينة
163	3-3 مجالات الدراسة
164	4-3 أدوات الدراسة
	الفصل السادس: عرض النتائج
168	1- عرض نتائج الدراسة
168	1-1 عرض النتائج وتفسير الفرضية الأولى
171	2-1 عرض النتائج وتفسير الفرضية الثانية
175	3-1 عرض النتائج وتفسير الفرضية الثالثة
179	4-1 عرض النتائج وتفسير الفرضية الرابعة
183	5-1 عرض النتائج وتفسير الفرضية الخامسة
186	6-1 عرض النتائج وتفسير الفرضية السادسة
198	الاستنتاج العام
200	استنتاجات الدراسة
201	الخاتمة
202	المقترحات
202	قائمة المصادر والمراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
49	يوضح عدد الأساتذة لسنة 1969	01
50	يوضح عدد المعلمين لسنة 1962	02

51	يوضح عدد المعلمين لسنة 1972	03
52	يوضح عدد المعلمين لسنة 2019	04
87	يوضح أشكال اضطراب التوحد	05
129	يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	06
130	يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة الاستطلاعية	07
131	يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	08
132	يوضح الفرضية الأولى لمتغير الجنس	09
133	يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة	10
134	يوضح الفرضية الثانية لمتغير الخبرة	11
135	يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي	12
136	يوضح الفرضية الثالثة لمتغير التخصص الدراسي	13
137	يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل الدراسي	14
138	يوضح الفرضية الرابعة لمتغير المؤهل الدراسي	15
139	يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية حسب تلقي التكوين والتأطير	16
140	يوضح الفرضية الخامسة لمتغير التكوين والتأطير	17
141	يوضح أبعاد المقياس	18
142	يوضح الفرضية السادسة لاتجاهات المعلمين حسب الدراسة الاستطلاعية	19
149	يوضح اتجاهات المعلمين حسب الدراسة الاستطلاعية	20
150	يوضح ثبات الأداة	21
150	يوضح صدق الأداة	22
152	يوضح طريقة اختيار العينة	23
156	يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة	24
156	يوضح أسئلة المقابلة مع المعلمين	25
168	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	26

169	يوضح الفرضية الأولى لمتغير الجنس	27
171	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة	28
173	يوضح الفرضية الثانية لمتغير الخبرة	29
175	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي	30
177	يوضح الفرضية الثالثة لمتغير التخصص الدراسي	31
179	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي	32
181	يوضح الفرضية الجزئية لمتغير المؤهل الدراسي	33
183	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تلقي التكوين والتاثير	34
184	يوضح الفرضية الخامسة لمتغير تلقي التكوين والتاثير	35
187	يوضح أبعاد المقياس	36
188	يوضح الفرضية السادسة لاتجاهات المعلمين حول دمج (ا.ت)	37
194	يوضح نسبة اتجاهات المعلمين حول دمج (ا.ت)	38

قائمة الصور التوضيحية

الصفحة	الصور التوضيحية	الرقم
91	الصورة التوضيحية رقم 1	01
91	الصورة التوضيحية رقم 2	02

91	الصورة التوضيحية رقم 3	03
91	الصورة التوضيحية رقم 4	04
91	الصورة التوضيحية رقم 5	05
91	الصورة التوضيحية رقم 6	06
92	الصورة التوضيحية رقم 7	07
92	الصورة التوضيحية رقم 8	08
94	الصورة التوضيحية رقم 9	09
94	الصورة التوضيحية رقم 10	10

قائمة الأشكال

ص	الأشكال	رقم
39	شكل طريقة ثرستون في قياس الاتجاهات	01

40	شكل طريقة ليكارت في قياس الاتجاهات	02
78	شكل ثالث الإعاقات لمعايير التوحد	03
84	شكل أسباب اضطراب التوحد	04
131	شكل لدائرة نسبية لدراسة استطلاعية توزيع العينة حسب الجنس	05
133	شكل لدائرة نسبية لدراسة استطلاعية توزيع العينة حسب الخبرة	06
135	شكل لدائرة نسبية لدراسة استطلاعية توزيع العينة حسب التخصص الدراسي	07
137	شكل لدائرة نسبية لدراسة استطلاعية توزيع العينة حسب المؤهل الدراسي	08
136	شكل لدائرة نسبية لدراسة استطلاعية توزيع العينة حسب تلقي التكوين والتأطير	09
149	شكل لدائرة نسبية توضح اتجاهات المعلمين لدراسة الاستطلاعية	10
168	شكل لدائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب الجنس	11
172	شكل لدائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب الخبرة	12
176	شكل لدائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب التخصص الدراسي	13
180	شكل لدائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب المؤهل الدراسي	14
183	شكل لدائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب تلقي التكوين والتأطير	15
195	شكل لدائرة نسبية توضح اتجاهات المعلمين حول الدمج	16

قائمة الملاحق

الملاحق	الرقم
تسهيل المهمة من طرف الجامعة	1

2	نموذج استبيان الدراسة
3	نموذج لشهادة الدراسة الابتدائي (التعليم الحر)
4	المنشور الوزاري رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ينص على فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم
5	المنشور الوزاري رقم 24/ المؤرخ 1994/01/29 ينص بتكفل بدوي الاحتياجات التربوية الخاصة
6	نتائج برنامج Spss للدراسة الأساسية

المقدمة:

يعتبر اضطراب التوحد من الاضطرابات الغامضة لان البشر لم يستطيعوا الكشف عنه وعن أسبابه فهي مجرد فرضيات بنية عليها الدراسات فكان أول من أشار إلى التوحد هو الطبيب ليوكانر lio kanner على انه "اضطراب يحدث في الطفولة حيث صنف وقتها على أساس متخلفين عقليا وهذا بعد اكتشافه لسلوكاتهم فكانت تتميز بما أطلق عليه اندلك مصطلح التوحد الطفولي المبكر حيث لاحظ استغراقهم المستمر في انغلاق كامل على الذات وابتعادهم عن الواقعية دائم الانطواء والعزلة حتى على أبويه وإخوته وإصدار أصوات غريبة لا يتجاوبون مع أي مثير بيئي في المحيط فيما لو كانت حواسهم الخمس توقفت عن توصيل أي من المثيرات الخارجية إلى داخلهم التي أصبحت في حالت انغلاق تام، ومنذ "عام 1943 استخدمت تسميات كثيرة (الطفولة المبكرة، اجترارية الطفولة المبكرة) وقد تم الاعتراف بها كفئة في عقد التسعينيات حيث كانت تشخص على أنها فسام طفولي ويرجع هذا الخطأ إلى وجود بعض الأعراض المشتركة بين الفئتين مع العلم أن الاختلاف في الأعراض كثر من التشابه بينهما"(عبد الرحمان سيد سليمان، 2000، ص12) كما عرفته وفاء "على انه اضطراب في النمو العصبي يؤثر على التطور في ثلاثة مجالات أساسية: التواصل، المهارات، التخيل ومازال إلى حد اليوم غير معروفة الأسباب الحقيقية لهذا الاضطراب مع غياب العلاج الناجح إلى انه توجد أساليب علاجية له

لتأهيل و تدريب الطفل المتوحد بالاعتماد على البرامج مثل: لوفاس، تيتش، التواصل"

(وفاء علي الشامي، 2004، ص20)

ومن أكثر المعلومات الخاطئة شيوعا هي عدم تقبل الطفل ذو اضطراب التوحد انه قابل للتدريب أو قابل للتعلم ولتطوير مهاراته فهو يعتبر من أصعب الاضطرابات لذا يجب التعامل معهم بطريقة تتلاءم وتتوافق مع خصائصه وحالته، فأبي خطأ أو خلل في المعاملة يؤثر سلبا على الطفل ذو اضطراب التوحد، لذا يجب أن يقوم أخصائيين مؤهلين بأشراف عليهم فهم يجيدون التعامل معهم سواء فلماركز أو غيرها في المدارس العادية، حيث نص المنشور رقم 2017-217/363 على "فتح أقسام خاصة للمعاقين ضمن المؤسسات التربوية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية والتعليم" (انظر الملحق)، وتعتبر عملية دمج أطفال الغير عاديين مع غيرهم من أطفال العاديين دمجا زمنيا، واجتماعيا، وتعليميا حيث عرفت وزارة المعارف الدمج" انه تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة" (وزارة التربية والتعليم، 1422هـ) وهذا لوجود فروق فردية بين التلاميذ والتي قد تكون مبررا قويا لعزل هذه الفئة في المدارس لان الهدف من الدمج هو العمل على تقليل هذه الفروق الفردية، وتغيير نظرة المجتمع بان الطفل ذو اضطراب التوحد غير قابل لتعليم أو تدريب ومن الشروط اللازمة لعملية الدمج هي معرفة اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد، حيث عرف غسان ودمعة الاتجاه "انه تنظيم ديناميكي مكتسب للعمليات الفكرية والعاطفية والإدراكية لدى

الفرد، يدفعه للاستجابة بطريقة سلبية أو ايجابية إزاء بعض المواضيع والأحداث والجماعات" (غسان ودمعة، 1994، ص7)، ففي دراستنا الحالية سوف نتعرف على اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية وهل هم مع هذا الاتجاه أو ضده، وما مدى تأثير الاتجاهات بالمتغيرات التالية (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي التخصص الدراسي، تلقي التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم) ولتحقيق هذا الهدف قمنا بربط معلوماتنا النظرية بالدراسة التطبيقية التي طبقت على بعض معلمي ابتدائية مدينة الجلفة وتضمنت هذه الدراسة خلفيتين معرفيتين وهما:

النظري والذي قسم إلى فصول ومنه فصل الاتجاهات: والتي تناولنا فيها تعريف الاتجاه، وعلاقة بعض المفاهيم بالاتجاه و، وعناصر الاتجاه، وأنواع الاتجاه، أهمية دراسات الاتجاه، ووظائف الاتجاه، وخصائص الاتجاه، وتغيير الاتجاه، طرق قياس الاتجاه.

فصل المدرسة الابتدائية:التعليم الابتدائي في الجزائر، تعريف المدرسة الابتدائية، أهمية المدرسة الابتدائية،تعريف التعليم الابتدائي ،وظائف التعليم الابتدائي،خصائص التعليم الابتدائي.

المعلم والدمج: تاريخ ظهور المعلم في الجزائر ،تعريف المعلم،خصائص المعلم،دور المعلم،علاقة المعلم بالمتعلمين،تعريف معلم الدمج، دور معلم الدمج ،سمات معلم الدمج.

فصل التوحد: نبذة تاريخية حول اضطراب التوحد، التوحد في الجزائر، تعريف اضطراب التوحد، أسباب اضطراب التوحد، أشكال اضطراب التوحد، مقارنة بين أشكال اضطراب التوحد، خصائص الطفل المصاب بالتوحد، الاتجاهات نحو التوحد، مهارات الطفل المتوحد القابل لدمج، طرق التواصل لدى الطفل المتوحد، طرق تدريس الطفل المتوحد.

فصل الدمج: الدمج في الجزائر، تعريف الدمج، اتجاهات حول الدمج، أهداف الدمج، الفلسفة التي يقوم عليها الدمج، شروط دمج أطفال التوحد، إرشادات لتعليم أطفال ذو اضطراب التوحد بقدرات انجازيه عالية، الصعوبات التي تواجه عملية الدمج.

الجانب التطبيقي: وهو النصف المكمل لهذه الدراسة حيث خصص له فصلين

فصل الإجراءات المنهجية للدراسة: (الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية)

فصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة

كما تطرقنا إلى تقديم الخاتمة والاستنتاج العام والتوصيات إضافة إلى الملاحق.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يواجه العديد من أطفال التوحد صعوبات كثيرة في حياتهم، مما انعكست سلبا على أوليائهم، وأدخلتهم في دوامة جراء حالات أبنائهم المستعصية والتي لم يجدوا لها حل لعلاجه، حيث تبقى هذه الفئة تعاني شدة هذه الحالات .

"ففي الجزائر كانت إحصائيات انتشار التوحد تقدر ب140 ألف طفل توحدي في 4/6/2015 حسب وزارة التضامن الوطني في اتفاقية مع وزارة التربية لإجبارية استقبال أطفال التوحد في المدارس (بلفاسم حوام،2015) كما شكلت نسبة التوحد خلال السنة قبل الماضية في وهران في مصلحة الأمراض النفسية الصادرة عن البروفسور صاندرا ب 75% في سنة 2017 فازدادت بنسبة 15% عن سنة 2016 ، حيث كانت تقدر ب 60% (نسرين،م،2017)، في حين سجلت الإحصائيات انتشار مرض التوحد في الجزائر بكثرة حيث وصل إلى 400 ألف حالة في 2017 تفوق أعمارهم السنتين بكثرة لدى الذكور مقارنة بالإناث(زهير مجراب،2017)، إلا انه وصل في وقتنا الحالي 2019/4/2 إلى 500 ألف طفل توحدي، لذا تم فتح مراكز وجمعيات خاصة بأطفال التوحد من اجل رعايتهم ودعمهم الكافي وذلك بتوظيف مجموعة من الأخصائيين والمدربين يعملون على التكفل بهم وتدريبهم إلا أن هذا لا يشبع رغبات الأولياء وطموحهم في دمج أطفالهم في العالم الخارجي، حيث تنادي الكثير من الجمعيات والهيئات، فمنذ الولادة تقوم الدولة بالاهتمام بهذه الفئة بإقامة كاملة أو نصف نهائية في المراكز الخاصة لتكفل بذوي

الاحتياجات الخاصة، لكن عند بلوغهم سن التمدرس يظهر ما يعيقهم لتعلمهم مع أقرانهم العاديين لان الأمر يختلف من حيث الفروق الفردية، فتدريسهم مع أقرانهم العاديين يتطلب ما يسمى الدمج، بحيث قامت الأولياء والجمعيات برفع دعوى لدمج أطفال التوحد في الوسط المدرسي إذ تم "في مارس 2018 استقبال ما لا يقل عن 105 طفل مصاب بمرض التوحد وذلك عبر مراكز التربية والتعليم المتخصصة التابعة لقطاع التضامن الوطني حسب ما أكده مسؤول المديرية المحلية بولاية ورقلة في الوقت الذي تدعو جمعيات محلية بضرورة دمج هذه الفئة في الوسط المدرسي ما يكفل لهم اندماجاً اجتماعياً عادياً في المجتمع مستقبلاً". (wakteldjazair.com)

وهو المطلب الذي نادى به الكونغرس من خلال "قانون لتعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة 1990 وتتضمن الأهداف الحالية لقانون تعلم الأفراد ذوي الإعاقات ما يلي :

- ضمان أن يتاح لكل الطلاب ذوي الإعاقات تعليم مجاني عام.
- ضمان حماية حقوق الطلاب ذوي الإعاقات وأولياء أمورهم.
- مساعدة الولايات والمحليات وهيئات الخدمات التربوية والهيئات الاتحادية في توفير التعليم لكل الطلاب ذوي الإعاقات.

واقر بها في قانون 2002 حيث أصدرت الكونغرس (لن يترك طفل يتخلف) اصدر هذا القانون لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقات بالوصول إلى المنهج العام، للوصول إلى نفس منهج الطلاب العاديين وتحقيق التقدم فيه، ويتمثل احد الارتباطات الأساسية الأخرى بين

قانون (لن يترك الطفل يتخلف)، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات مقتضيات المعلم جيد التأهيل والترخيص، واعتماد من الولاية التي يعمل فيها يثبت كفاءته في المادة التي يقوم بتدريسها ،ولذلك تختلف المقتضيات بناءا على عوامل مختلفة منها ما إذا كان المعلم خبيرا أم جديرا وكذلك المستوى الصفي الذي يدرس له المعلم".

(احمد بن عبد العزيز التميمي، 2018، ص58)

إن كل ما يحتاجه الطفل ذو اضطراب التوحد هو الدمج في المجتمع والتعايش معه من خلال دمج في المدارس العادية ومع الطلبة العاديين فيشعر بذاته، وأنه لا يقل قيمة عن ذلك الطفل العادي، ولا يختلف عنه، وهذا ما يوفر له فرصة التطور والإبداع والمنافسة على شرط أن يراعى في عملية الدمج الحاجات والمهارات الخاصة، ومن بين الشروط الواجب مراعاتها في التخطيط لبرامج الدمج هي المعلمين الراغبين في تنفيذ برامج الدمج وتشكيل صفوف الدمج، لذا إن اتجاهات المعلمين نحو أطفال التوحد لها أهمية كبيرة في نجاح هذه العملية أو فشلها فالمعلمون يتحملون مسؤولية تعهد حاجات جميع الأطفال في صفوفهم وبذلك فإن معتقداتهم واتجاهاتهم بشأن قبول ممارسات الدمج قد تكون ذات تأثير في درجة تحقيقهم لذلك الواجب فمهما اعد المعلم وزود بأساليب ووسائل تعليمية لا يمكن أن ينجح في تنفيذ مهامه المتعلقة بالدمج ما لم يتم دراسة هذه الاتجاهات التي يحملها المعلمون ويعمل على تدعيمها وتعزيزها إذا كانت ايجابية، والقيام بتعديلها إذا كانت هذه الاتجاهات سلبية.

فمشكلة الدراسة التي نقوم بها يمكن تحديدها من خلال التساؤلات التالية :

ما هي اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية ؟

➤ هل تختلف وجهة نظر المعلمين باختلاف الجنس ؟

➤ هل تختلف وجهة نظر المعلمين باختلاف الخبرة ؟

➤ هل تختلف وجهة نظر المعلمين باختلاف المؤهل الدراسي ؟

➤ هل تختلف وجهة نظر المعلمين باختلاف التخصص الدراسي ؟

➤ هل تختلف وجهة نظر المعلمين باختلاف تلقيهم التكوين والتأطير حول

نوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم ؟

2- فرضيات الدراسة:

➤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس العادية تعزى لمتغير الجنس.

➤ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة.

➤ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس العادية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

➤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس العادية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

➤ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس العادية تعزى لمتغير تلقيهم التكوين والتأطير حول

ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم.

➤ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

3- أهمية الدراسة:

➤ تسليط الضوء على ظاهرة دمج أطفال التوحد في المدارس العادية أو ما يعرف

بتعليم التكيفي.

➤ معرفة اتجاهات معلمين الابتدائي حول قضية دمج أطفال التوحد مع أقرانهم في الصف العادي.

➤ كما تسعى الدراسة إلى تسليط الضوء على الفئة المتطلب دمجها من بين أطفال التوحد.

4- أهداف الدراسة: ما استدعانا إلى تناول هذه الدراسة مجموعة مبررات وأهداف دفعتنا لذلك ولعل أهمها:

➤ معرفة اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد وعلاقتها بأثر المتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسة، التخصص الدراسي، تلقي التكوين والتأطير حول ذوي لاحتياجات الخاصة ودمجهم).

➤ مدى درجة تأثر اتجاهات المعلمين باختلاف الأبعاد (الأكاديمية الاجتماعية ومعوقات دمج أطفال التوحد).

➤ توفر أداة الدراسة لمعرفة اتجاهات معلمين الابتدائي حول دمج أطفال التوحد في البيئة الجزائرية بتحديد ولاية الجلفة يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات.

➤ يعتبر البحث مقدمة لإجراء المزيد من الدراسات و الأبحاث المشابهة.

5-الدراسات السابقة :

الدراسات العربية:

1/ هدفت دراسة (عثمان في 2002) إلى تقييم اتجاهات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو دمج أطفال الاوتيزم مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة حيث تكونت عينة الدراسة من 48 معلما لهم سابق خبرة في التعامل مع أطفال اوتيزم في مراكز الرعاية أو مدارس فئات خاصة، و50 معلما لم يتعاملوا مع هؤلاء الأطفال بتاتا، حيث أفادت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة في التعامل مع هذه الفئة كانت أكثر ايجابية مقارنة بأراء المعلمين منعدمي الخبرة، في هذا الأمر، و مع ذلك لم تصل الدراسة لفروق دالة بين أراء المجموعتين فيما يخص النتائج المتوقعة من عملية دمج المصابين بالاوتيزم في مدارس عاديين.

2/ دراسة (المبارك 2007) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحيدين بسيطين و متوسطي التوحد نحو دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم في مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية و قد بلغ أفراد العينة الدراسة كامل مجتمع الدراسة (173) معلما إلى أن اتجاهات المعلمون نحو دمج الجزئي كانت ايجابية، بينما كانت سلبية اتجاه الدمج في فصول شاملة مع أطفال العاديين كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

اتجاهات المعلمين نحو دمج الاوتوزميين تعزى لمتغيرات التخصص، النوع، عدد سنوات الخبرة، وبيئة العمل، الجنس.

3/ هدفت دراسة (عمرالخطاب 2011) إلى التعرف على طبيعة اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال التوحد مع أقرانهم في المدارس العامة و كذلك التعرف على طبيعة هذه الاتجاهات في ضوء بعض المتغيرات و الإلمام بالجوانب المعرفية المرتبطة بأطفال الاوتيزم، والإلمام بالاستراتيجيات التعليمية الفعالة في تحسين حالة أطفال الاوتيزم، الجنس المؤهل الدراسي، التخصص)، استخدم الباحث مقياسا لاتجاهات تحسين حالة أطفال التوحد مع أقرانهم في المدارس العامة حيث تم تطبيقه على عينة إجمالية قوامها 60 معلما و 22 معلما و 38 معلمة)، و باستخدام المنهج الوصفي توصل الباحث إلى أن 85% من أفراد العينة كانت اتجاهاتها سلبية نحو دمج أطفال التوحد و أن المتغيرات المنتقاة في هذه الدراسة لم تؤثر على هذه الاتجاهات.

4/ دراسة (كمال أبو فتوح في 2014) في مصر هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمين المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الاوتوزيم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، و إلى طبيعة هذه الاتجاهات في ضوء بعض المتغيرات (النوع، الإلمام بالجوانب المعرفية، المؤهل الدراسي التخصص، الإلمام بالاستراتيجيات التعليمية)، استخدم الباحث المقياس لاتجاهات المعلمين نحو دمج أطفال الاوتوزيم مع أقرانهم في المدارس العامة حيث تم تطبيقه على عينة إجمالية قوامها

60 معلما (22 معلم، 38 معلمة) باستخدام المنهج الوصفي توصل الباحث الى 85% من أفراد العينة كانت اتجاهاتهم سلبية نحو دمج أطفال التوحد وان المتغيرات المنتقاة في هذه الدراسة لم تؤثر على هذه الاتجاهات.

5/ هدفت دراسة (سناء محمد حسن دراوشة في 2014) إلى معرفة اتجاهات المرشدين والمعلمين نحو درجة دمج الطلبة من ذوي اضطرابات التوحد مع زملائهم و معيقاتها في المدارس الحكومية الأساسية، حيث استخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لدراسته وقد جمع مجتمع الدراسة المعلمين في المدارس التي تحتوي على طلبة من ذوي اضطراب التوحد، و بلغ عدد (98) معلما ومعلمة ومنهم (9) تربية خاصة، إضافة إلى مرشدي التعليم الجامع في كافة مديريات التربية والتعليم والمرشدين والتربويين في المدارس والدمج فيها طلبة من ذوي اضطراب التوحد وبلغ العدد الكلي للمرشدين (32) مرشدا (27) مرشدا تعليميا جامع (5) مرشدين تربويين، وجود فروق طفيفة بين المعلمين والمرشدين نحو درجة دمج الطلبة من ذوي اضطراب التوحد، وعند دراسة متغيرات الخاصة بالمعلمين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير (الجنس، المسمى الوظيفي المؤهل العلمي، الخبرة، درجة المعرفة باضطراب التوحد).

الدراسات الأجنبية:

1/ هدفت (مافروبولو و بايلياد في 2000) من هذه الدراسة للتعرف على تأثير عامل الخبرة التدريسية على اتجاهات المعلمين نحو دمج أطفال الاوتيزم في المدارس البريطانية، فتم اختيار فئة المعلمين الذين يمتلكون خمس سنوات خبرة على الأقل و بلغ عددهم (124) معلم و توصلت النتائج من خلال استخدام استبانته إلى أن الخبرة التدريسية ذات تأثير دال إحصائيا على اتجاهات المعلمين نحو الدمج، فقد أكدت النتائج على أن خبرة المعلمين تساعدهم على التعرف على أطفال الاوتيزم خاصة الكبار منهم، كما أكدت النتائج على أن خبرة هؤلاء المعلمين لم تساعدهم على فهم طبيعة هؤلاء الأطفال نظرا لعدم خضوعهم لبرامج تدريبية عن الاتجاهات الحديثة المتعلقة بتشخيص أو تحسين حالة هؤلاء الأطفال، إلا أن اتجاهاتهم نحو هؤلاء الأطفال هي بالتأكيد أفضل من اتجاهات المعلمين قليلي الخبرة .

2/ (كاسبل و ماكجرتور في 2001) قام بهدف الدراسة لمعرفة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج أطفال الاوتيزم في المدارس العامة في اسكتلندا ،سواء كان دمج كليا شاملا أو دمجا جزئيا، وذلك في ضوء تخصص المعلمة وطبيعة المدرسة (حكومية أو خاصة) استطلعت آراء (121) معلم متخصص و 49 معلمين عامة، 22 مع تجربة مع طلاب التوحد، 27 دون أي خبرة مع طلاب التوحد أفادت نتائج الدراسة أن 50% من إجمالي العين يمتلكون اتجاهات سالبة متأثرة بأرائهم الشخصية المتمثلة في عدم معرفتهم

الشاملة و بسلوكولوجية هؤلاء الأطفال و كذلك قصور و عيهم بالتدخلات الفعالة معهم كما أفادت النتائج أن سوء مستوى التدريب و قلة ورش العمل الخاصة بالدمج أثناء سنوات العمل تساهم في تكوين هذه الاتجاهات السالبة، بالإضافة إلى أن اتجاهات معلمي المدارس الخاصة كانت أكثر ايجابية مقارنة باتجاهات معلمي المدارس الحكومية وانتهت النتائج إلى أن تخصص المعلم و خاصة المرتبط بدراسات متعلقة بالتربية الخاصة يؤثر بشكل دال على اتجاهاته نحو الدمج.

3/ أجرى سيجل (SEGELL-2008) دراسة هدت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس العامة و مديرها نحو دمج أطفال الاوتيزم في المدارس العاديين و قد أفادت نتائجها أن 75% من إجمالي العينة (معلمين و مدراء) قد اظهروا اتجاهات سلبية حيال الدمج، إذ اقروا بان الدمج الكلي غير مناسب لأطفال الاوتيزم ،و قد اعزوا ذلك الرأي في ضوء قلته ما يتعرضون له من برامج تدريبية متعلقة بكيفية دمج أطفال الاوتيزم مع أقرانهم العاديين ، وإلى ضعف تأهيلهم المهني قبل البدا في مجال الخدمة في المدارس العاديين و إلى ضعف تأهيلهم المهني قبل البدا في مجال الخدمة في المدارس.

4/ و في دراسة طبقت على 127 معلما أجراها بارك وسهيتيو (PARK LCHITIYO.2011) بهدف التعرف على اتجاهاتهم نحو دمج أطفال الاوتيزم تتأثر بمتغيرات (النوع، العمر، الخبرة، كمية ورش العمل التدريبية التي يتعرض لها المعلمين أثناء تطبيق برنامج الدمج)، إذ أكدت الدراسة على أن الاناث أكثر قدرة على تطبيق سياسات الدمج مقارنة بالذكور و أن الإعداد الأكاديمي للمعلم يرتبك ارتباطا دالا باتجاهاته الايجابية نحو دمج أطفال الاوتيزم.

6- تحديد مصطلحات الدراسة: يعتبر تحديد المفاهيم خطوة هامة في البحث العلمي

سواء كانت عامة أو إجرائية :

مفهوم الاتجاهات :

عرفها "سارثن Serthan " انه نزعة الفرد أو ميله للاستجابة بطريقة ايجابية أو سلبية

نحو موضوع ما.

"توماس Tomas" انه حصيلة مزاج ونوع المفاهيم التي يفرضها عليه مجتمعه والصورة

التي يدرك بها شتى المواقف في ضوء خبراته وتفكيره. (فاروق الروسان، 2013، ص151)

مفهوم المعلمين: هو فرد معلم وعرفه عدلي سليمان انه هو أساس العملية التعليمية

ويمثل العلاقة المباشرة مع كل الطلاب والإدارة المدرسية، وهو بجانب عمله التعليمي

يتعامل مع الإدارة المدرسية بالأعمال المنوطة بها وكذلك المشاركة في الحياة النشاطية

للمدرسة. (عدلي سليمان، 1999، ص28)

مفهوم الدمج: هو التكامل الاجتماعي والتعليمي للطلاب المعاقين في فصل تعليم عادي

لفترة محدودة على الأقل أثناء اليوم الدراسي. (عبد الرحمن سيد سليمان، 2001، ص19)

مفهوم التوحد: عرفه "لين Lynn" بأنه حالة من الشذوذ العصبي تؤثر في الطفل منذ بلوغه عامين، وتنعكس هذه الحالة المتعلقة بالنواحي العصبية على سلوك الطفل المتمثل في تفاعله وارتباطه وتواصله مع الأفراد المحيطين به في بيئته.

(LYNN Katie,2007,p111)

عرفه عبد النان همور عن "ماريكا Marica" انه مصطلح يشير إلى الانغلاق عن النفس، والاستغراق في التفكير، وضعف القدرة على الانتباه، وضعف القدرة على التواصل وإعاقة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، فضلا عن وجود النشاط الحركي المفرط.

(عبد الرحمن سيد سليمان،2001،ص17)

مفهوم أطفال التوحد: هو الطفل الذي يعاني من اضطراب في النمو يترتب عليه قصور في الانتباه والتفاعل الاجتماعي، التواصل، اللعب والاهتمامات والأنشطة بالإضافة إلى التأخر في النمو المعرفي واللغوي والانفعالي ويكون ذلك مصحوبا بسلوكات نمطية غير مقبولة اجتماعيا، ويحدث ذلك قبل 3 سنوات.

(مشيرة فتحي محمد

سلامة،2013،ص17)

مفهوم المدرسة الابتدائية: هي مؤسسة تعليمية عمومية تظم الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي، وهي مستقلة استقلالاً لا يكاد يكون تاماً على المدرسة الأكاديمية ماعدا ما يتعلق بالتنسيق التربوي والشؤون المالية.

(عبد الرحمن بن سالم،2000،ص54)

7- المفاهيم الإجرائية: عرفت الباحثة:

الاتجاهات: أنها المشاعر الموجهة نحو موضوع ما، أو شخص معين، قد تكون هذه المشاعر مساندة للموضوع وهنا يكون الاتجاه موجب، وإذا كانت هذه المشاعر معارضة للموضوع هنا يكون الاتجاه سالب.

المعلمين: هم أساتذة المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم الجزائري، والذين يعملون في المدارس الابتدائية العادية من (السنة الأولى حتى السنة الخامسة)، حيث يقومون بتقديم المعارف للتلاميذ والعمل معهم للوصول بهم إلى التوافق النفسي والأكاديمي والاجتماعي.

الدمج: هو اتخاذ قرار لإحالة بعض الحالات من ذوي الاحتياجات الخاصة التي تكون نسبة إعاقتهم بسيطة إلى متوسطة أي القابلة إلى التعلم و التدريب، من المراكز الخاصة بهم إلى المدارس العادية بعض اليوم أو كله مع أقرانهم من الأطفال العاديين ومتابعتهم من طرف معلم التربية الخاصة لتقديم خدمات الخاصة.

التوحد: هو تأخر نمائي يظهر على الطفل بعد شهر 24 على شكل قصور في عمليات الانتباه، والذاكرة، والتفكير، والذكاء، وبعض السلوكيات النمطية (الطقوسية).

أطفال التوحد: هم الأطفال الذين لديهم اضطراب في النمو والتي تظهر أعراضه قبل 03 سنوات، على شكل قصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي والسلوكيات النمطية.

المدارس الابتدائية: مجموع المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم الجزائري التي تخضع للتعليم العام وتقدم خدمات هذا التعليم إلى الصفوف من (السنة أولى حتى السنة الخامسة).

الفصل الأول

الاتجاهات

تمهيد

1- مفهوم الاتجاه

2- علاقة الاتجاه ببعض المفاهيم

3- عناصر الاتجاه

4- أهمية دراسة الاتجاه النفسي

5- أنواع الاتجاه

6- وظائف الاتجاه

7- خصائص الاتجاه

8- تغيير الاتجاه

9- طرق قياس الاتجاه

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الاتجاهات هي دوافع قوية ومحفزة، ومشاعر محرّكة وموجهة لسلوك الفرد لذلك يجب إدراك أهميتها في الحياة، لذا ابتكر علماء النفس كثيرا من الوسائل الموضوعية الدقيقة التي تمكنهم من قياس الاتجاهات، ومعرفة اتجاه التغيير فيها لأن للاتجاه أهمية بالغة للفرد فهي تساعد على التكيف الاجتماعي، وذلك عن طريق قبول الفرد لاتجاهات الآخرين، وتفيد معرفة الاتجاهات النفسية في كثير من الميادين ففي ميدان البحوث العلمية تساعدنا في بحثنا هذا على معرفة اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

1- مفهوم الاتجاه :

1-1 الاتجاه لغة: الاتجاه أو الموقف ترجمة عربية للإصلاح Attitude فهي كلمة

لاتينية بحيث يعبر عن الاستعداد للقيام ببعض المهام، أو هي عبارة عن وضع يفترض في خدمة غرض معين أو وضع جسماني يستخدم التعبير عن حالة مزاجية.

(العيسوي عبد الرحمن، 1982، ص197)

2-1 الاتجاه اصطلاحاً: يعتبر هوبز سنبرس الفيلسوف الانجليزي هو أول من استخدم

مصطلح اتجاه وذلك في كتابه، المبادئ الأولى الصادر سنة (1864) فقد كتب

يقول: "إن وصولنا في أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى

حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه.

أما جوردن اليورت عرف "الاتجاه على انه استعداد يكتسبه الفرد من البيئة

المحيطة به ". (فؤاد حيدر، 1994، ص43)

ترى الباحثة أن الاتجاه عرف على انه استعداد يكتسبه الفرد من البيئة المحيطة به.

بورنج ولانجيفلد عرف "الاتجاه على انه الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد.

(سهير كامل احمد، 2004، ص71)

ترى الباحثة أن الاتجاه عرف على انه استجابة.

ثرستون عرف "الاتجاه على انه درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبطة ببعض الموضوعات السيكولوجية". (عبد الرحمن محمد

العيسوي، ص، 195)

ترى الباحثة أن الاتجاه عرف على انه شعور.

فرج عبد القادر طه عرف "الاتجاه على انه استعداد للاستجابة نحو موضوع ما".

وعرف أيضا "الاتجاه على انه عاطفة إلا انه اقل منها في الحدة والانفعالية".

(عبد الحليم منسي 2001، ص، 277)

ترى الباحثة هنا أن الاتجاه عرف على انه استعداد واستجابة كما عرف أيضا على انه عاطفة أو حالة وجدانية.

اختلفت التعاريف لكن من خلالها يمكن تصنيف هذه التعاريف إلى فئتين :

الفئة 1: تشير إلى أن الاتجاه النفسي مفهوم بسيط بمعنى انه لا يشير إلى أكثر من مجرد الجانب الوجداني أو التقويمي (الحب، الكراهية) الذي يتبناه الفرد تجاه شخص أو موضوع معين.

الفئة 2: تؤكد أن الاتجاه النفسي مفهوم مركب وانه لا يعني مشاعر الفرد أو حكمه

التقويمي للأشياء بل يتضمن بالإضافة إلى ذلك مكونين آخرين هما :

➤ المعرفي : الذي يشير إلى أفكار ومعتقدات الشخص عن موضوع الاتجاه.

➤ السلوكي : الذي يشير إلى ميل الشخص أو استعدادة للاستجابة نحو موضوع الاتجاه، أي نواياه أو مقاصد السلوكية أو ما يقرر الفرد انه سوف يفعله أو يقوم به نحو موضوع الاتجاه. (زين العابدين درويش، 2005، ص90)

ترى الباحثة أن هناك اختلاف في تصنيف التعاريف إلى فئتين، فئة تشير إلى أن الاتجاه النفسي مفهوم بسيط يتبنى الجانب الوجداني مثل حبك لشخص ما ،بينما الفئة الثانية فاتخذت اتجاهين ،المعرفي الذي يتبنى أفكار ومعتقدات الفرد نحو موضوع ما والاتجاه الثاني السلوكي وهو ميل الفرد لموضوع ما، أو ما هي ردة فعله نحو الموضوع.

2- علاقة الاتجاه ببعض المفاهيم :

1-2 علاقة الاتجاه بالرأي: "الرأي دائما يعتنقه الفرد لمدة محددة، وغالبا ما يعبر الرأي عن الشعور القوي السائد لدى جميع أفراد المجتمع وفي الغالب ما يعبر رأي الفرد عما يجب أن يكون عليه الوضع، وليس ما هو كائن بالفعل والآراء قابلة للتغيير، وتتأثر بأساليب الدعاية أو بأساليب الجدل المنطقي السليم، أما الاتجاهات فالغالب أن تبقى مدة طويلة في حياة الفرد وليس من الضروري أن تعكس الرأي العام السائد في المجتمع، وإذا كان هذا لا يمنع من أن الاتجاه يعكس مشاعر الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وبالرغم من أن الاتجاهات خاضعة للتغيير ولكن بدرجة اقل عمقا من الآراء".

2-2 علاقة الاتجاه بالسمة: "أما السمة فإنها تتكون في السنوات الأولى من حياة الفرد ومن ثم فإن السمات تقاوم التغيير مقاومة شديدة، لأن السمات تكونت قبل تأثير الدعاية فهي اسبق من أي دعاية ومن أمثلة السمات (لخجل، العدوان، الشك)".

(عبد الرحمن محمد العيسوي

ص، 163)

2-3 علاقة الاتجاه بالقيمة: "يذهب ميلتون روكاخ إلى وجود ترابط منطقي بين ما لدى الفرد من اتجاهات، ويرجع هذا الترابط المنطقي إلى أننا نصدر في سلوكنا عن أصل واحد هو مجموع ما لدينا من قيم ويعرف روكاخ القيمة بأنها اتجاه أساسي نحو أنماط عريضة من السلوك وذلك مثل قيم الشجاعة والأمانة والصدق".

(محمد مصطفى الشعيني،

ص61) نلاحظ أن الاتجاه لديه علاقة بالمفاهيم التالية لذا سوف نربطه بها من حيث التغيير، هنا نلاحظ أن السمة هي أكثر المفاهيم تمسكا وغير قابلة للتغيير، ثم تليها القيمة لأن القيمة هي اتجاه أساسي نحو أنماط عريضة من السلوك، لذا ليس من السهل تغيير القيمة، أي الاتجاه اقل شدة من القيمة، أما بالنسبة للرأي يكون خاضع للتغيير ولكن بدرجة اكبر عمقا من الاتجاه، لذا نعتبر الرأي هو أكثر المفاهيم القابلة للتغيير.

3- عناصر الاتجاه : "يشمل الاتجاه عناصر أساسية :

العنصر المعرفي : والذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وقدر تعليمه.

العنصر الشعوري : حيث يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يشمل في درجة الانسراح أو الانقباض التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة.

العنصر السلوكي : الذي يمثل الوجهة الخارجة له فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهات وتوقعات الآخرين ". (سهير كامل احمد، 2004، ص72)

ترى الباحثة أن للاتجاه عناصر تأثر فيه، فمنها المكتسبة مثل درجة الثقافة والتعليم فمثلا معلم التربية الخاصة تأثر المعلومات المكتسبة لديه على اتجاهاته حول المعاقين، ومنها التي تأثر عليه مثل التعزيز والدعم النفسي فمثلا معلمين التعليم العام يمكن أن نقدم لهم تعزيز ودعم حول المعاقين فهذا يؤثر على اتجاهاتهم حول الأطفال المعاقين، ومنها من يمثل الوجهة الخارجية مثل مظهر الفرد، وأي تأثير على احد هذه العناصر يؤثر على اتجاه الفرد نحو شخص معين أو موضوع معين.

4- أهمية دراسة الاتجاه النفسي: "إن الأمر الذي يزيد من أهمية دراسة الاتجاهات هو:

➤ استيعاب الاتجاهات لتأثير الظروف السياقية الاجتماعي الذي يتعامل معه

الفرد، سواء كان هذا التعامل مباشراً أو غير مباشر.

➤ إطلاق الاتجاهات لقوى الترغيب والترهيب وقوى التجذير والتغيير في معالم

الخبرة الاجتماعية وما يعمل فيها من جوانب ايجابية وأخرى سلبية.

➤ تحدد الاتجاهات الكيفية التي تستجيب بها الأفراد لمواقف الخبرة التي يمرون بها

➤ انتظام الاتجاهات في علاقة تفاعلية بينها وبين مختلف عناصر البناء النفسي

مثل: (السمات الشخصية و القيم الأساسية)

➤ تمكن الاتجاهات من رسم حدود الصلة بين قيم المجتمع العامة و توجهات الأفراد

النوعية". (ألعدي مروة ، 2017، ص33)

5- أنواع الاتجاهات: يمكن أن نناقش أنواع الاتجاهات لأن العلماء ميزوا بين أنواع

الاتجاهات فأعلنوا عن وجود أنواع كثيرة تم فصلها عن بعضها البعض بخصائص

متنوعة و نذكر منها ما يلي :

1-5 الاتجاه العام و الاتجاه الخاص:

يرى زيدان مصطفى "أن الاتجاه العام هو الاتجاه نحو موضوعات تمس الشعب، مثل

المساواة والعدل، أما الاتجاه الخاص فهو الاتجاه نحو موضوعات تمثل فئة معينة مثل

اتجاه القضاة نحو الكادر القضائي الجديد". (زيدان محمد

مصطفى، 1965، ص138)

بينما يرى عبد الفتاح محمد أن "الاتجاه الخاص هو الاتجاهات التي تنصب على

النواحي الذاتية الفردية مثل الاتجاه نحو الزواج، أو الأعياد والمناسبات التقليدية".

(عبد الفتاح محمد

، 2005، ص177)

ترى الباحثة أن الاتجاه العام هو موضوع يمس المجتمع ككل مثل اتجاهات الشعب حول

العهد الخامسة، بينما الاتجاه الخاص فهو يمس الفرد وحده مثل اتجاهه حول موضوع

الزواج المبكر أو الزواج العرفي.

5-2 الاتجاه الفردي و الجماعي: "الاتجاهات المشتركة بين عدد كبير من الناس تسمى اتجاهات جماعية والاتجاهات التي تميز فرد عن آخر تسمى فردية كإعجاب الفرد بزميله

له، أما الجماعية فهي مثل إعجاب الناس بالبطولة أو إعجاب الشعب بقائده".

محمد

(زيدان)

مصطفى 2005.ص210)

ترى الباحثة أن الاتجاه الفردي هو رأي الفرد بشخص ما ،بينماالاتجاه الجماعي هي آراء الناس حول فنان أو لاعب كرة أو رئيسه.

5-3 الاتجاه العلني و الاتجاه السري: "الاتجاه العلني هي التي لا يجد فيها الفرد حرجا من إظهارها والتحدث عنها أمام الناس وأما السرية فهي التي يحاول الفرد إخفائها عن الناس ويحتفظ بها في قرار ذهنه بل ينكرها أحيانا حين يسأل عنها".

(نفس المرجع السابق،ص184)

و قد أعطيت اسما آخر من طرف عبد الفتاح محمد و هي "الاتجاهات الشعورية والاتجاهات اللاشعورية".

(عبد الفتاح

محمد،ص177)

ترى الباحثة أن الاتجاه العلني هو الذي لا يمكن إخفاءه أي شعوري يمكن البوح به مثل حبك لوالديك ،على عكس الاتجاه السري الذي لا يقوم الفرد بالبوخ به بل يتركها أحيانا ولا يجيب عند السؤال عنها أي اللاشعورية فهي باطنية لا يمكن التصريح بها وفي بعض الأحيان نكرانها مثل لحبك حبك لشخص.

4-5 الاتجاه الموجب و السالب: "فلايجابي هو الذي يجمع شمل الأفراد نحو الموضوع للتقرب منه، أما السلبي فهو الذي يبعدهم عنه، فالحب و الطاعة اتجاهات وعكسها الكراهية والعصيان اتجاهان سالبان ". (سعيدان يوسف،2011،ص 26)

5-5 الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف: الاتجاهات القوية وهي الاتجاهات التي تبقى قوية على مر الزمن نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها أما الضعيفة ومن الاتجاهات التي من السهل التخلي عنها و قبولها لها للتحويل والتفسير تحت وطأة الظروف والشدائد.

يقصد الكاتب أن الاتجاهات القوية لا يمكن تغييرها عبر مر الزمن أما الضعيفة فهي تتغير نتيجة الظروف.

6 - وظائف الاتجاه:

➤ تنظم الاتجاهات العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية للفرد في بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه.

➤ تيسير الاتجاهات للفرد القدرة على السلوك واتخاذ قراراته في المواقف النفسية.

➤ تبلور الاتجاهات وتوضح العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.

➤ تحدد اتجاهات استجابات الفرد الأشخاص والأشياء الموضوعات بطريقة ثانية .

➤ تساعد الاتجاهات في تفسير كثير من الظواهر وإعطائها المعنى المناسب لها و هذا يتوقف على اتجاه الشخص.

➤ تساعد الاتجاهات الفرد على تحقيق أهدافه الاجتماعية والاقتصادية.

➤ كثيرا ما يتم من أفكار الفرد وأرائه الإنقاذ فينشأ نتيجة ذلك اتجاهات معنوية عندما تتسم بالعدوان نتيجة الإحباط دوافعه.

➤ تحقق الاتجاهات الرضا العاطفي للفرد وتحزم كافة دوافعه الاجتماعية وتساعد في فهم سلوك الآخرين. (عبد الفتاح محمد

دريدار، 2005، ص178)

ترى الباحثة أن للاتجاهات وظائف عديدة تعمل على مساعدة الفرد فكثير من المجالات فهي تساعده على تحقيق أهدافه والرضا العاطفي لديه وتيسير القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في الموافقة النفسية، كما أن للاتجاهات خصائص يجب أن تتحلى بها.

7- خصائص الاتجاه: لكل فرد عدد من الاتجاهات النفسية ترتبط بموضوع، أو فكرة

أو مفهوم، أو شخص، أو أي شيء يتفاعل معه الفرد، ورغم هذا التنوع الهائل لما يمكن

أن يوجد من اتجاهات نفسية فإن للاتجاه النفسي مجموعة من الخصائص منها :

➤ إن الاتجاه النفسي مكتسب وليس فطري، أي يكتسبه الفرد خلال حياته،

نتيجة لما يتعرض له من خبرات عديدة.

➤ انه يمثل علاقة بين ذات الشخص وبين موضوعات محددة، فليس هناك اتجاه

يتكون من فراغ، إنما يتكون الاتجاه نحو الموضوعات المتجسدة في أشخاص أو

أشياء أو نظم معينة.

➤ انه ليس عابرا أو عارضا إنما يتصف بالاستمرار النسبي، فهو يستقر بعد أن

يتكون.

➤ انه دينامي، بمعنى انه قابل للتغيير، وان ذلك ممكنا بجهد مقصود، ويستغرق

فترة زمنية.

➤ إن الاتجاه النفسي لا يتكون بالنسبة للحقائق الثابتة المقررة بل يكون دائما

حول موضوعات مثيرة للجدل أو النقاش أو موضع خلاف في الرأي.

(زين العابدين، ص91)

ترى الباحثة أن الاتجاه مكتسب وليس فطري أي يكتسبه الفرد من خلال خبراته وأنه يتصف بالاستمرارية النسبية بمعنى أنه مستقر نسبياً وليس عابراً، وأنه يتكون حول موضوع معين ومثير للجدل فلا يوجد اتجاه من فراغ، كما يعتبر دينامي بمعنى متغير لذا يجب معرفة تغيير الاتجاه.

8- تغيير الاتجاه: ترى لويس كامل ملكية أن الحد الفاصل بين تكوين الاتجاه وتغييره حد جذافي وذلك أن التغيير يكون حين تكون اعتقادات جديدة ونغير الاعتقادات القديمة أو حين يصبح وجدان جديد مشروطاً بالهدف أي أن تغيير الاتجاهات يبني على نفس أسس تكوينها، ولكن هناك ثمة فرق هام هو أن الفرد يكون له مشاعر نحو الموضوع وقد تحدث هذه المشاعر السابقة بعض المقاومة للمعلومات الجديدة ويكاد يكون من المحتم أن يكون تعديل الاعتقاد مكوناً هاماً في تعديل الاتجاه، ذلك أنه إذا أردنا تعديل الاتجاه، أي تعديل مشاعر شخص نحو موضوع، فإنه يغلب أن نحاول تعديل اعتقاداته عن هذا الموضوع.

(لويس كامل ملكية، 1989، ص32)

ترى الباحثة أن تغيير الاتجاه ليس من لاشيء بل هو بداية اعتقادات أو مشاعر جديدة نحو موضوع ما، لذا يجب عند إرادة تغيير اتجاه حول موضوع ما يجب الاعتماد على تعديل اعتقاداتك حول هذا الموضوع الجديد.

• كما يرى سعد عبد الرحمن أن هناك أسس يتم تغيير الاتجاه من خلالها:

ا /الخبرة المعرفية والإدراكية للموضوع تعديل الذي يتركز عليه الاتجاه: حيث أن بعض

الاتجاهات الخاطئة تتكون نتيجة معارف خاطئة وإدراك خاطئ، فالركيزة الأولى الواجب

التركيز عليها للتعديل أو التغيير أو التثبيت للاتجاهات هي إعطاء معلومات صحيحة

وسابقة تتعلق بذات الموضوع، مع إتاحة الفرص للفرد الإنساني أن يكتسب خبرة من نوع

آخر تعدل من المحتوى المعرفي والإدراكي لاتجاهه النفسي نحو ذلك الموضوع.

ب /التحكم في الشخصية الانفعالية المصاحبة للاتجاه وصلقلها بغرض التحقيق من

حدثها: حيث أن الشحنة العاطفية القوية تميز الاتجاه القوي عن الاتجاه الضعيف فكما

تحكمنا في ضبط الشحنة العاطفية تمكنا من تحكم في قوة الاتجاه، بمعنى انه توجه

الاتجاه من الوجهة السالبة إلى الوجهة الموجبة.

ج /إخضاع السلوك البشري للمعايير الاجتماعية: يمكن تكريس سلطة المعايير والقيم في

تهذيب وصلقل الاتجاه.

د /إخضاع السلطة الموضوعية والعلم والمنطق: يمكن إخضاع خبرات الإنسان لمثل هذه

الضوابط حتى تتمكن من ضبط الاتجاهات على نحو يخدم المصلحة العامة.

(سعد عبد الرحمن، 1983، ص55)

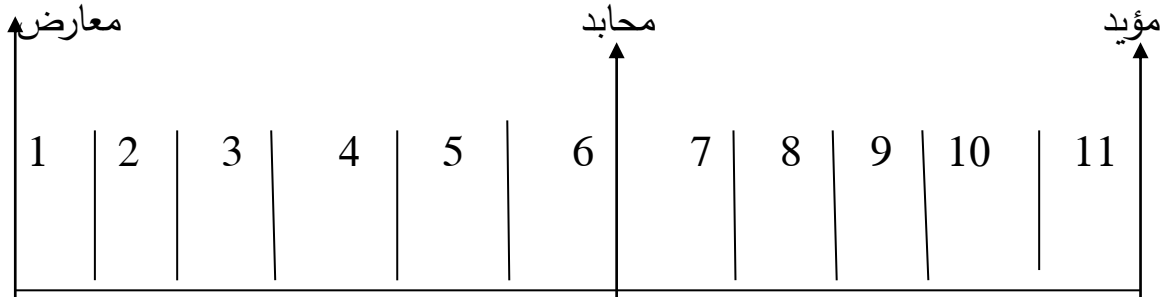
ترى الباحثة أن هناك خطوات يجب إتباعها من أجل تغيير الاتجاه بداية بتصحيح الأفكار والاعتقادات وإعطاء معلومات صحيحة حول الموضوع المراد تغيير اتجاهك نحوه والتحكم في الانفعالات لأنها مصدر ضعف وتأثر على شخصية الفرد مما يكون فكرة خاطئة أو اندفاعية حول الموضوع وإخضاع السلوك البشري للمعايير الاجتماعية لتكوين فكرة صحيحة حول الموضوع.

إن لكل فرد اتجاهاته تحددها نشأته وتربيته الثقافية وخبرته في الحياة، وسوف نعرض باختصار الطرق المعروفة لقياس الاتجاهات:

9- طرق قياس الاتجاه:

1-9 مقياس ثرستون Thurstone Scale: وسمي أيضا بأسلوب " الفقرات المتساوية ظاهريا " كان لثرستون "و"شيف "الفضل في أنهما أول من استخدموا هذه الطريقة عام "1929" والتي فيها يسأل الفرد ليختار موافقته أو عدهما على مجموعة الجمل، وقد بدأ بعدد كبير من العبارات يمثل أقصى درجات ايجابية، وأيهما الدرجات السلبية، مقياس يتدرج طوله 11 نقطة تمثل إحدى طرفي المقياس حالات التفضيل جدا لموضوع الاتجاه ويميل الطرف الآخر للحالات الغير مفضلة جدا لموضوع الاتجاه، أما

نقطة الوسط فتمثل محايد أما الدرجات الأخرى فتمثل الدرجات المختلفة للتفضيل وعدم التفضيل.

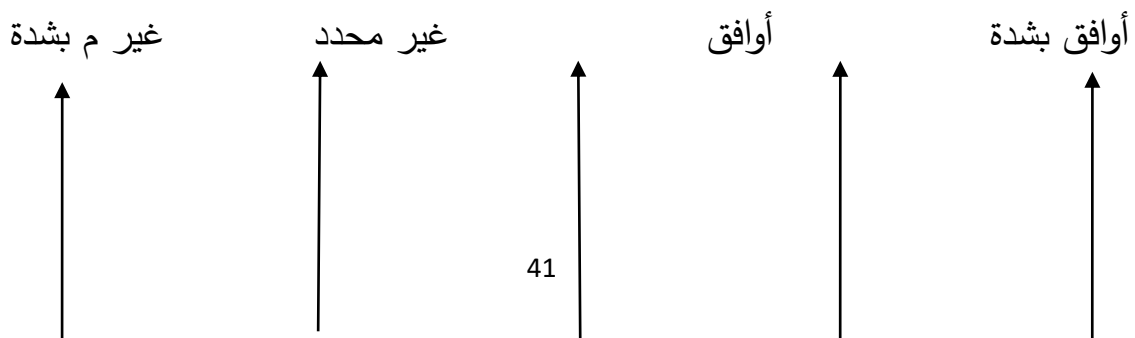


شكل رقم(01): يوضح مقياس ثرستون للاتجاه

(خالد بن سعد بن عايض، 2004، ص60)

9-2 مقياس ليكرت : Likert Scale وقد وضع لنا ليكرت 1932 طريقته المشهورة

في قياس الاتجاه والتي تشبه إلى حد كبير طريقة ثرستون في أنها تعتمد على التحليل الكمي لخصائص العبارات الكثيرة المفضلة، فيتخلص هذا المقياس في انه يطلب من الأفراد أن يوضحوا درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل حالة في خمسة درجات وهي : أوافق بشدة ،أوافق ،غير محدد ،غير موافق ،غير موافق بشدة، كما هو مبين بالشكل التالي :



1 2 3 4 5

شكل رقم(02):يوضح مقياس ليكرت للاتجاه

في حالة العبارات الموجبة تكون 1.2.3.4.5 ← إذا كانت الموافقة الشديدة وفي حالة العبارات السالبة تكون 1.2.3.4.5 إذا كانت عدم الموافقة الشديدة، والدرجة الكلية للفرد هي مجموع درجات على كل البنود.

3-9 مقياس جوتمان **Gotmane Scale** : اقترح جوتمان 1950 الأسلوب

التراكمي باستخدام هذا الأسلوب بناء على موازين اتجاهات أحادية البعد ويعد ميزان الاتجاه أحادي البعد فقط إذا أدى إلى ميزان تراكمي ونعني بذلك أن الفترات ترتبط فيما بينها بحيث إذا وافق الفرد على الفقرة 2 فانه يوافق على الفقرة 1 التي تسبقها ومن يوافق أيضا على الفقرتين التي تسبقانها وهكذا.

د/ مقياس التمايز السيمانتي **Differential Scale Semantic** : ويتميز هذا

الأسلوب الذي وضعه "اوزجود" سنة "1957" وزملاؤه لقياس الاتجاهات بأنه يتطلب من الأفراد أن يزودنا بتقدير مباشر لتقييمهم لموضوع الاتجاه، ويتكون مقياس التمايز السيمانتي من مجموعة أزواج من الصفات المشهورة (أحدها +، آخر -) مثل (حسن

قبيح و سار، وغير سار) وكل زوج من الصفات يفصل بينهما قياس يتكون من سبع مسافات والمطلوب من الأفراد أن يحددوا ابن يقع شعورهم في هذا الاتجاه.

اتجاه سلبي ← 1 2 3 4 5 6 7

اتجاه ايجابي ← 7 6 5 4 3 2 1

محمد

(سيد)

(الطواب، 2007، ص214)

خلاصة الفصل : ومع نهاية فصل الاتجاهات الذي تناولنا فيه مفهوم الاتجاهات وعلاقتها ببعض المفاهيم المرتبطة بها، انتقالاتنا إلى العناصر التي تكون الاتجاهات ثم تطرقنا إلى أهمية دراسة الاتجاهات النفسية و أنواعها، ووظائفها وخصائص الاتجاهات، وكيفية تغيير الاتجاه وأخيرا طرق قياس الاتجاهات.

تمهيد :

تعتبر المدرسة إحدى هيئات المجتمع الرسمية وهي التي تتولى وظيفة التعليم والتربية للتلاميذ والعمل على رفع قدراتهم ومهاراتهم، وزرع القيم الإنسانية، وهذا الفضل راجع إلى المعلم الذي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، لذا ينبغي أن يكون مستوعبا لمضمون الرسالة التي سيوصلها لطلابه، على نحو يمكنه من الارتقاء بهم و دفعهم إلى تحقيق أهدافهم، لقد ظهر المعلم منذ عهد الرسول عليه الصلاة والسلام إلى يومنا هذا و لقد اختلفت الأدوار وتكاثفت مع مرور الأجيال والتطورات التكنولوجية والتعليمية، حيث كان دوره يقوم على التلقين و التربية فقط لكن مع التطورات الظاهرة أصبح دور المعلم يقوم على التربية والتعليم بشتى أنواعه، لذي تطور عبر الحقبات الزمنية مما أدى إلى تطور دور المعلم، لذا في فصلنا هذا سوف نتطرق إلى المدرسة الابتدائية والمعلم وتاريخ تطور التعليم، وخصائص المدرسة والمعلم، وسمات المعلم ووظائف المدرسة الابتدائية، وأهداف المدرسة الابتدائية، ومفهوم التعليم الابتدائي، وصولا إلى عقبة ذوي الاحتياجات الخاصة نتطرق إلى معلم الدمج، وسماته وخصائصه.

1/ التعليم الابتدائي:

1-1 تاريخ المعلم في الجزائر:

"لقد اختلف التعليم عبر العصور الزمنية حيث يقدم الدكتور هيشور محمد ثلاث جذور أساسية لتجربة التعليم الأصلي في الجزائر:

ا/ الجذر التاريخي : القديم المقدس من تاريخ الجزائر القديم والمجتمع من تجاربها الكثيرة التي لم تخرج من دائرة مبادئ التعليم العربي الإسلامي.

ب/ تراث الأساليب التعليمية للزوايا و الكتاتيب : التي كانت تابع للطرق الصوتية وأملاك الأوقاف ". (محمد هيشور، 2013، ص20)

"حيث كان التعليم في الجزائر في هذا العهد (العثماني) عبارة عن مؤسسات ثقافية كالمسيد و المدرسة و الكتاب و الزاوية تقوم بمهنة التعليم، و لقد كان تعليم عربيا إسلاميا، يقوم على الدراسات الدينية واللغوية والأدبية وقليل من الدراسات العلمية، و كانت حركة المعلمين داخل الجزائر جد نشيطة ومستمرة، كما أن تكوين المعلمين لم يكن له مدرسة أو مدنية فقد كانت ثمرة المعلم أو المدرس هي التي تحدد مكانه وكان أولياء التلاميذ هم الذين يختارون مؤدب أطفالهم أي هم الذين يراقبون المعلم والرأي العام وليس رقابة حكومية". (عبد القادر حلوش، 2013، ص31)

"أما مع بداية احتلال الجزائر كان يوجد في قسنطينة 79 كتابا و مدرسة في تلمسان و 50 كتابا مع ملاحظة ،عدد سكانها كان يتراوح بين 1200 الى 1500 نسمة".

(تركي رابح وبن باديس،1981،ص127)

ج/ تجربة المدرسة الحرة لجمعية العلماء المسلمين: "لقد ظهر التعليم الحر وجمعية العلماء المسلمين لتوجيه صحيح للأمة ويقود رجالها البلاد النهضة الشاملة وإلى الحرية والكرامة إلى العزة،حتى ظهر قرار فرنسا ضد التعليم الحر، صدر هذا القانون 1904/09/24م يمنع كل جزائري من فتح مدرسة بلا رخصة من (عامل العمالة) وأن الذي يفتح مدرسة بدون رخصة يتعرض لعقوبة السجن و التغيريم، فكان التدريس في هذه العهدة من طرف المعلمين (ابن باديس و محمد القايد الجلاي،بلقاسم الزغداني،الفضيل التوارتي، عبد الحفيظ جنان) وغيرهم في أول مدرسة بقسنطينة أسست من طرف جمعية العلماء المسلمين وفي نفس الوقت انشأت مدرسة في الجزائر العاصمة و بعدها مدرسة تلمسان". (محمد الحسن فضلاء،ص21) والتي كان نظامها يشمل 7سنوات من التعليم وكانت هذه السنة تدعى السنة السابعة منه سنة انتهاء الدروس متوجة بامتحان شهادة التعليم الابتدائي، أو كما تسمى (انظر الملحق) "بشهادة الدراسة الابتدائية".

(نفس المرجع السابق،ص74)

"أما في 1954 ظهرت المدارس التطبيقية لتكوين المعلمين و تدريبهم على أساليب التعليم وصناعته و إعطاء دفع جديد لمناهج التعليم، كما قررت لجنة التعليم تعيين مدرسة التهذيب العربية بالابيار، حيث كان المعلمين في هذه المدة غير مستقرين في مدارسهم إلا مدرستين هما (قسنطينة و تلمسان) هما اللتان استقرى فيهما معلموها، لان الأولى كانت تحت إشراف الأستاذ عبد الحميد بن باديس والثانية تحت يد البشير الإبراهيمي".

(نفس المرجع السابق، ص34)

" لكن خلال سنة 1962 بعد الاستقلال كاد التعليم الجزائري العربي الإسلامي أن يبدأ من العدم لولا تجربة جمعية العلماء المسلمين وبعض الزوايا والكتب والطرق الصوتية، و بدا ما يسمى التعليم الأصلي حتى بعد استقلال في حين الجزائر تبحث عن ذاتها وتلتمس وجودها في مناكب الحياة كلها: السياسة،الاقتصادية، الثقافية والتعليمية واللغوية وغيرها إلى أن قدمت وزارة التعليم الديني فيما يتعلق بافتتاح المعاهد الإسلامية قد ثبتها في 1969، حيث كان معظم الأساتذة الذين يعملون في المعاهد الإسلامية من مصر".

جدول رقم (01): يوضح عدد الأساتذة لسنة 1969

سنة	معهد	قسم	الأساتذة
1969	19	154	239

(محمد)

(هيشور، 2013، ص55)

"كما أجمعت لجنة الإصلاح في أكتوبر 1962 على أن أول دخول مدرسي بالجزائر المستقلة تم في أكتوبر 1962 ومن أهم التغييرات التي حدثت هو إدراج اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية حيث تم توظيف 3452 معلما للعربية و 16450 معلما للأجنبية و نظم لمغادرة 10000 معلم فرنسي بالجزائر إلى إضافة 425 معلم جزائري من مجموع 260 انقطعوا عن التعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى، ولكن مع نهاية 15/12/1962 بدا بتعريب العلوم الأجنبية إلى العربية وكان مشروع التعريب من السنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا إلا أن المشكلة كانت في المعلمين وقتلتهم فمعظمهم هاجروا وباقي أغلبيتهم مفرنسين، ومن بين أهم الإصلاحات التي قامت بها اللجنة هي توجيه التعليم الابتدائي بإلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين بالجزائر وبالتعليم العمومي".

(طاهر زرهوني، 1994، ص51)

جدول رقم(02):يوضح عدد المعلمين سنة 1962

السنة	النوعية	العربية	الفرنسية	المجموع
63/62	المعلمون	4/161	2265/856	3121
	المساعدون	83/1547	4043/3643	9336
	الممرنون	23/1634	744/4855	7256
المجموع		9334	7102	19908

"أما بعد1970تميزة هذه الفترة بالإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية والتي تتضمن(تعميم التعليم،و إنشاء التعليم الأصلي ومدارسه)،حيث بلغ نتيجة ذلك عدد من المعلمين سنة (1972-1973)حتى يتمكن من تغطية النقص الحاصل في عدد المعلمين هذه من جهة وتحقيق مشروع التعريب في من جهة أخرى".(احمد بن نعمان،1988،ص189)

جدول رقم (03):يوضح عدد المعلمين سنة 1972

السنة	العربية	الفرنسية
73/72	3137	16433

"ومن أهم هذه التعديلات التي طرأت في هذه الفترة هي توحيد التعليم بإلغاء التعليم الأصلي، ولكن بعد صدور أمرية 16 ابريل 1976 أدرجت التربية التكنولوجيا في التعليم

الثانوي العام، وتم تنصيب المدرسة الأساسية والتي كانت تشمل 6 سنوات فقط موزعة على طورين اثنين ابتداء من 1991 أعيدت تسمية المدرسة الابتدائية من جديد، لكن في سنة 2003 تم إصدار أمر يقتضي باختزال عدد السنوات إلى خمس سنوات مقسمة إلى ثلاثة أطوار إضافة العام السادس إلى سنوات المدرسة الاكاديمية وهذا التنوع منتشر في المدارس العمومية وكذلك المدارس الخاصة المعتمدة من طرف وزارة التربية والتعليم، وهذا ما يسمى بإصلاح التعليم الابتدائي الجزائري". (جيدل حميدة، 2016، ص54)

أما مع بداية السبعينات حتى الثمانينات (80/70) في هذه المرحلة وبالتحديد انشأة المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم، من اجل إكساب المعلمين ثقافة تربوية نظرية تطبيقية تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة وفق مبادئ وأسس التربوية الحديثة، ولكن مع دخول الثمانينات والتسعينات (90/80) ازدادت الحاجة إلى أعداد كثيرة من أساتذة التعليم الأساسي مما أدى إلا اتخاذ الدولة القارات التي تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين والأساتذة". (مرابط أحلام، 2006، ص111)

"أما مع التسعينات لم يحدث في هذه الفترة تغيرات كثيرة بسبب اضطرابات التي سادت البلاد". (علي ديدونة، 2006، ص286)

ولكن مع مرور السنين ووصولنا إلى وقتنا الحالي زاد عدد المعلمين، وهذا راجع إلى زيادة وتفاقم عدد التلاميذ إذ وصل يومنا هذا 2019 عدد المعلمين إلى كم هائل ففي ولاية الجلفة إلى:

جدول رقم(04): يوضح عدد المعلمين سنة 2019

السنة	المعلمين	عدد الابتدائيات	عدد التلاميذ
2019	6004	559	154108

(مديرية التربية لولاية الجلفة، 2019)

1-2 تعريف المدرسة الابتدائية:

لغة: إن صفة الابتدائي تفترض على المستوى التوقعي الخطي شرطين أساسيين :

1/ إن صفة الابتدائي : لا يمكنها أن تصف أمرا مسبقا بأمر آخر من نوعه دون أن تهدد الأمر الموصوف بفقدان ابتدائيته ويجعله ثانويا المسبوق يلي السابق .

2/ إن صفة الابتدائي : لا يمكنها أن تصف أمرا لا يسبق أمرا آخر من نوعه وإلا فقد الأمر الموصوف كل حق في أن يكون ابتدائيا، ليصبح أمرا وحيدا فريدا.

(احمد علي نخلة وآخرون، 1990، ص95)

ترى الباحثة انه يمكننا وصف التعليم بأنه ابتدائي إذا كان يشكل أول مراحل التعليم المؤسس من جهة، وإذا كان متبوعا بمراحل أخرى من التعليم من جهة ثانية.

اصطلاحا: "مدرسة ديمقراطية موحدة تتضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية كاملة تساعد على النمو الشامل لشخصية الأطفال من جوانبها المختلفة وتربية إلزامية تدوم 5 سنوات هي مدرسة وطنية تمنح التربية باللغة العربية وترتكز على القيم العربية الإسلامية وعلى التراث الثقافي وتتكفل باهتمامات تنميتها الوطنية هي "مدرسة متعددة التقنيات تربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية". (عرقوب سامية، 2002، ص66)

تري الباحثة أن المدرسة تعمل للوصول بالطفل إلى النمو الشامل لشخصيته.

1-3 أهداف المدرسة الابتدائية: "إن للمدرسة الابتدائية وظيفة رئيسية هامة في إيصال

المعارف الأساسية وتكوين السلوكيات وهي تهدف إلى تحقيق بعض الكفاءات الأساسية :

➤ **كفاءات ذات طابع اتصالي:** يتمثل في تعليم اللغة العربية كمفتاح أول للدخول في

مختلف مجالات التعليم، والتحكم في لغة أجنبية أولى قراءة وكتابة وتعبيرا ومعرفة

لغة أجنبية ثانية.

➤ **كفاءات ذات طابع منهجي:** تتمثل في مقدرة التلميذ على استعمال بعض الأدوات

المنهجية واستعمال الحاسوب وغيرها .

➤ **كفاءات ذات طابع فكري:** أن تكون قادرا على معرفة البيئة التي يعيش فيها

بمختلف مكوناته الفيزيائية، وقدرته على كيفية الحصول على المعلومات وانتقادها

وترتيبها.

➤ كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: يكون قادرا على العمل ضمن الجماعة والتفتح على الفروق الفردية ،ومعرفة حقوقه وواجباته، والتحكم في العلوم الاجتماعية.

إن هذه الكفاءات تمنح المتعلم مجموعة من المواد الدراسية وتنظيمها وتقسيمها إلى وحدات تعليمية". (رفيقة حروش، 2010، ص155)

تري الباحثة أن المدرسة الابتدائية تهدف إلى تعلم اللغة العربية من اجل الوصول إلى المجالات والعلوم الأخرى، كما أنها تساعده في استعمال الحاسوب، والتعرف على البيئة التي يعيش فيها وتمكنه من معرفة المعلومات، ومعرفة حقوقه، وواجباته، والتمتع بالفصاحة، والعمل ضمن جماعات.

1-4 تعريف التعليم الابتدائي: " نقصد به التربية والتعلم الذي يتلقاهما الطفل من السن السادس إلى السن الحادي عشر وهذا التقسيم العمري يختلف من دولة إلى أخرى ،ففي الجزائر يبدأ من سن الخامسة القسم التحضيري وينتهي حتى السن الحادية عشر، إن هذه العملية تختلف من نظام تعليمي لآخر، ولكن المهم أن هذا التعليم هو مخصص لمرحلتى الطفولة المتوسطة، والمتأخرة في المستوى الأول من التعليم، ولديه أربع صفات يتصف بها : ابتدائي، إلزامي، أساسي، أولي، اي التعليم الذي يبتدى فيه التلميذ حياته التعليمية عندما يصبح جسمه وعقله قابل للتعلم". (عبد الغني جود وآخرون، 1982، ص8)

1-5 وظائف التعليم الابتدائي:

- تعلم الطفل مبادئ اللغة العربية والحساب ومهارة الكتابة والتكلم والمهارة الحاسوبية.
 - تمكين الأطفال من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج معها.
 - تمكين الأطفال من معرفة البيئة الطبيعية والتكيف معها.
 - تمكين الأطفال من الوقوف على تجارب الآباء والأجداد وخبراتهم.
- (عرقوب سامية، 2002، ص65)

1-6 خصائص التعليم الابتدائي: " نوجز خصائص التربية الابتدائية في ما يلي :

- الاهتمام بالطفل ونموه الجسدي والعقلي والانفعالي والنفسي والاجتماعي.
- احترام شخصية الطفل ورغباته وميوله والعمل على تحقيقها.
- تعليم وتدريب الطفل عن طريق النشاط الذاتي الحر والعمل والخبرة الشخصية المباشرة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم أثناء إعطاء الدرس.
- تحويل المعرفة النظرية إلى سلوك له معنى ومدلول وفائدة في حياة الطفل.
- توفير مناخ مدرسي قائم الثقة والحرية والمواجهة والتعاون، لكونه يشجع الطفل على استخدام مبادراته والاعتماد على نفسه.
- تعاون المؤسسات المقصودة والغير مقصودة على تحقيق أهداف التربية.

➤ ممارسة نوع من التقويم على التلاميذ والنشاطات القائمة في المرحلة الابتدائية

ومدى تناسقها مع الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة الحديثة لتحقيقها".

(صلاح عبد الحميد مصطفى، 1989، ص44)

إن المرحلة الابتدائية تعتبر الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي والفكري للتلميذ لذا يجب الاهتمام بها ومراعاة حاجيات التلاميذ، وهنا يكون للمعلم دوره الأساسي الذي سوف نتطرق إليه.

2/ المعلم :

1-2 تعريف المعلم: هناك تباين في وجهات النظر حول تحديد تعريف دقيق للمعلم

وفيما يلي سنحاول إعطاء جملة من التعريفات :

لغة: من علم له علامة: جعل له أمانة يعرفها، وعلم الأمر أتقنه، علم تعليما وعلاما،

وعلم الصنعة : جعله يعلمها. (المنجد في اللغة العربية والإعلام 2006، ص526)

اصطلاحا: إن المعلم يقوم بمهنة التدريس، وهي مهمة إنسانية تتمثل في تلك العلاقة التي

تنشأ بين المعلم والمتعلم بحيث يكون الأول قادر على أن يعلم ويتوافر عند الثاني الرغبة

في التعلم.

ويمكن أيضا تعريفه: الشخص الذي استخدم بصفة رسمية لتوجيه تعلم الأولاد والتلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصة.

(فريد نجار، 2003، ص995)

لذا ترى الباحثة أن المعلم هو عنصرا هاما في العملية التعليمية التعلمية، حيث رفع الله سبحانه وتعالى من رتبة المعلم وأعطى له مكانة خاصة تليق به، وهذا راجع على المسؤولية الملقاة على عاتقه، فنلاحظ ذلك من خلال أنبياءه عندما بعثهم الله سبحانه وتعالى حاملي الرسالة إلى الناس، وهنا لا يمكن أن يختلف اثنان بان المعلم هو حامل المعلومات إلى التلميذ فهو الذي يمارس مهنة التدريس في مختلف المواد الدراسية المقررة.

2-2 دور المعلم: اختلف دور المعلم حديثا عن الماضي فأصبح ملما بعدة ادوار

وسوف نتطرق إلى دور المعلم قديما وحديثا :

ا/ **دور المعلم قديما:** كان دوره في التربية التقليدية هو تلقين المعارف للتلميذ، فهو لا يهتم بخصائص النمو ولا بالطريقة التربوية والوسائل التعليمية، بقدر ما يهتم بالمواد التعليمية من لغة والرياضيات. (عسوس محمد

، 2012، ص83)

إن الفكر التربوي الحديث، جعل التلميذ هو محور العملية التعليمية ومركز اهتمام، وترجع ادوار التي يقوم بها المعلم نتيجة التطور في الفكر التربوي خاصة وتطور الحياة عامة

وهذا ما أدى إلى ظهور متطلبات جديدة أضافت إلى تغيير ادوار المعلم ومسايرة هذا التطور في الفكر التربوي وتتمحور ادوار المعلم الحديثة حول:

ب/ دور المعلم حديثا:

➤ **الدور المعرفي:** يعد المعلم احد مصادر المعرفة لذا ينبغي عليه أن يكون

مصدر تجديد وتحصيل سريع للمعرفة.

➤ **المعلم كمفهوم للعملية التعليمية:** يقوم بدراسة الأهداف وتقويم المناهج

والوسائل واختيار الأدوات المناسبة للتقويم .

➤ **توجيه عملية التعلم:** من خلال مبادئ التعلم والسير وفق نهجها، بتوظيف

المعلومات المكتسبة في المحيط الذي يعيشون فيه.

➤ **توجيه التلاميذ:** اهتمام بالطفل وبمراحل نموه، والتعرف على الفروق الفردية

بينهم فيكشف عن حاجاتهم وميولاهم. (سامي محمد ملحم

،2001،ص307)

➤ **الدور القيادي للمعلم:** يعتبر قائد تربوي واجتماعي وهذا الدور يعمل في طياته

مجموعة من الأدوار.

➤ **المعلم كمربي :** المقصود به هو القيام بالعملية التربوية في إطارها العام و

الاشمل.

(عدس محمد عبد

الحميد،1999،ص146)

ترى الباحثة أن دور المتعلم في وقتنا الراهن لا يقل أهمية عن دور المعلم (المدرس)، إذ أن عملية التعلم اليوم هي عملية تعليمية تعلمية مشتركة بين المعلم والمتعلم ومن خلال ما تطرقنا إليه يمكننا القول أن المعلم له دور مهم في العملية التعليمية، والمتعلم هو جوهر العملية التعليمية.

3-2 مهارات التدريس لدى المعلم: لنجاح عملية التواصل التعليمي يجب أن يمتلك المعلم في قاعدة الدرس مجموعة من المهارات التواصل الأساسية وهي:

➤ **مهارة التخطيط للتدريس:** هو أسلوب علمي لاتخاذ التدابير العلمية لتحقيق الأهداف.

➤ **مهارة التهيئة للدرس:** يعرفها جابر عبد الحميد 1986 التهيئة "بأنها كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد".

➤ **مهارة إثارة الدافعية لدى التلميذ:** عرفها عبد الحافظ محمد سلامة بأنها "الرغبة في التعلم".

➤ **مهارة التعزيز:** يعرفه كمال عبد الحميد زيتون بأنه "عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو إبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار".

➤ **مهارة طرح الأسئلة الشفهية:** هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق

ب : إعداد السؤال، توجيه السؤال، اختيار التلميذ المجيب، الاستماع إلى الإجابة، التعامل مع أسئلة تلميذ.....

➤ مهارة تسيير و إدارة الفصل: هي مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنسيق الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط الغير مناسبة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل.

➤ مهارة التلخيص أو الخاتمة: يشير إلى تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة.

(تاعوينات علي، 2009، ص111)

4-2 خصائص المعلم:

➤ إن يتمتع بالصحة النفسية والتوافق النفسي والدفء والمودة.

➤ المعلم الجيد هو الذي يسعى لمعرفة نفسيات طلابه ومولاتهم واستعداداتهم ليتمكن من التعامل معهم.

➤ أن يفهم ماذا يحدث داخل الصف فعليه التوصل إلى الأسباب التي كانت وراء سلوك التلميذ.

➤ ضرورة أن يكون المعلم ملما بأصول وقواعد التدريس المناسبة لتلاميذه.

(حسن منسي، 2000، ص80)

➤ أن يتصف بالرزانة وثبات الشخصية، بعيدا عن التباهي وحب الظهور بطريقة سلبية

➤ أن يكون هادئا واسع الصدر.

➤ مساعدة الأولياء في التوجيه المهني والتعليمي لأبنائهم.

➤ أن يكون على درجة من الذكاء ليتمكن من توصيل المعلومات إلى طلابه بأيسر السبل و أفضلها.

➤ الابتعاد عن العقاب البدني.

➤ اعتماده على أسئلة علمية في حل المشكلات التعليمية.

➤ التعرف على برامج التعزيز واستخدامها في تعديل سلوكيات الطلبة للعمل على تقوية السلوك المرغوب فيه وإزالة السلوك غير مرغوب فيه في حل تعزيز السلبي.

➤ رعاية الفروق الفردية بين الطلبة بحيث يتعامل كل طالب حسب قدراته.

(سعيد عبد العزيز وآخرون، 2004، ص254)

إن علاقة المعلم بالمتعلمين يجب أن تكون علاقة ودية مرحة غير رسمية متشددة، وإعطائهم فرص المشاركة، والاستماع إلى آرائهم، ألا يحكم عليهم بسرعة لان هناك فروق فردية بينهم، ففي بعض الأحيان يصادف المعلم تلاميذ لديهم تعثرات أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكل منه طريقته في التعليم، تناسب احتياجاته وقدراته، لذا يجب أن يكون المعلم ملما بهذه الفئات ولديه مهارات وطرق التعليم وتدريب لهذه الفئة، لمساعدتهم على

الاعتماد على أنفسهم، لذا سوف نتطرق إلى معلم الدمج والصفات التي يجب أن يتسم بها عندما يصادف طفلا لديه صعوبات أو تعثرات في فصله وكيف يساعده على تخطي هذه الصعوبات التي تصادفه داخل الفصل العادي.

5-2 تعريف معلم الدمج: يرى جمال الخطيب أن المعلم يعتبر عنصرا أساسيا في

العملية التعليمية وثمة مشاركون آخرون في برامج الدمج الشامل ومنهم:

➤ خبرة المعلم ومستوى ارتيائه في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

➤ التأهيل العلمي للمعلم.

➤ المجالات التي تشغل بال المعلم فيما يتعلق بالدمج. (جمال الخطيب، 2008، ص20)

6-2 سمات معلم الدمج:

من وجهة العلماء المسلمين هي الرحمة الشفقة العدالة القدرة على التعليم التمكن من المادة العلمية الاتجاه الديني النزاهة المحافظة على وقت الطالب النصح والإرشاد والتوجيه للمتعلم. (فايز مراد دندش، 2003، ص60)

بينما أشار عبد الرحمن سيد سليمان أن سمات المعلمين لتلاميذ الموهوبين (ذوي الاحتياجات الخاصة):

➤ أن يؤمن بأهمية التعليم والأطفال ذوي ا ح خ وان يكون ملما ببيكولوجيتهم.

➤ أن يتقن المادة التي يقوم بتدريسها وان يكون متخصصا.

- أن يجيد طرق التدريس المناسبة للأطفال ذوي ا ح خ.
- أن يتحرر من مشاعر الحسد والغيرة وإزاء قدرات ذوي ا ح خ.
- أن تتوفر لديه بصيرة نافذة على قيادة الأطفال ذوي ا ح خ من خلال أنشطتهم وجماعتهم المدرسية.
- أن يكون على اتصال دائم بكل من يتعامل مع تلاميذه كأولياء أمور و مختصين اجتماعيين ومدرسين وغيرهم. (عبد الرحمن سيد سليمان،ص56)
- ومن بين الخصائص التي يجب توفرها في معلم الدمج (لأطفال التوحد) :
- يحتاج المعلم الذي يتعامل مع أطفال التوحد إلى خصائص تتناسب معهم.
- يركز في تعليم الأطفال المصابين بالتوحد على المهارات التواصلية والاجتماعية بشكل أساسي.
- يحتاج إلى التعليم الفردي لكل فرد منهم وإلى خطة فردية خاصة.
- يحتاج الطفل التوحدى إلى معلم في التربية الخاصة طول مدة تواجده في المدارس العامة.
- لا يحتاج المعلم الذي يعلم أطفال التوحد إلى لغة الإشارة إلا في حالات قليلة. (قحطان احمد الظاهر،2009،ص277)

7-2 دور معلم الدمج : وكما سمي سابقا في فصل الدمج معلم المستقبل :

➤ يتوقع من معلم المستقبل أن يستند في عمله وممارسته وسلوكه إلى قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية قوية.

➤ ينبغي على معلم المستقبل أن يدرك أهمية المهنة التي يمارسها و قدسية رسالتها

➤ ينبغي على معلم المستقبل أن يدرك أن مهنته تتطلب امتلاك كفايات مهنية لممارستها (معرفية، مهنية، إنسانية).

➤ على معلم المستقبل يعي أهمية الفئة التي يتعامل معها وأنها ستصبح نواة تغيير والتطوير مستقبلا.

➤ يفترض أن يدرك معلم المستقبل أن دوره تغير فلم يعد قاصرا على التلقين وقياس مدى تخزين هذه المعلومات في أذهان طلابه، بل أصبح المسير لعملية التعلم الذاتي.

➤ يتعين على معلم الدمج (المستقبل) أن يدرك ومن خلال نظرة نظمية ومنهجية علمية متطورة. (فؤاد عبد الجوالدن، 2015، ص226)

خلاصة الفصل:

إن المرحلة الابتدائية تعتبر الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي والفكري للتلميذ لذا يجب الاهتمام بها ومراعاة حاجيات التلاميذ الغير أسوياء، حيث نلاحظ وجود فئات مختلفة ومتفاوتة فيما بينها في بعض المؤسسات التربوية، وهذا راجع إلى تنوع المشكلات التعليمية التي تصاحب هذا التلميذ، لذا يحتاج المعلم إلى تكوين يساعده في تطوير مهاراته ليستغلها في مساعدة هؤلاء الأطفال.

الفصل الثالث

التوحيد

تمهيد

1-نبذة تاريخية حول اضطراب التوحد

2-التوحد في الجزائر

3-مفهوم اضطراب التوحد

4-أسباب اضطراب التوحد

5-أشكال اضطراب التوحد

6-مقارنة بين أشكال اضطرابات التوحد

7-خصائص الطفل المصاب بالتوحد

8-المهارات التي يجب إن يتعلمها الطفل التوحيدي لكي يدمج

9-طرق التواصل مع أطفال ذو اضطراب التوحد

10-طرق تدريس أطفال ذو اضطراب التوحد

خلاصة الفصل

تمهيد:

مرض التوحد من الأمراض التي أصبحت تصيب أطفالنا الآن أكثر وأعراضه تثير قلق الأمهات و الآباء، لأنها تظهر في سن مبكرة قد لا يلاحظها الكثيرون مما يؤخر اكتشاف المرض ويؤثر على علاجه، حيث يبدأ اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة ويتسبب في نهاية المطاف في حدوث مشكلات على مستوى الأداء الاجتماعي في المدرسة والعمل، على سبيل المثال.

غالبًا ما تظهر أعراض التوحد على الأطفال في غضون السنة الأولى، يحدث النمو بصورة طبيعية على ما يبدو بالنسبة لعدد قليل من الأطفال في السنة الأولى، ثم يمرون بفترة من الارتداد بين الشهرين الثامن عشر والرابع والعشرين من العمر عندما تظهر عليهم أعراض التوحد.

في حين لا يوجد علاج لاضطراب طيف التوحد، إلا أن العلاج المكثف المبكر قد يؤدي إلى إحداث فارق كبير في حياة العديد من الأطفال.

وباستمرار النمو يصل هؤلاء الأطفال مرحلة التمدد أين يظهر نوع آخر من المشاكل أين يدرس؟ وكيف يدرس؟

هذا التساؤل الذي نبحث عن إجابته وحله عن طريق الدمج في المدارس العادية وللوصول لهذه النتيجة علينا قبل ذلك أن نتناول كل من نبذة تاريخية حول اضطراب التوحد، ومفهوم اضطراب التوحد، وأسباب اضطراب التوحد، وأشكال اضطراب التوحد وخصائص أطفال ذو اضطراب التوحد، والمهارات التي يجب أن يتعلمها الطفل التوحدي

لكي يدمج، وطرق التواصل مع أطفال ذو اضطراب التوحد، وطرق تدريس أطفال ذو اضطراب التوحد.

1- نبذة تاريخية حول اضطراب التوحد:

"يعد مودزلي madsly أول طبيب نفسي يهتم بأسباب الاضطرابات العقلية الشديدة وذلك عام 1867 وكان يطلق عليها ذهانات".

إلا أن أشار "ليوكانر leokanner عام 1943 إلى التوحد الطفولي كاضطراب يحدث في الطفولة وذلك عندما قام بفحص مجموعات من الأطفال المتخلفين عقليا ولفت اهتمامه بوجود أنماط سلوكية غير عادية ل 11 طفلا، كانوا مصنفيين على أنهم متخلفون عقليا فقد كان سلوكهم يتميز بما أطلق عليه بعد ذلك مصطلح اضطراب (الذاتوية الطفلي) حيث لاحظ انغلاقهم الكامل الكامل على الذات والابتعاد عن الواقع والانطواء والعزلة وعدم التجاوب مع المثيرات التي تحيط بهم .

وعلى الرغم من وصف كانر و آخرين مثل ريملاندر 1964، للاضطراب إلا أن اسم الاضطراب لم يتم قبوله في الاصطلاحات التشخيصية الرسمية حتى نشر التصنيف التشخيصي الإحصائي الرابع DSM.IV تم تصنيف الاضطراب التوحيدي على انه اضطراب النمو المنتشرة.

. ومنذ عام 1943 استخدمت تسميات كثيرة و مختلفة منها

. فصام الطفولة المبكر Early Infantile Autism

. اجترارية الطفولة المبكرة Early childhood Autism

. ذهان الطفولة Children Psychosis

تعكس هذه الأسماء التطور التاريخي لمصطلح إعاقة التوحد كما أن استخدام العديد من التسميات يرجع لغموض وتعقد التشخيص ويمكن تناول التطور التاريخي لدراسة التوحد من خلال (3) مراحل هي:

المرحلة 1: يطلق عليها مرحلة الدراسات الوصفية الأولى و هي التي أجريت في الفترة ما بين أوسط وأواخر الخمسينات من القرن 20 وهدفها هو وصف سلوك الأطفال التوحديين واثر هذا الاضطراب على السلوك، ومن الأسماء التي ساهمت في هذه المرحلة:

ليون ايزنبر . leon eisemberg ، ليوكانز . leo.kanner.

هانز اسبرجر . Hansa asperger

المرحلة 2: يطلق عليها مرحلة الدراسات القصصية أجريت في أواخر 50 إلى أواخر 70 من القرن 20 ، وركزت على التطورات المحتملة في القدرات والمهارات لدى الأطفال التوحديين ومن إسهامات هذه المرحلة :

➤ التأكيد على أهمية التطور المبكر للغة في سن (5) حيث أن الاستخدام الجيد للغة

يعد احد المؤشرات المهمة لتحديد حالات التوحد.

➤ النظر إلى مقدار انخفاض القدرات العقلية كأحد أهم العوامل التي يمكن أن

تستخدم كمؤشر يعتمد عليه في تشخيص حالات التوحد.

➤ القابلية للتعلم Educability ومحاولات التدريب من اجل التعلم تعد هي الأخرى من المؤشرات المهمة في تشخيص حالات التوحد.

المرحلة3: أجريت الدراسات في 80 و 90 من القرن 20 وقد ركزت مدة الفترة على بعض النقاط :

➤ أهمية تطور اللغة بالنسبة 5 و 6 سنوات حيث أن تطور اللغة في المرحلة العمرية بعد احد العوامل المهمة في نمو وارتقاء بعض المهارات والقدرات لدى الأطفال في المرحلة اللاحقة من العمر.

➤ تطوير وسائل التشخيص والتقسيم لحالات التوحد.

➤ إن عدد من تلك الدراسات قد ركزت على الأطفال التوحديين ذوي القدرات العقلية المرتفعة.

➤ إن مجرد تمتع الأطفال التوحديين ببعض المهارات أو القدرات الإدراكية واللغوية الجيدة نسبيا لا يضمن لهم بالضرورة أن تتطور حالة هؤلاء بشكل جيد بدون التدخل المتخصص من اجل التدريب في بعض المجالات التي تتيح لهم الفرصة في الحياة والتي تمكنهم من الاندماج في المجتمع وتساعدهم على التوافق الاجتماعي". (احمد السيد سليمان، 2010، ص21)

ترى الباحثة أن التوحد خلال مراحلہ الثلاثة التي مر بها منذ ظهوره على يد العالم ليوكانر، حيث اهتم بالمرحلة الأولى بوصف سلوك الأطفال التوحديين أي هنا كان اهتمامهم حول التعرف على هذا الاضطراب و ما مدى أثره على سلوك الطفل، كما ظهر في المرحلة الثانية التركيز على القدرات والمهارات لتشخيص حالات التوحد والتعرف على الحالات القابلة للتعلم ومحاولة تدريبه، أما بالنسبة للمرحلة الأخيرة فقد ركزت على تطوير وسائل التشخيص، والتقييم، وعلى الأطفال ذوي القدرات العالية و اهتمت معظم الدراسات على هذه الفئة كما يشير إلى أن الطفل الذي يتمتع ببعض المهارات أو القدرات هذا لا يضمن لهم تقدم وتطور بدون أي مداخله من طرف أخصائي أي انه يجب وجود متخصص من اجل التدريب والوصول بالطفل التوحدي إلى التوافق الاجتماعي.

تعتبر كل المراحل التي تطرق إليها العلماء عبر هذه الحقبة الزمنية من اجل الوصول إلى تشخيص هذا الاضطراب والتعرف على الطفل التوحدي، و سوف نقدم لكم التوحد في الجزائر وتعريف التوحد من طرف الدليل التشخيصي (IV-V) الرابع والخامس.

2- التوحد في الجزائر:

لقد انتشر مرض التوحد في الجزائر انتشارا كبيرا في الآونة الأخيرة، حيث أشار مختصون في الصحة العقلية خلال يوم تحسيبي نظمه مؤخرا مستشفى الأمراض العقلية (فرنان،حنفي،بواد عيسى في تيزي وزو)، بمناسبة اليوم العالمي لمرض التوحد المصادف ل 02 ابريل من كل سنة (2019/4/2)، إلى أن الجزائر تحصى نحو 500 الف طفل توحيدي، ويتم تسجيل حالة واحدة لكل 100 ولادة. (ياسمين.ب/سامية اخليف)

لكننا مزلنا في غياب رقم رسمي حول نسبة وعدد أطفال التوحد في الجزائر وفي ولاية الجلفة.

3- مفهوم اضطراب التوحد :

لغة : تعود كلمة الاوتيزم إلى أصل إغريقي هي كلمة اوتوس AUTOS و تعني الذات و تعبر في مجملها عن حال من الاضطراب النمائي الذي يصيب الأطفال.

(فكري لطيف متولي،2005،ص12)

اصطلاحا:

قدمت الجمعية الأمريكية للطب النفسي تعريفا ورد في " الدليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبيعية الرابعة المعدلة.

(DSM-IV) سنة 2000:

على انه اضطراب نمائي يصيب الأطفال قبل ثلاثة سنوات و حددت المعايير الرئيسية في تشخيص :

➤ قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي.

➤ قصور نوعي في التواصل و اللغة.

➤ السلوكات النمطية ممارسة الأنشطة والاهتمامات المحددة.

محمد

(خالد)

عسل، 2012، ص 279)

"حيث جلب الدليل الجديد تغييرات جديدة في تشخيص بعض الأمراض النفسية تختلف عنها في الإصدار الرابع المعدل السابق من الدليل (DSM-IV-TR) الصادر عام 2000، واهم هذه التغييرات كانت لاضطراب طيف التوحد، فقد اتفق الكثير من العلماء والأطباء النفسيين بان الزيادة التي حصلت في العقدين الماضيين في معدل انتشار اضطراب التوحد كان احد أسبابها المهمة الصفات التشخيصية غير الدقيقة في الإصدار الرابع من الدليل التشخيصي، وقد وضح البعض بان الصفات التشخيصية السابقة لو اتبعت حرفياً لثم تشخيص أي شخص في العالم بأنه مصاب باضطراب اسبرجر أو بالاضطرابات النمائية غير المحددة والمتعلقة باضطراب التوحد. (وسام الذنون، 2014)

(DSM-V) سنة 2013:

"الدليل التشخيصي الإحصائي الطبعة الجديدة المتوقعة ،إن لتشخيص الفرد باضطراب طيف التوحد يتضمن انطباق المحاكاة التشخيصية التالية عليه:

ا /وجود قصور أو عجز ثابت و دال اكلينك في التواصل الاجتماعي و التفاعلات الاجتماعية و يظهر:

➤ قصور أو عجز في التواصل غير اللفظي واللفظي.

➤ نقص في التفاعل الاجتماعي المتبادل الذي يتضمن الأخذ والعطاء

➤ الفشل في تطوير العلاقات المناسبة مع المستوى النمائي مع الرفاق

والحفاظ عليها.

ب /أنماط سلوكية واهتمامات وأنشطة محدودة وتكرارية ونمطية والتي تظهر في اثنين على الأقل:

➤ سلوكيات لفظية (لغوية) أو حركة نمطية.

➤ التزام زائد بأنماط من السلوك الروتينية والطقوسية.

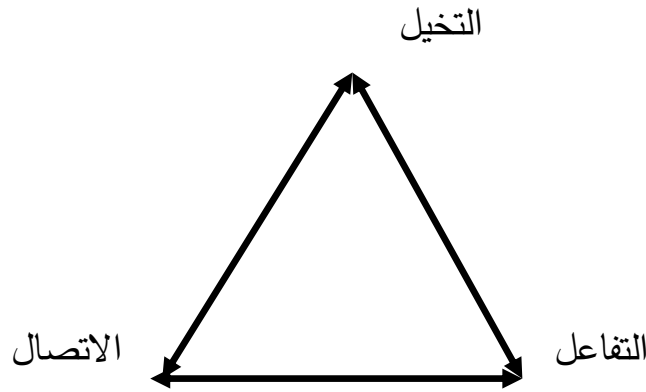
➤ مدى من الاهتمامات الضيقة والثابتة.

➤ وجوب ظهور هذه الأعراض في سن الطفولة المبكرة".

(د.فتحي جروان و آخرون،2013،ص224)

ترى الباحثة أن الصفات التشخيصية الغير دقيقة في الإصدار الرابع من الدليل التشخيصي لسنة 2000، هو السبب في زيادة معدل انتشار اضطراب التوحد، إذ أننا لو اتبعنا هذا التشخيص حرفيا سوف نجد أن أي شخص في العالم مصاب باضطراب طيف التوحد، لكن مع سنة 2013 جلب الدليل التشخيصي الخامس تغيرات جديدة و كان أكثر ضبطا لأعراض هذا الاضطراب .

لكن وينج ذكر في **WING 1992** « بان المعايير التي من المحتمل أن تكون الأكثر قبولا عالميا هي : التفاعل الاجتماعي، الاتصال الاجتماعي، التخيل.



شكل رقم(03):ثالوث الإعاقات

الإمام

(محمد)

صالح،2010،ص22)

يعتبر اضطراب التوحد من الاضطرابات التي حيرت المجتمعات العربية و الأجنبية لذا كان من الجيد الاهتمام بها، والتعرف على أسباب هذا الاضطراب الذي يمس الطفل في بداية حياته حيث تظهر أعراضه قبل ثلاث سنوات و سوف نقدم أسباب اضطراب التوحد.

4- أسباب اضطراب التوحد:

"حاول الباحثون التعرف على أسباب التوحد وقاموا بالعديد من التجارب المختلفة لمعرفة هذه الأسباب ومن بين هذه الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الجانب هي :

➤ جاميز 1996 James , كانر Kanner

➤ واترسون 1996 waterthose , عمر الخطاب 1994

1 /العوامل النفسية: " أشار إلى دور العوامل النفسية كسبب في حدوث اضطراب التوحد ووصف والدي الطفل ذو اضطراب التوحد بالذكاء والميل إلى الاستحواذ والرغبة في الكمال على وضع قواعد جامدة كما يتسم الوالدان بالبرود العاطفي والقلق وأطلق على هذه النظرية البرود العاطفي، وفي المقابل تتفق العديد من الدراسات على انه ليس للوالدين دخل في إصابة طفلهم بالتوحد ومن بين هذه الدراسات دراسة عمر الخطاب 1994 حيث توصلت نتائجها إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين شخصيات الآباء الذين أبنائهم مصابين بالتوحد وشخصيات الآباء الذين أبنائهم أسوياء وهذا ما يؤكد خطأ النظرية"البرود العاطفي".

(سوسن الجبلي، 2005، ص38)

ترى الباحثة أن هناك تناقض بين الدراسة التي تقول ان البرود العاطفي للوالدين هو سبب من أسباب التوحد أما دراسة عمر الخطاب التي اثبت انه لا توجد علاقة دالة بين الآباء الذين أولادهم مصابين بالتوحد وبين الآباء الذين أولادهم أسوياء، لذا نستطيع القول أن الجانب النفسي ليس لديه تأثير قوي أي يمكن أن ترجع الأسباب إلى عوامل جينية أو عوامل بيولوجية

ب /العوامل الجينية: " أثبتت الدراسات الحديثة أن هناك ارتباطا بين التوحد وشذوذ الكروموزومات و أوضحت هذه الدراسة أن هناك اتصالات ارتباطيه وراثية مع التوحد وهذا الكروموزوم يكون شائع بين البنين أكثر من البنات ويؤثر هذا الكروموزوم في حوالي 7 إلى 10% من حالات التوحد". (سهى احمد أمين ناصر، 2002، ص19)

وأوضحت دراسة Smith Triston 1996 "أن الفروق الجينية بين البنين والبنات في معدل الإصابة ومداها وقد توصلت الدراسة إلى :

- البنات التوحيديات اقل من الأولاد في الإصابة بالاضطرابات الارتقائية بشكل عام والاضطراب التوحيدي بشكل خاص وتتراوح النسبة 4 ذكور مقابل أنثى واحدة.
- البنات التوحيديات يظهرون مستوى اقل من الأولاد التوحيدين في نسبة الذكاء بفارق لا يقل عن 5 درجات خاصة فيما يتعلق باختلاف القدرات اللفظية ومهارات الرؤية المكانية.

➤ البنات اقل ميلا لوجود اضطرابات وراثية ولكن البنات يتطلبن فحصا نيورولوجيا دقيقا أكثر من الأولاد.

➤ لا توجد ملاحظات مباشرة تدل على التفرقة بينهم في مجال الاضطرابات العصبية". (نفس المرجع السابق، ص21)

ترى الباحثة أن البنات التوحيديات اقل من الأولاد بأربعة أضعاف أي كل بنت توحيديه يقابلها 4 أولاد توحيدين، كما أن البنات التوحيديات اقل نكاه من الولد التوحيدي ب 5 درجات وخاصة في المهارات اللفظية ومهارات الرؤية المكانية، وان البنات التوحيديات لديهم مظاهر الاضطرابات الوراثية اقل من الذكور.

ج/ العوامل البيولوجية : "وتتصدر هذه العوامل في الحالات التي تسبب إصابة في الدماغ قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها، ونعني بذلك إصابة الأم بأحد الأمراض المعدية أثناء الحمل أو نزيف أو حادثة أما بالنسبة للولادة فتتعرض إلى مشكلات نقص الأوكسجين واستخدام أدوات حادة..... وأيضا كبر سن الأم فكل هذه العوامل قد تكون سبب متداخل في الحالة التوحدية".

كما أشارت الدراسة **Waterthos 1996** "أن هناك شذوذ لدى أطفال التوحد على جهاز رسم المخ الكهربائي والتي توصلت إلى حوالي من 10% إلى 80% من الأطفال

غالبا ما يظهرون شذوذا في جهاز رسم المخ الكهربائي وهذا الشذوذ يشير إلى فشل في التجنب المخي، والاستجابة السمعية المستتارة من جزء المخ لدى الأطفال التوحدين".

(ثامرفرح سهيل، 2015، ص75)

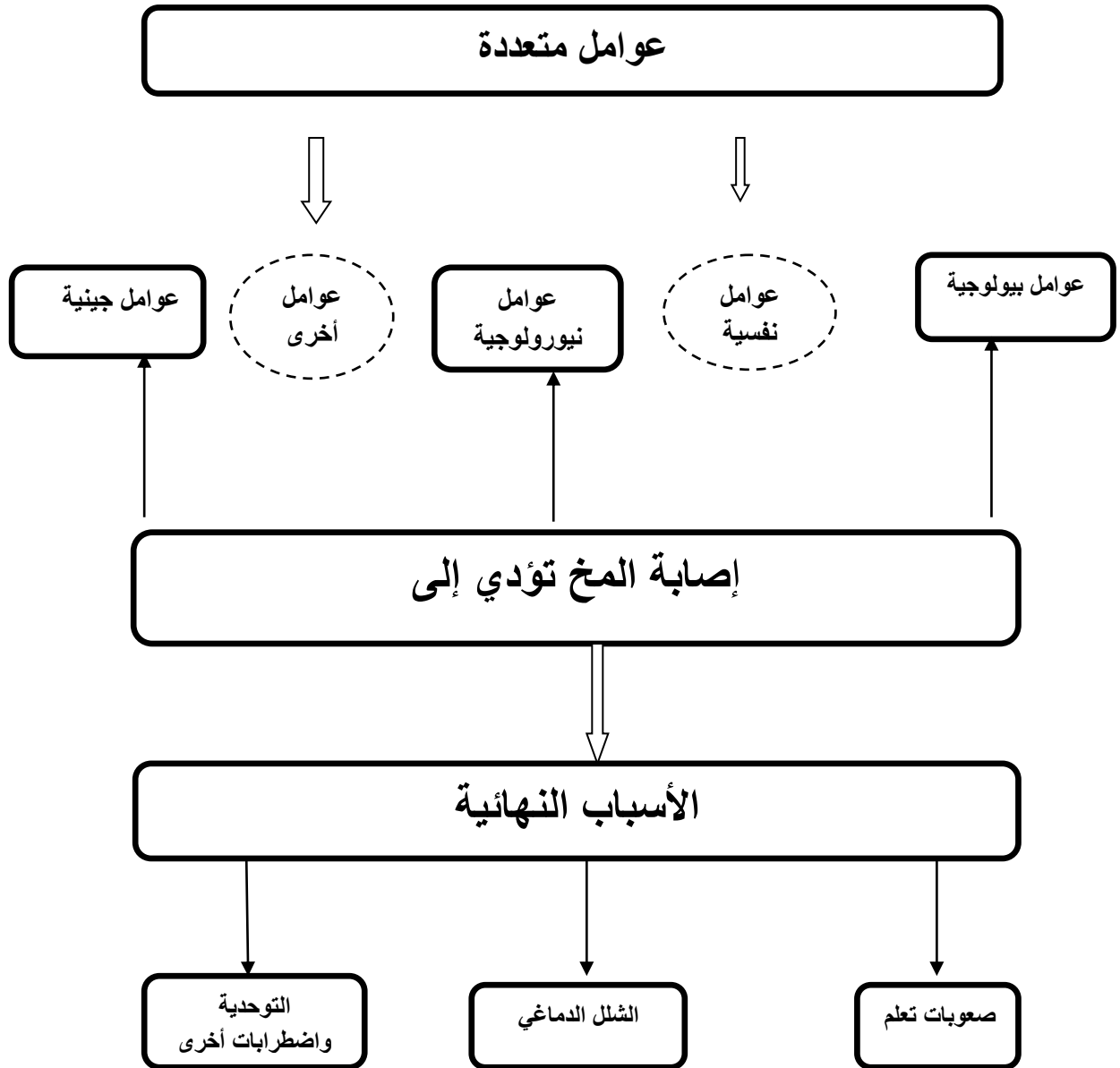
إلا أن هناك أيضا "عوامل مناعية بين الأم والجنين قد تساهم في حدوث اضطراب التوحد كما أن الكريات اللمفاوية لبعض أطفال التوحد تتأثر وهم أجنبية بالأجسام المضادة لدى الأمهات، وهي حقيقة تشير إلى احتمال أن أنسجة الاجنية قد تتلف أثناء مرحلة الحمل"

(هناء شحاته، 2015، ص36)

ترى الباحثة أن المناعة لها دور كبير في حدوث اضطراب التوحد، وان المرض أو استهلاك الكحول والتدخين من طرف الأم مضرين بصحة الجنين، وأيضا حدوث النزيف أثناء الحمل والمشاكل التي تتعرض لها الأم أثناء الولادة مثل نقص الأكسجين أو صعوبة الولادة واستعمال أدوات حادة تضر بالجنين، كما أشير هنا إلى سبب وهو اختلاف شكل مخ الطفل التوحدي مقارنة بشكل مخ الطفل السوي، وممكن أن يكون هذا الاختلاف هو السبب الرئيسي لظهور هذه الأعراض.

د/ العوامل النيورولوجية: " أثبتت الدراسات أن هناك ارتباط بين بعض الحالات التوحدية والتغيير في كيميائية الدم لدى هؤلاء الأطفال". (سهى احمد أمين نصر، ص21)

وبناء على ما سبق نستطيع القول أن أسباب التوحد كثيرة وتختلف من باحث إلى آخر، إلا أنها مازالت افتراضات فلا يوجد سبب محدد هو الذي يرجع إليه هذا الاضطراب، إنما هذه العوامل تتضارب فيما بينها وتؤدي إلى ظهور عوامل أخرى، وقد يكون راجع إلى وقد يكون السبب الرئيسي هو الولادة القيصرية التي لم تذكر من قبل، لان المخدر يؤثر سلبا على الأم فنلاحظ بعد ولادتها ظهور أعراض مثل الآلام الشديدة ومستمرة لرأس والظهر فكيف سيكون أثره على الجنين، لان التوحد ظهر مؤخرا بكثرة في الجزائر أي مع زيادة الولادات القيصرية.



شكل رقم(04): يوضح أسباب التوحد

(نفس المرجع السابق، ص23)

5- أشكال اضطراب التوحد : يعتبر التوحد اضطراب متشعب ،حيث تتداخل أعراضه فيما بينها وبين الإعاقات الأخرى، وتتداخل بين إصابة شديدة أو متوسطة أو بسيطة، وهناك اختلاف في السلوك، بمعنى انه ليس هناك نمط واحد للطفل التوحدي ويعرف ذلك باضطراب طيف التوحد:

ا /متلازمة اسبرجر **Asperger Syndrome** : احد اضطرابات التطور، وعادة يتميز بوجود ذكاء طبيعي ولا يوجد تأخر في المهارات اللغوية، ولكن هناك صعوبة في فهم الدعابة والسخرية، ويتميز أيضا بنقص المهارات الاجتماعية، وصعوبة في التعامل الاجتماعي (مثل) عدم القدرة على بناء صداقات وقللة الاهتمام ومحاولة المشاركة في اللعب، ضعف في التواصل النظري وتعبيرات الوجه وحركة الجسم والإيماءات بالإشارة وعادة ما يكون لهم طقوس وروتين معين في حياتهم، لديهم حساسية بشكل كبير من الأصوات، أيضا بعض هؤلاء الأطفال عندهم قدرات فائقة في بعض النواحي مثل: قدرة غير عادية على الحفظ.

ب /متلازمة ريت **Rett's Syndrom**: هذه الحالة تحدث للبنات من أعراضها تباطؤ نمو محيط الرأس في العمر بين (24-5) شهرا، تراجع أو فقدان القدرات المكتسبة لحركة اليدين في مابين (30-5) شهرا مع حركات نمطية متكررة مثل رفرفة اليدين، ظهور مشية غير متزنة، النقص الشديد في تطور اللغة الاستقلالية والتعبيرية، فقدان الترابط الاجتماعي المكتسب في مدة سابقة، أي وجود التخلف النفسي والحركي.

(ثناء حسن سليمان، 2007، ص40)

ج /اضطراب الطفولة التراجعي **Disorder Childhood Disintegrative**: وهو حالة نادرة الحدوث، ويظهر قبل السن العاشرة من العمر، تبدأ الأعراض بتراجع الكثير من الوظائف كالقدرة على الحركة والتحكم في البول والتبرز، ومهارات اللغوية والاجتماعية.

د /الاضطرابات النمائية المتداخلة، غير محددة: "يعاني الطفل من صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي إلا أن معايير التشخيص لا تنطبق على الإعاقات النمائية المحددة.

(ثامر فرح سهيل، ص40)

6/ مقارنة بين أشكال اضطرابات التوحد:

جدول رقم(05):يوضح أشكال اضطراب التوحد

الاضطراب	أعراضه
التوحد	يظهر قبل السنة الثالثة يتراوح الذكاء من فوق المتوسط إلى تخلف ذهني شديد تأخر واضح من السنة أولى 75% من الحالات على الأقل جوانب التأثير تظهر وتكون بارزة في ثلوث الأعراض تتراوح النتائج بين ضعيفة وممتازة
اسبرجر	يظهر قبل أو بعد السنة الثالثة درجة الذكاء متوسط فما فوق لا يتأخر الطفل في تعلم الكلام أو المهارات الإدراكية جوانب التأثير تظهر في الجانب الاجتماعي تتراوح النتائج من جيد جدا إلى ممتاز
ريت	يظهر قبل 18 شهر تأخر ذهني شديد تطور طبيعي في النمو حتى 6 أشهر إلى ولى يتلوه تراجع وفقدان للمهارات وتوقف التطور في عدة مجالات

<p>قصور في التبادل الاجتماعي تتحسن مع النمو وحركة النمطية المتكررة وصعوبة في الحركة والتنفس والنوم وصرير الأسنان النتائج ضعيفة</p>	
<p>يظهر بأكثر من ثلاث سنوات تأخر ذهني شديد تطور طبيعي في النمو حتى عمر 3. 5 سنوات وأحيانا حتى 10 سنوات يتلوه تراجع وفقدان للمهارات جوانب التأثير تظهر في عنصران من الثالوث النتائج تكون ضعيفة</p>	<p>الانتكاس الطفولي</p>
<p>ظهور غير محدد يتفاوت بين تأخر ذهني بسيط إلى درجة ذكاء فوق المتوسط النمو الأولي والتطور غير محدد قصور في التبادل الاجتماعي وعنصر آخر من الثالوث تتراوح النتائج ما بين جيد جدا إلى ممتاز</p>	<p>النمائي الشامل غير محدد</p>

بن محمد)

سعيد، 2010، ص20)

7- خصائص الطفل المصاب بالتوحد:

7-1 الخصائص الجسمانية: ترى ثناء حسن انه لا يظهر على أطفال التوحيدين ما

يميزهم عن غيرهم جسميا للوهلة الأولى ولكن عند النظر بترو لأذن الطفل يلاحظ تشوه

بسيط فيها يستدل هذا التشوه على وجود سبب تخليقي للتوحد حيث أن الدماغ يتطور وفي

المرحلة الجنينية بتزامن مع الأذن. (ثناء حسن سليمان، ص17)

ترى الباحثة أن هناك خاصية جديدة وهي التشوه في الأذن الراجع إلى سبب خلقي، لم يذكر من قبل أن هناك أعراض خلقية بالنسبة لطفل التوحد.

7-2 الخصائص السلوكية والاجتماعية:

ا/ الخصائص التواصلية: يمكن إجمال صعوبات التواصل إلى 3 مجموعات وهي :

م 1: وهم الذين لا يتكلمون أو يعانون من تأخر واضح في اللغة المنطوقة وتظهر نسبتهم حوالي 50%.

م 2: هم الأطفال الذين يظهرون لغة نمطية متكررة وغير وظيفية تبلغ نسبتهم 25%.

م 3: تشمل الذين يطورون مهارات اللغة الطبيعية مع ظهور بعض الصعوبات مثل :
كيفية بدء بالمحادثة أو المحافظة على استمرارية أو كيفية التوقف وإنهاء المحادثة، وتبلغ نسبتهم 25% . (مصطفى نوري قمش، 2010، ص48)

ترى الباحثة أن اللغة المنطوقة تتعلق بشدة الإصابة فهي تختلف من طفل لآخر حسب شدة الإصابة فنلاحظ أن نسبة الأطفال الذين لا يتكلمون أو يعانون من تأخر واضح 50% أي أن الأطفال شديدي الإصابة هم الأكبر نسبة، بينما الأطفال الذين يظهرون حركات نمطية متكررة تتراوح نسبتهم % 25 وان الفئة التي يطورون مهاراتهم مع وجود

بعض الصعوبات أيضا تتراوح نسبتهم إلى 25% أي أن النسبة التي تفتت هي الفئة شديدة الإصابة.

ب/ ضعف التواصل الاجتماعي : تناولت الدراسات التالية Joan1980

Khinetal1992 , Sodian Frith1992, Ozonoffetal1991

Medougale et Als 1995 مجموعة من السمات وهي:

➤ قصر أو عجز تحقيق تفاعل اجتماعي أو اتصال اجتماعي متبادل (انظر رسم

توضيحي 01).

➤ رفض التلامس الجسدي وعدم الرغبة في الاتصال العاطفي البدني (انظر رسم

توضيحي 02).

➤ عدم التأثر بوجود الآخرين أو الاقتراب منهم (انظر رسم توضيحي 03).

➤ قصور في التواصل البصري فيتجنب النظر في وجه الآخرين (انظر رسم

توضيحي 04).

➤ عدم الاستجابة لانفعالات الآخرين أو مبادلتهم المشاعر (انظر رسم توضيحي 05)

➤ يفضل العزلة على الوجود مع الآخرين (انظر رسم توضيحي 06) .

➤ يفضل اللعب بمفرده ولا يرد الابتسامة للآخرين (انظر رسم توضيحي 07).

➤ عدم الرغبة في تكوين صداقات أو علاقات مع الآخرين (انظر رسم توضيحي 08)

(نفس المرجع السابق، ص 48)



رسم توضيحي رقم (01)



رسم توضيحي رقم (02)



رسم توضيحي رقم (03)



رسم توضيحي رقم (04)



رسم توضيحي رقم (06)

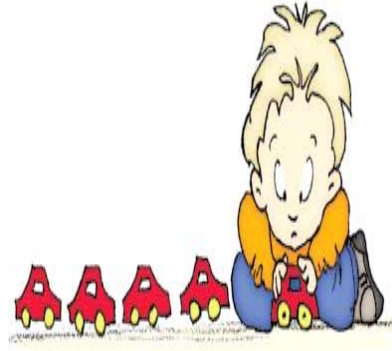


رسم توضيحي رقم (05)



رسم توضيحي رقم (08)

(suzanne Lewis,p8,34)



رسم توضيحي رقم (07)

ج/ السلوكيات النمطية: قام Compbell et Atlas 1990 بدراسة مدى شيوع

السلوكيات النمطية والمتكررة على 244 من أطفال التوحد وجد أن :

➤ 25% من هؤلاء الأطفال يتعلقون بالأشياء

➤ 16% يظهرون رفرقة اليدين

➤ 15% يقومون بأرجحة جسدهم

➤ 12% يقومون بضرب رؤوسهم بالحائط

➤ 18% يظهرون سلوكيات نمطية للجزء العلوي من الجسم

➤ 6% يبدون سلوكيات إيذاء الذات. (ريما فاضل مالك، 2015، ص31)

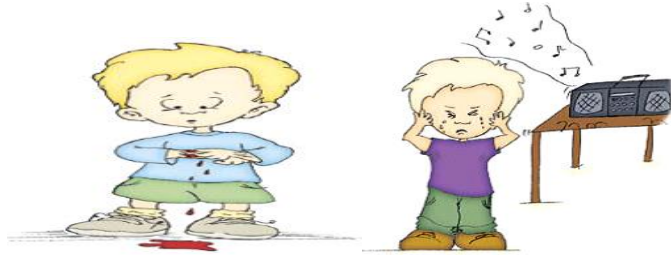
ترى الباحثة أن الخصائص السلوكية والاجتماعية تختلف من طفل لآخر حسب نوع الاضطراب وشدته، ولكن هناك خصائص يجتمع عليها كل أنواع التوحد فنلاحظ أن السلوكيات النمطية اختلفت ما بين طفل وآخر بحيث كانت النسبة الكبيرة من الأطفال يتمحور سلوكهم في التعلق بالأشياء، وكانت اكبر نسبة للسلوكيات النمطية هم الأطفال الذين يتعلقون بالأشياء، أما النسبة الأقل كانت عند الأطفال الذين يقومون بسلوكيات إيذاء الذات .

3-7 الخصائص الحسية :

ضعف الاستجابة للمثيرات الخارجية : يبدوا على الأطفال التوحد كما لو أن حواسهم قد أصبحت عاجزة على عن نقل أي مثير خارجي إلى جهازهم العصبي(انظر رسم توضيحي رقم 09)، كما انه يميل إلى الخلط بين الشكل و الأرضية ويكاد يوزع نظره على الأشياء دون تركيز، ويعانون أيضا من عدم الإحساس الظاهر بالألم، وعدم تقديرهم للمخاطر، وقد يظهرون انهيارا ببعض الإحساسات مثل التفاعل المبالغ مع

الضوضاء (انظر رسم توضيحي رقم 10) أو الروائح كما يجب إمساك وتفحص الأجسام الدقيقة كحبات الرمل أو بذور الأعشاب، ويبدو كأنه لا يشعر بشيء قد يسبب الألم.

(سوسن شاكر مجيد، 2010، ص45)



رسم توضيحي رقم (10)

رسم توضيحي رقم (09)

(wisuzanne Les,p19)

4-7 الخصائص المعرفية : تعتبر مهارات التفكير والانتباه والتذكر من أهم الوظائف المعرفية التي على الطفل اكتسابها وتعلمها وان أي مشكلة في هذه المهارات تؤثر على أداء الطفل في جميع المجالات الأخرى وتعتبر الخصائص المعرفية ميزة أساسية لاضطراب التوحد واهم الخصائص هي:

1 / الانتباه : إن غالبية الأطفال التوحد يعانون من صعوبات في الانتباه وتختلف من شخص لآخر.

ب / صعوبات التفكير والإدراك : يكون لديهم مشكلة في إصدار وإطلاق الأحكام وفهم معنى الأشياء، ويركزون على التفاصيل، وغير قادرين على رؤية الكل، أو كيف تجتمع الأجزاء.

ج / مشكلات في التعميم : يعتبر التعبير بمثابة التحدي لهم فنجد على سبيل المثال قادرين على ربط حذائهم في البيت وغير قادرين على ذلك في المدرسة.

د / الذكاء : إن حوالي (75%-70%) منهم يعانون من إعاقة ولكن بنسبة قليلة منهم قد يظهرون تميزاً في مجال من المجالات وهذا ما يسمى " جزر الذكاء "، كالقدرة على تركيب متاهة مكونة من 400 قطعة بسرعة فائقة.

هـ / الدافعية : يتصف بنقص في الدافعية ويعزى هذا الانخفاض إلى تدني القدرات العقلية لهم.

و / الذاكرة : يعاني من مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة وتزداد الصعوبة إذا كانت المعلومات لفظية حيث تشير " تمبل جراندين " أنها بالرغم من موهبتها إلا أنها لا تستطيع أن تتذكر مجموعة من خطوات إلا إذا كانت مكتوبة. (ريما فاضل ملك، ص34)

ترى الباحثة أنه حتى ولو توفرت بعض هذه الخصائص المعرفية في الطفل التوحد فهذا لا يدل على تطور وتحسن هذا الطفل بدون أخصائي من أجل تدريبه وتأهيله للتغلب على الإعاقة العقلية المصاحبة له، حيث أن (75%-70%) منهم يعانون إعاقة عقلية

فهذه الإعاقة تؤثر على الوظائف الأخرى، مع العلم أن بعض الأطفال لديهم القدرة في مجالات أخرى كالقدرة الحفظ مثل اسبرجر والقدرة على تركيب متاهة مكونة من 400 قطعة بسرعة فائقة وسميت هذه الأخيرة بـ "جزر الذكاء".

8- المهارات التي يجب أن يتعلمها الطفل ذو اضطراب التوحد لكي يدمج :

اقترح باول : Pawell1992 And Osterling إن الطفل التوحيدي يحتاج إلى تعلم

المهارات التالية كحد أدنى، لكي يتمكن من الالتحاق ببرامج الدمج والاستمرار فيها :

➤ إتباع أوامر المعلم، سواء ذكرت على مقربة من التلميذ أو بعيدا عنه.

➤ اخذ الدور.

➤ الجلوس بهدوء خلال الأنشطة ولاسيما الجماعية منها.

➤ رفع اليد لطلب المساعدة أو مناداة المعلم.

➤ السير في صف أو طاوور.

➤ استخدام الحمام لقضاء الحاجة وفي حمامات مختلفة وبدون مساعدة.

➤ التعبير عن الاحتياجات الأساسية.

➤ اللعب بالألعاب وبطريقة مناسبة عوضا عن ترتيبها في صفوف أو اللعب بجزء

واحد منها.

وبالإضافة إلى ذلك:

- تقبل وجود أطفال آخرين والمبادرة في اللعب والتواصل معهم.
 - القدرة على إكمال النشاطات المطلوبة خلال وقت محدد.
 - مهارات إدراكية تشمل الألوان والمطابقة والإعداد والحروف.
 - التقليد لكي يتمكن التلميذ من التعلم من خلال مراقبة الآخرين في فصله.
 - المهارات الأساسية الاعتماد على النفس كالأكل والشرب ولبس الملابس وخلعها.
- (مصطفى نوري قمش، ص338)
- ترى الباحثة أن جميع الأطفال ليسو قادرين على اكتساب هذه المهارات خلال السنوات الأولى ويرجع هذا إلى عدة عوامل، تؤثر على مدى تقدم الطفل، واتسامه للخصائص المذكورة سابقا وهذا ما يتطلب اهتمام وتعاون من طرف الأسرة والمعلم ومعلم التربية من أجل تعليمهم وتدريبهم على المهارة المتطلبة، كما أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين يكتسبون المهارات لديهم فرصة الدمج في المدارس العادية.

8- طرق التواصل مع أطفال التوحد:

أ / لغة الإشارة **Sing Language** وينقسم إلى أسلوبين :

لغة الإشارة الأمريكية : وهي لغة تستخدم من جانب الأفراد الصم، ونادرا ما تستخدم مع أطفال التوحد.

لغة الإشارة الانجليزية : تستخدم لتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومن مميزاتهما سهولة التطبيق واعتمادها على العملية البصرية ومن عيوبها أنها تتطلب مهارة حركية في العمل بالأيدي، ويتم تعلمها من خلال التقليد.

ب /التواصل الميسر : **Facilitated Communicatio** وهي تتلخص في استعمال الشخص لوحة مفاتيح أشبه بلوحة مفاتيح الكمبيوتر، بها أزرار متعددة سواء كانت أحرفا أم صورا، ويستطيع أن يضغط على صورة زر معين يعبر فيه عما يريد حيث يصدر هذا الزر صوتا مسجلا، ويتلقى الشخص الذي يستعمله دعما ومساعدة حركية من معلمه مثل حركة اليد والذراع.

ج /نظام التواصل بتبادل الصور **Picture Exchange Communication**

System : يمر التواصل باستخدام نظام تبادل الصور بست مراحل :

المرحلة 1: الهدف الأساسي منها هو انه عند رؤية شيء محبب جدا لدى الطفل فانه سيقوم برفع صورة هذا الشيء ويتجه نحو المدرب.

المرحلة 2: الهدف منها هو أن يذهب الطفل إلى ملف التواصل، وينتزع الصورة نحو المدرب ويضع الصورة بين يديه لذا ينبغي :

➤ زيادة المسافة تدريجيا بين المدرب والطفل.

➤ زيادة المسافة تدريجيا بين الطفل والصورة.

➤ زيادة عدد الأشياء التي يتطلبها الطفل.

المرحلة 3: الهدف منها هو أن يطلب الطفل ما يحبه من خلال التوجه إلى ملف التواصل، واختيار الشيء الذي يريده من بين عدة صور ويتوجه بها إلى المدرب، وهنا ينبغي أن:

➤ يتعلم الطفل الانتباه للصورة ومحتواها.

المرحلة 4: تهدف إلى أن يقوم الطفل بطلب الأشياء الموجودة وغير الموجودة أمامه، من خلا استخدام جمل مكونة من عدة كلمات.

المرحلة 5: وتهدف إلى أن يقوم الطفل بطلب أشياء متعددة تلقائيا وان يتمكن من الإجابة عن السؤال التالي - : ماذا تريد ؟

المرحلة 6: وتهدف إلى أن يجيب الطفل عن الأسئلة : ماذا تريد ؟ ماذا ترى ؟ ما عندك ؟ وأسئلة أخرى عندما توجه إليه. (هناء شحاته ،ص122)

ترى الباحثة أن طرق التواصل تختلف من طفل لآخر فطريقة لغة الإشارة هي نوعان لغة الإشارة الأمريكية وتختص بفئة الأطفال التوحيديين شديدي الإعاقة أي الأطفال الذين لا يتكلمون، بينما لغة الإشارة الانجليزية فهي تستخدم للأطفال الذين لديهم مهارة حركية في الأيدي وتعتمد على البصر، أما طريقة تبادل الصور، تعتمد على 6 مراحل لكل مرحلة هدف، لكن كل المراحل تهدف إلى تعليم وتدريب الطفل التوحيدي للوصول به لطلب ما يريد والإجابة على الأسئلة المطروحة عليه.

10- طرق تدريس أطفال التوحد :

1-10 الطرق:

➤ الأطفال المصابون بأمراض التوحد لهم احتياجات جماعية خاصة ترتبط

باحتياجاتهم الفردية بجانب الاحتياجات العامة المشتركة.

➤ أساليب طرق التدريس الخاصة بالمصابين بالتوحد يمكن أن تستفيد منها

مجموعات أخرى، برغم أنها لا تفيد جميع الأطفال.

10-2 المنهج الدراسي :

➤ رفض نموذج تصميم المنهج الدراسي العالمي حيث يؤدي التصميم إلى تعديلات ترتبط بالاحتياجات التعليمية الخاصة، والتساؤل حول تحديد ما هو المنهج الدراسي العام لان الحلول تحتاج إلى ما هو أكثر من إدخال تعديلات ،وارتباط ذلك بصفات المدرس ،وتهميش النموذج العلاجي للتعليم.

➤ المنهج الدراسي العام لا يمكن صياغته إلا بالمعنى العام بحيث يحجب الفروق الحقيقية ويخفيها.

➤ الأطفال المصابون بأمراض التوحد يكونون مهينين لتلقي منهج دراسي عام ووثيق الصلة بهم ،وليس متوازنا بالضرورة .

➤ أسلوب المنهج الدراسي يعوض مشكلات الوصول ويعمل في الوقت نفسه على تطوير أساليب علاجية.

3-10 المعرفة :

➤ معارف المدرس ومهاراته واتجاهاته تعتبر عناصر مهمة في المناهج الدراسية المناسبة للمصابين بالتوحد.

➤ يحتاج المدرسون إلى معرفة الاختلافات والفروق المميزة للمصابين بأمراض التوحد لتحديد الاحتياجات الفردية للأطفال.

10-4 الفروق الفردية مقابل الفروق الجماعية كأساس لطرق التدريس :

تم تبني حالة الفروق العامة، يحتاج التلاميذ أحيانا إلى أساليب مختلفة، وليس إلى أساليب كثيرة مماثلة، والأطفال المصابون بالتوحد لهم احتياجات فردية يتم التعرف عليها من خلال الفروق الجماعية، ولكنها لا تحددتها. (بهاء شاهين، 2008، ص200)

خلاصة الفصل:

بعد كل ما تطرقنا إليه لا يوجد حلا واضحا يلاءم كافة أشكال اضطراب التوحد، إلا أن هناك تدريب يساعد في تطور مهارات الطفل التوحيدي، والعلاج بالدواء، والموسيقى، والعلاج السلوكي، بينما ظهر مؤخرا علاجا يسمى ببرنامج الدمج، وهذا ما سوف نتطرق إليه في فصلنا القادم.

الفصل الرابع

الدمج

تمهيد

- 1- الدمج في الجزائر
- 2- مفهوم الدمج
- 3- اتجاهات حول الدمج
- 4- أهداف الدمج
- 5- الفلسفة التي يقوم عليها الدمج
- 6- شروط دمج أطفال التوحد
- 7- إرشادات لتعليم الأطفال ذو اضطراب التوحد لقدرات انجازيه عالية
- 8 - الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي التوحد من ذوي الأداء المرتفع
- 9- الصعوبات التي تواجه عملية الدمج

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الدمج برنامجا من البرامج التعليمية، لإتاحة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة فرصا لتكامل الاجتماعي والتكامل التعليمي، مع أطفال العاديين سواء يوما كاملا أو جزئياً يوم، ويعتمد الدمج على طبيعة الحالة التي يعاني منها الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما اعتبر أيضا من البرامج العلاجية حيث يساعدهم على اكتساب مهارات تعليمية تساعدهم على تطوير شخصيتهم وتوافقهم مع المجتمع المحيط بهم، أما بالنسبة لأطفال التوحد فقد ظهر موضوع دمجهم مؤخرا أي انه صوب التطبيق، فهذا ما نبهنا لمعرفة اتجاهات المعلمين حول موضوع دمج هذه الفئة في صفوفهم، لأن من شروط الدمج هو معرفة اتجاهات المعلمين فإذا كانت ايجابية فهي تدعم الدمج، أما إذا كانت سلبية فيجب العمل عليها من اجل تغيير اتجاهاتهم.

1 - الدمج في الجزائر:

النصوص التشريعية الرسمية للمدرسة الجزائرية منذ تطبيق المدرسة الأساسية والتأسيس للتعليم العلاجي المسمى بالتعليم المكيف لم تتضمن مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة بل يشير إلى مفهوم آخر وهو الأطفال غير المتكيفين والمتأخرين دراسيا وهي حسب المناشير الوزارية الآتية :

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

- أما المناشير الوزارية لاسيما المنشورة رقم 1548 المؤرخ 1983/04/16 منشور رقم 92/122/111 م / ت / المؤرخ في 1984/06/07 و منشور رقم 92/122/111 المؤرخ في 1992/04/29 تشير كلها للتعليم المكيف الذي يتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر إجمالي في جميع المواد خلال سنتين دراسيتين من التعليم الأساسي و ذلك رغم التعليم الاستدراكي.

- بينما المنشور الوزاري رقم 24 / م.ت.م 1994 المؤرخ في 1994/01/29 اقترب من مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة حينما أشار بشكل واضح إلى أن التعليم المكيف يسعى لإعطاء التلميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل و عميق تعليما خاصا.

- حتى 1996 عنوان موضوع المنشور الوزاري رقم 1061 في 1996/10/08 لأول مرة بتكفل تلاميذ ذوي الحاجات الخاصة حيث حدد المقصود بهذه الفئات على أنهم "هم التلاميذ المتأخرين دراسيا والمصابون بعاهات والمعاقون حركيا والمصابون ببعض الأمراض.

(خالد عبد السلام، 2006، ص6)

إلى أن أصدرت الجزائر منشور وزاري رقم 24/م.ت.م/المؤرخ في 19 جانفي 1994 بمبدأ الحق في التربية والتعليم في الجزائر، بتكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث حددت آنذاك الفئات التالية: المتأخرون دراسيا، التلاميذ المصابون بعاهات، التلاميذ المعوقون حركيا، التلاميذ المصابون بأمراض مزمنة. (انظر الملحق)

ولكن مؤخرا تمكنت وزارة التربية الوطنية وبالتنسيق مع وزارة التضامن الاجتماعي، على إدماج 2500 تلميذ مريض بالتوحد في المدارس العادية الابتدائية، وهذا بعد أن صرحت أنها ستسهر على الاهتمام بجانب تكوين أساتذة التعليم الابتدائي وذلك في إطار التعاون مع وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، من أجل ضمان تلميذ ذو اضطراب التوحد وتسهيل إدماجهم في الوسط المدرسي وضمان تدرسهم عبر فتح المزيد من الأقسام الخاصة بهم، يُوَطَّرها أساتذة ومختصون مؤهلون تقلو تكويننا معمقا للتعامل مع هذه الشريحة التي تعاني وضعية خاصة.

(عثماني مريم، 2018)

2- مفهوم الدمج:

عرفته زينب شقير البيئة اقل عزلا Least Restrictive : يقصد بها الإقلال بقدر الإمكان من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بدمجهم قدر الإمكان بالأطفال العاديين في المدارس العادية.

الدمج Mainstreaming : يقصد بذلك دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس أو الفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. (شقير زينب محمود، 2002، ص13)

نلاحظ أن كلمة الدمج تعني معاني مختلفة من قبل أناس مختلفين (الباحثين) وإن التعريف الشائع لكلمة الدمج تعني تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن بيئة التعليم العام وتحت إشراف كل من معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة.

أما بالنسبة لعماذ علي وآخرون في ترجمتهم ل (Mary.Provost ;Joseph.R.Boyle) قدموا تفاصيل لمصطلح الدمج واعتبر أن التعريف قد يتكون من الأجزاء التالية :

➤ كل الطلبة مرحب بهم ليتعلموا في صفوف التعليم العام وفي مدارس قريبة من أماكن سكنهم.

➤ يتعلم الطلبة في الصفوف حيث يكون عدد الطلبة المعوقين مع أقرانهم غير المعوقين من المجموعة العمرية نفسها.

➤ إن الطلب بمختلف خصائصهم وقدراتهم يشاركون في خبرات تعليمية مشتركة مع التأكيد على نتائج التعلم الفردي المناسب ووجود الدعم والتعديلات الضرورية.

➤ تعليم الطلبة المعوقين مع أقرانهم غير المعوقين من المجموعة العمرية نفسها.

➤ إن خبرات التعلم صممت لتحسن مستوى من التوازن بين المتطلبات الأكاديمية والوظيفية والمتطلبات الاجتماعية والشخصي.

(عماد محمد علي

وآخرون، 2015، ص81)

لكن مع دخول سنة 2015 ظهر ما يسمى ب مصطلح مدرسة المستقبل ومن أهدافها :

➤ المساعدة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

➤ إعداد المتعلمين (ذوي الاحتياجات الخاصة) لمواجهة التحديات الصعبة.

➤ توظيف بيئة تعليمية تربوية تخدم المجتمع. (فؤاد عيد الجوالدن، 2015، ص217)

3- الاتجاهات حول الدمج: لقد اختلف العلماء حول موضوع الدمج فانقسموا إلى ما بين

مؤيدون ومعارضون ومحايدين:

المؤيدون: وهؤلاء يتبنون فكرة الدمج، ويتحمسون لها مما لذلك من اثر في تعديل اتجاهات المعلمين والطلاب والمجتمع ككل والتخلص من عزل الأطفال، بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور العقلي إلى آخر ذلك.

المعارضون: هؤلاء يعارضون بشدة فكرة الدمج ويعتبرون تعليمكم الأطفال أفضل في المدارس الخاصة حيث يتوفر المتخصصون في هذا المجال ويحقق الاستقرار لهم والاطمئنان، الأمر الذي لا يمكن تحقيقه في المدارس العادية.

المحايدون : هؤلاء يتخذون طريقا سريعا وسطا بين المعارضين والمؤيدون لفكرة الدمج فيرى هؤلاء، أن هناك من الإعاقات الشديدة، بحيث لا نستطيع دمجها في الصفوف العادية، مثل حالات التخلف العقلي الشديد، والعمى الشديد، ولكن هناك حالات يمكن دمجها في الصفوف العادية، مثل الإعاقات البسيطة والمتوسطة. (عثمان عبد الله، 2005، ص9)

ترى الباحثة أن العلماء اختلفوا حول موضوع الدمج من بين مؤيدون، ومعارضون، ومحايدون، إلا أن المحايدون هم الذين مساو كل الجوانب بحيث طالبوا بدمج حالات البسيطة والمتوسطة، بينما الشديدة يجب إبقائها في المراكز الخاصة بها، في حين أن المؤيدون طالبوا بالدمج لكن مع تعديل اتجاهات المعلمين، أما بالنسبة للمعارضين فقد رفضوا عملية الدمج وطالبوا بإبقاء المعاقين في المدارس الخاصة لتوفر معلمي التربية الخاصة.

4- أهداف الدمج: يهدف نظام دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف

العادية إلى:

➤ انه يسمح للطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة أن يكونوا مندمجين ضمن

المدارس العادية و مساعدتهم في تطوير قدراتهم التعليمية.

➤ التفاعل الاجتماعي بين أطفال التوحد والأطفال العاديين.

➤ تنمية روح المشاركة والتعاون بينهم في أداء بعض الأعمال والأنشطة. الرياضية.

➤ تمكين المدارس العادية ومن خلال المساعدة و التسهيلات الإضافية من تنفيذ

الدمج والتعامل مع المشكلات التي تعاني منها بعض الطلاب في المدارس.

(طارق عامر، 2008، ص153)

بينما يرى سحر الخرشمي أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يعمل على:

➤ يزود الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالفرص المناسبة لتحسين كل من مفهوم

الذات والسلوكيات الاجتماعية الذي وجد أنها مرتبطان ببعضها البعض.

➤ التركيز بشكل أعمق على المهارات اللغوية للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في

المدارس العادية.

➤ إن التربية الخاصة في المدارس العادية تساعد على تجنب عزل الطفل عن أسرته.

(الخرشي سحر، 2000، ص34)

كما يدعم الروساني كل هذه الأهداف ويزيد عليها:

➤ التقليل من الفوارق النفسية والاجتماعية بين الأطفال العاديين والغير عاديين.

➤ تعديل اتجاهات الناس والمعلمين والأولياء نحو الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة من

كونها اتجاهات سلبية إلى اتجاهات ايجابية.

➤ إعطاء فرصة أفضل وأكثر تناسب لينمو نفسيا وأكاديميا. (الروسان، 1998، ص33)

بينما يركز السرطاوي على:

وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظروف ومناخ تعليمي أكثر إدماجا لكن يجب

ألا يغيب عن أذهاننا أي أن الدمج قد لا يكون الحل الأمثل لكل الأطفال من ذوي

الاحتياجات الخاصة. (حسام احمد محمد أبو

يوسف، ص89)

ترى الباحثة إن أهداف الدمج تختلف من باحث لأخر لكنها كلها تتمحور حول التقليل من

الفروق الفردية والعمل على التفاعل الاجتماعي بين أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

والأطفال العاديين، حيث يرى الروساني أن الدمج يغير اتجاهات الناس وأولياء ومعلمين

حول هذه الفئة، بينما يرى السرطاوي أن الدمج ممكن أن لا يكون الحل الأمثل لذوي الاحتياجات الخاصة .

5- شروط دمج أطفال التوحد: لذلك فان عملية الدمج ليست عملية سهلة و لا يكون طريقا سهلا و إنما هو صعب و يحتاج إلى شروط ومستلزمات وتهيئة وإعداد لنجاح هذه العملية وأهم ما في الأمر كيف نص معلمو الأطفال العاديين على قبول أطفال التوحد وكيف نهىء الأسرة على تعلم السلوكيات التي تساعد أبنائها على اكتساب السلوكيات وعدم فقدانها واختيار الفئة المدمجة لذا نقدم لكم كل من شروط الدمج:

1/ الفئة المدمجة :

الفئة: في التربية الخاصة هي تجمع من الطلاب ذوي الحاجات الخاصة الذين يتم تعليمهم المشاركة في خصائص معينة بالرغم من أن المهنيين يحاولون وضع مستويات للتعريفات الفئات إلا انه توجد تنوع هام من حالة إلى أخرى. (كمال عبد الحميد،2003،ص392)

حيث يرى (باونز وآخرون) 1995 أن الحالة التي يمكن دمجها هي (حالة اسبرجر و اضطراب النمائي الشامل غير محدد. (طارق عامر، 2008، ص160)

بينما ترى هالة عبد السلام أن الفئة الممكن دمجها من أطفال التوحد هي الفئة التي يصدر بشأنها قرار من التأمين الصحي والمستشفيات الحكومية أو الجامعية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم على أن يكون القرار مختوم بشعار الجمهورية، ولا يقبل التلميذ متعدد الإعاقات أو مزدوجي الإعاقه، ويستثني ذلك الإعاقه الحركية المصاحبة لأي من الإعاقات

البصرية أو السمعية أو الذهنية، حيث أنها تؤثر على التحصيل الدراسي.

(هالة عبد السلام، 2019، ص6)

وقد قدم " (وارنوك) معلومات حول دمج أطفال موحدين لذا يرى أن الأطفال ذو الإعاقات الأقل شدة هم الذين يمكن دمج البعض منهم" . (حسام احمد محمد أبو سيف، ص91)

ترى الباحثة أن اقتران التأخر الذهني بالتوحد يخفض من فرص الدمج لدى تلاميذ الذين يجتمع لديهم الاضطراب مقترن بإعاقات ثانوية، أي كلما ازدادت درجة تأخر ذهني انخفضت فرصة دمج التلميذ ذو اضطراب التوحد.

شكل دمج هذه الفئة: يرى طارق عامر أن الشكل الذي يمكن أن يدمج فيه الطفل التوحد هو الدمج الكامل (الكلي)، حيث يمكن إلحاق هذه الحالات بالفصل الدراسي العادي كما انه

من الممكن أن يظم الفصل حالات توحيد تختلف من حيث المستوى الوظيفي أو شدة التوحيد ويحتاج هذا النظام من الدمج إلى التعاون الوثيق بين معلم الفصل العادي ومعلم التربية الخاصة الذي يساعد المعلم والأطفال التوحيديين داخل الفصل، حيث يقوم المعلم بالتعليم، بينما يقو معلم التربية الخاصة بتقديم استراتيجيات تعليمية معينة مثل(التلخيص واستراتيجيات الذاكرة ومهارات التعميم) للأطفال الذين يستفيدون من هذه الخدمات.

طريقة دمج هذه الفئة: (الخدمات الخاصة) حيث يلحق الطفل بالفصل الدراسي العادي مع تلقيه مساعدة خاصة من وقت لآخر بصورة غير منتظمة في مجالات معينة مثل: القراءة، الكتابة، الحساب، وغالبا ما يتقدم معلم التربية الخاصة بزيارة المدرسة مرتين أو ثلاث أسبوعيا. (طارق عامر،ص156)

على العكس حيث يرى (Smith etal) 1993 أن الدمج الجزئي أي الفصل الخاص عموما يكون ذلك الفصل الذي يقضي فيه التلاميذ معظم اليوم الدراسي مع نفس المدرس، وحيث يستقبل التلاميذ كافة أو معظم الخدمات التعليمية، والتلاميذ يتم تصنيفهم بطريقة متجانسة وهناك فرص محددة للتفاعل مع أقرانهم الأسوياء وهم غالبا ما يشتركون في أنشطة غير أكاديمية تتضمن الأنشطة الرياضية مع أقرانهم الأسوياء. (أسامة فاروق،ص241)

ب/ أطفال التوحد (الغير العاديين): ومن اجل دمج أطفال التوحد يجب توفر الشروط

التالية:

➤ عمر الطفل العقلي و ليس الزمني لان الطفل المصاب بالتوحد قد يكون عمره الزمني (10سنوات) و لا يتجاوز عمره العقلي عن (7سنوات) و هنا يجب دمجهم مع أصحاب (7 سنوات).

➤ نسبة طلاب التوحد إلى الطلاب العاديين فلا يجب أن يكونوا أكثر من النصف أو يكونوا هناك 1او2 بحيث يشعروا بالغرابة و هذا لا يؤدي إلى التكيف داخل الصف.

➤ تدريب التلاميذ الذين يعانون من اضطراب التوحد على التفاعل الاجتماعي .

(قحطان احمد الظاهر، 2009، ص270)

ج/ الأسرة: أشار كوجل و كوجل 2003 إلى إحدى الدراسات التي قام بها "لوثانس و رفاقه" و التي قارن من خلالها اثر تعليم الآباء على التدخل السلوكي في أبنائهم المصابين بالتوحد:

➤ المجموعة الأولى: تلقت تدريبات في التدخل السلوكي لمدة سنة في عيادة داخلية و لم يدرّب والديهم على كيفية تقديم تدخل سلوكي في المنزل.

➤ المجموعة الثانية: فتلقت تدريبا علاجيا مدته سنة في بيئة خارجية و تم تدريب الوالدين على كيفية تقديم تدخل سلوكي في المنزل.

و في فترة المتابعة التي استمرت من سن إلى 4 سنوات توصل الباحثون أن الأطفال الذين عادوا إلى منازلهم الذين والديهم على مبادئ التدخل السلوكي.

(نفس المرجع السابق،ص276)

حيث ترى الباحثة أن الوالدين الذين لم يدرّبوا تدريباً سلوكياً أثروا على الأطفال بحيث عند رجوعهم لمنازلهم أدى إلى فقدان العديد من السلوكيات المكتسبة التي حصلوا عليها خلالها فترة المعالجة، أما الذين تعلم أبنائهم مبادئ التدخل السلوكي فقد حافظوا على مكاسبهم و ظل البعض منهم يظهر تحسناً ملحوظاً.

د/ معلم التربية العادية: يرى فتحي جروان وآخرون أن لنجاح عملية الدمج يجب :

- يتوفر المعلم الذي يقدم المساعدة وتدريب على نحو مناسب.
- توفر وقت مناسب للمعلم لكي يتمكن من التخطيط.
- توفر الرغبة من قبل المعلم في الاستماع إلى الطرف الآخر.

يلعب معلم الصفوف العادية أيضاً دوراً في التواصل مع الآخرين في الأوضاع المدرسية، فهؤلاء لديهم معلومات وخبرات يطلعون معلم التربية الخاصة والمعلمين العاديين الآخرين عليها، ويحتاجوا معلم التربية الخاصة تحديداً إلى التواصل مع المعلمين العاديين الذين جرت العادة أن لا يحصلوا على أي تدريب في مجال الحاجات التربوية الخاصة، مع العلم

أن اضطراب التوحد ليس بمعيقا يمنع الطفل من الدمج والحصول على حقه في التعليم العام مع أقرانه العاديين، بينما هناك معيقات أخرى هي التي تسبب الحاجز مثل: (البرنامج التدريسي الذي لا يلبي حاجيات هذه الفئة، وطرق التدريس التي لا تتجاوز التلقين، وعدم وجود أخصائي داخل المدرسة يعمل على مساندة المعلم العادي، وكثرة عدد التلاميذ واتجاهات السلبية للتلاميذ العاديين. (فتحي جروان، 2013، ص251)

حيث يرى مصطفى أن المعلمين لا يشترط أن يكونوا متخصصين في التربية الخاصة وإنما يكونوا مدرسي التعليم العام فقط مع بعض التدريب والتأهيل. (أسامة فاروق مصطفى، ص243)

بينما يرى قحطان أن على معلم التربية العادية أن يكون واعيا بالطرق وأساليب متعددة لتلبية الفروق الفردية لان عملية الدمج تؤدي إلى اتساع فجوة الفروق الفردية داخل الصف.

(قحطان احمد الظاهر، 2009، ص270)

ترى الباحثة أن خصائص الطفل التوحدي ليست عائقا يمنعه من الحصول على حقه في التعليم مع أقرانه من الأطفال العاديين، إنما قصور البرامج المدرسية هو العائق الأكبر، لذلك يجب توفير برامج ملائمة لهؤلاء الأطفال، تتوافق مع حاجياتهم وقدراتهم العقلية، وأيضا العمل على إعداد المعلمين أي تكوينهم وتدريبهم لتعامل مع متطلبات الدمج الشامل، حيث أن اتجاهات المعلمين الايجابية وتقبلهم لدمج هذه الفئة وإعدادهم التربوي الجيد هم من الأساسيات لنجاح برنامج الدمج.

هـ/ معلم التربية الخاصة : يعرف معلم التربية الخاصة انه هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ غير العاديين. (خالد عسل، 2012، ص14)

تري الباحثة أن العامل الأساسي الذي يحدد الدمج أو الفصل هو درجة الإعاقة فقد يكون صعبا دمج الإعاقات الشديدة، ولكن التوجيه العالمي هو دمج الإعاقات البسيطة والمتوسطة حيث تعتبر الفئة المراد دمجها هي من أوليات الدمج، لذلك يمكننا القول أن عملية الدمج هي عملية يجب تكافؤ وتعاون عناصرها، حيث يجب موافقة ورغبة المعلم العادي في المشاركة في هذه العملية، ومساعدة التلاميذ العاديين على تغيير اتجاهاتهم وتهيئهم لتعامل مع هذه الفئة، وموافقة الأولياء وتهيئتهم لاكتساب مهارات تساعدهم للمحافظة على مهارات أبنائهم ومساعدتهم على عدم فقدانها، وأيضا التطرق إلى معلم التربية الخاصة حيث يجب توفير معلم تربية خاصة واحد على الأقل في كل مدرسة لتطبيق برامج الدمج حيث أن الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى درجة كبيرة من القبول والدعم والقليل من المنافسة لذلك فهم بحاجة إلى مدرسين مؤهلين، كما انه يساعد في عملية الدمج فان معلم التربية العادية لا يستطيع التعليم بدون مرافقة معلم التربية الخاصة له، ولو دققنا قليلا نلاحظ أن معلم التربية الخاصة هو بمثابة التدريب والتأهيل للمعلم العادي، وأيضا يقوم بمساعدة كما يقوم بمساعدة التلميذ ذو اضطراب التوحد.

6- الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي التوحد:

1-6- الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي التوحد من ذوي الأداء المرتفع :

- ركز على الشرح بالاستعانة بالمساعدات والأدوات البصرية للعمل الصفي الدراسي بدلا من الشرح الشفهي لوحده.
- أعط التلميذ مجموعتين من الكتب إحداهما للاستخدام المنزلي والأخرى للاستخدام المدرسي.
- كن أكثر اهتماما بمهارات التفاعل الاجتماعي والمهارات الأكاديمية.
- صمم نظاما للدرجات بحيث يعكس مدى التقدم الذي أحرزه وناقشه مع الإدارة ووالدي التلميذ.
- خصص للطالب احد اقرانه في الصف لمساعدته على تنظيم العمل.
- شجع العمل من خلال مجموعات إذا كان بإمكان التلميذ إن يتعاون.
- ركز على تطوير مهارات التواصل.
- ساعد التلميذ على تعلم كيفية التعبير عن مشاعر عدم الرضا بشكل شفهي.
- زود التلميذ من بقائمة الأنظمة والقوانين التي يجب إتباعها.

- جزء المهام إلى خطوات صغيرة.
 - وفر التوجيهات والتسهيلات لأية مهمة يعتقد الطالب أنها صعبة.
 - ركز على استخدام وتعزيز مهارات الحاسوب .
 - سلط الضوء على المعلومات المكتوبة.
 - لا تستعمل العقاب.
- 2-6 استراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي التوحد من ذوي الأداء المنخفض:**
- حدد أسباب وضع الطالب في فصلك.
 - احصل على خدمات مساعد معلم بحيث يقوم بتعليمه بشكل فردي (واحد).
 - اطلب عدم إرسال الطالب إلى المدرسة إذا كان المساعد غائبا و لا تقبل مساعدا بديلا.
 - ابلغ والدي الطالب إن كنت تخطط للتغيب عن المدرسة.
 - استعرض مع المعلم المساعد بشكل دوري سلوك الطالب و مدى تقدمه.
 - اعمل مع إدارة المدرسة و والدي الطالب على وضع نظام لدرجات و الذي يعكس مدى التحصيل الذي أحرزها لطالب.
 - ركز على توفير مناهج فعالة .
 - شجع على التفاعل بين الطالب وزملائه.
 - أشرك الطالب في عدة أنشطة صفية من تلك التي يستطيع الطالب التعامل معها.

➤ تجنب إرهاق الطالب (أداء ما يجب عمله، أخباره فقط بما يجب عمله) لكن لا تقوم بكليهما في نفس الوقت).

➤ جزء المهام إلى خطوات صغيرة مستقلة و عند إتقان إحدى الخطوات انتقل إلى الخطوة التالية .

➤ قم بتطوير مهارات التواصل اللغوية التعبيرية اللفظية .

➤ ركز على التعزيز من خلال استخدامه كحافز في المراحل الانتقالية للتعلم .

(الزارع نايف، 2007)

7- الصعوبات التي تواجه عملية دمج أطفال ذو اضطراب التوحد:

اجتماعية :

➤ ندرة وجود أندية داخل المدرسة بين التلاميذ العاديين و أقرانهم من ذوي اضطراب التوحد .

➤ الافتقار لبرامج التوعية التأهيلية لتهيئة جميع منسوبي المدرسة لإقبال التلاميذ من ذوي اضطراب التوحد. قبل البدا بعملية الدمج .

المرتبطة بالخدمات المدرسية :

➤ ندرة وجود أخصائي مخصص في اضطرابات السلوكية و التوحد.

➤ افتقار تصميم المبنى المدرسي لمتطلبات ذوي اضطراب التوحد .

- افتقار الوحدة الصحية بالمدرسة.
 - غياب طرق التدريس (تيتش، لوفاس، هيتاشي).
 - غياب أخصائي اجتماعي داخل المؤسسة.
 - افتقار قاعة التربية الفنية و الرياضية.
- (محمد سعيد بن

محمد، 2010، ص119)

أكاديمية :

- وجود تلاميذ من ذوي اضطراب التوحد مختلفي القدرات داخل الصف الواحد.
 - غياب التدعيم و التشجيع من طرف المعلم.
 - غياب التفاعل مع الأقران (الأطفال العادين).
 - نقص خبرة المعلم في اختزال المهام إلى مجموعة من الخطوات البسيطة.
 - غياب التواصل بين المعلم و الأخصائي النفسي. (رفعت بهجات، 2007، ص211)
- ترى الباحثة في ارض الواقع أن المعلمين ومعظم الطاقم الإداري لديهم معلومات قليلة حول استراتيجيات التدريس، وطرق التواصل مع أطفال التوحد، وليس عندهم أدنى فكرة حول غرفة المصادر، وعدم وجود معلم التربية الخاصة داخل الابتدائيات، أو مستشار التوجيه، إذ أن الأخصائي النفسي يزور المؤسسات مرة أو مرتين في السنة من اجل تطعيم، ومن الصعوبات التي لحضتها هي عدم تقبل بعض الأولياء أن أطفالهم مصابين بطيف التوحد وهذا بعد تشخيص الطفل من طرف الأخصائي أو مستشار المقاطعة، وذلك بعد ظهور

بعض الأعراض عليهم، وأيضا رفض بعض المعلمين بوجود أطفال التوحد داخل أقسامهم فهم يرون أن الطفل التوحدي يعرقل المعلم أثناء أداء واجبه .

خلاصة الفصل:

وتواجه عملية دمج أطفال ذوي اضطراب التوحد مع الأطفال العاديين عدة صعوبات بسبب الفروق الفردية التي بينهم، لذا يحتاج أطفال التوحد إلى طريقة تعامل ورعاية خاصة تجمع بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة، وكل من هذين المعلمين يحتاجون إلى دراسة العديد من أطفال التوحد في مؤسسات الدمج لتمكنه من تفسير العديد من السلوكيات، للعلم أن الطرق العادية التي يستخدمها المعلم مع أطفال العاديين لا تساعد أطفال التوحد، لذا نحتاج إلى معلمين لديهم دافعية وتقبل لمساعدة هذه الفئة ولاكتسابهم مهارات تساعدهم على التفاعل الاجتماعي والتوافق مع أقرانهم من الأطفال العاديين .

الجانِب التَطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

1/ الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوات الجانب التطبيقي التي

يتخذها الباحث من أجل التعرف على بحثه والتحقق من صحته وعرفها شحاته سليمان

"أنها مجموعة الإجراءات البحثية الهادفة لمعرفة وتقديم المواضيع الجديدة بالبحث في

مجال معين لتحديد المشكلات البحثية ،كما أنها خطوة مبدئية لعملية البحث إذ تمثل

الخطوة الأولى على الطريق بمعنى البداية الحقيقية للبحث وتتوقف نتائج البحث النهائية

على مدى سلامة وخطا البداية". (شحاته سليمان، 2006، ص278)

وتهدف الدراسة التالية إلى:

- تحديد المنهج المناسب للدراسة ونوع المعاينة
- التعرف على الظروف التي يتم فيها إجراء البحث
- التأكد من استعداد الأفراد (العينة) ورضاهم في مشاركتنا
- التحقق من الخصائص السيكومترية للبحث (الصدق، الثبات)

إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

في ضوء دراستنا الحالية التي تشير إلى تقييم اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية، وهذا يحتاج إلى اتخاذ قرار يتعلق بمعرفة وتقييم واقع الدمج لدى أطفال ذو اضطراب التوحد في الجزائر وبتحديد في ولاية الجلفة، لتحديد المتطلبات اللازمة لنجاح هذا البرنامج المتعلق بالمعلمين ولذلك اعتمدنا في دراستنا هذه

على المنهج الوصفي وعينة مثلت مجتمع الدراسة الذي تكون من 10 معلمين، ويمثل الجدول التالي:

جدول رقم (06): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

اسم المدرسة	مكان المدرسة	ذكور	إناث	العينة المنتقاة
الكاكي محمد	حي بوتريفيس	03	07	10

حيث اعتمدت الباحثة على العينة البسيطة العشوائية، ممثلة لمجتمع الدراسة الاستطلاعية، الذي تتكون من 10 معلمين (03 ذكور، 07 إناث)، حيث قسمت 13 استمارة، واسترجعت 10 منها، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم(07): يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة الاستطلاعية

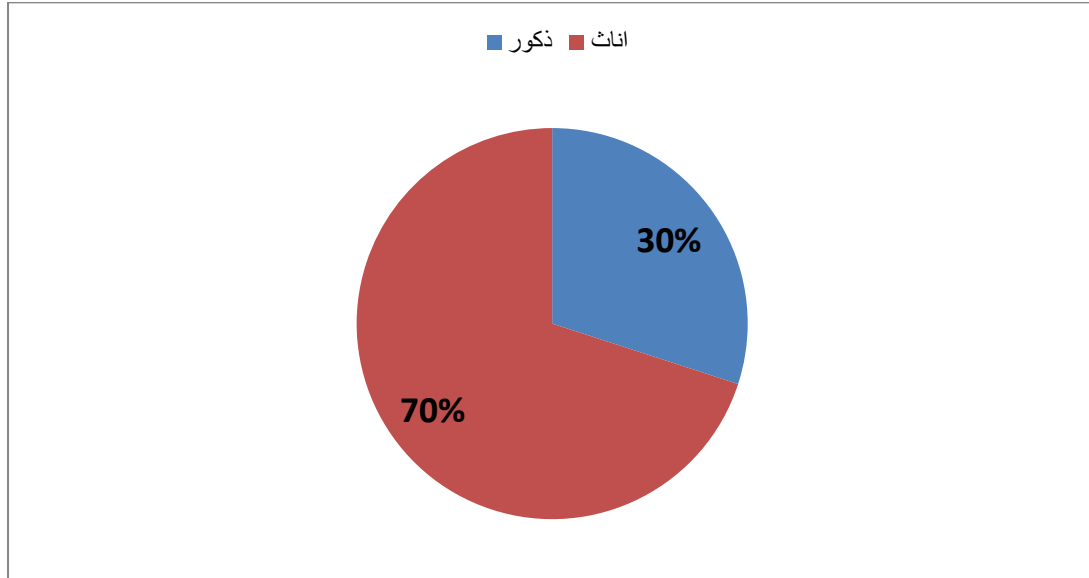
المتغير	مستوى المتغير	التكرارات	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	03	%30	10 معلمين
	أنثى	07	%70	
الخبرة	اقل من 5 سنوات	05	%50	10 معلمين
	من 5 إلى 10 سنوات	03	%30	
	أكثر من 5 سنوات	02	%20	
التخصص الدراسي	أدب عربي	04	%40	10 معلمين
	أخرى	03	%30	
	علم اجتماع	02	%20	
	علم النفس	01	%10	
المؤهل الدراسي	ليسانس	04	%40	10 معلمين
	ماستر	03	%30	
	بكالوريا	02	%20	
	أخرى	01	%10	
تلقي التكوين والتأطير	نعم	02	%20	10 معلمين
	لا	08	%80	

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

تكونت عينة الدراسة من 10 معلمين منهم 7 إناث و 3 ذكور كما يوضح الجدول التالي

الجدول رقم (08): يوضح توزيع دراسة الاستطلاعية حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرارات	الجنس
30 %	3	ذكور
70 %	7	إناث
100 %	10	المجموع



شكل رقم (05): دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب الجنس

بعد ملاحظتنا للجدول والدائرة النسبية، نجد أن نسبة 30% ذكور، بينما 70% الباقية تمثل جنس الإناث إي أكثر من نصف العينة إناث.

تنص الفرضية انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس العادية تعزي لمتغير الجنس

لاختيار صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار T test

جدول رقم(09): يوضح الفرضية الأولى لمتغير الجنس

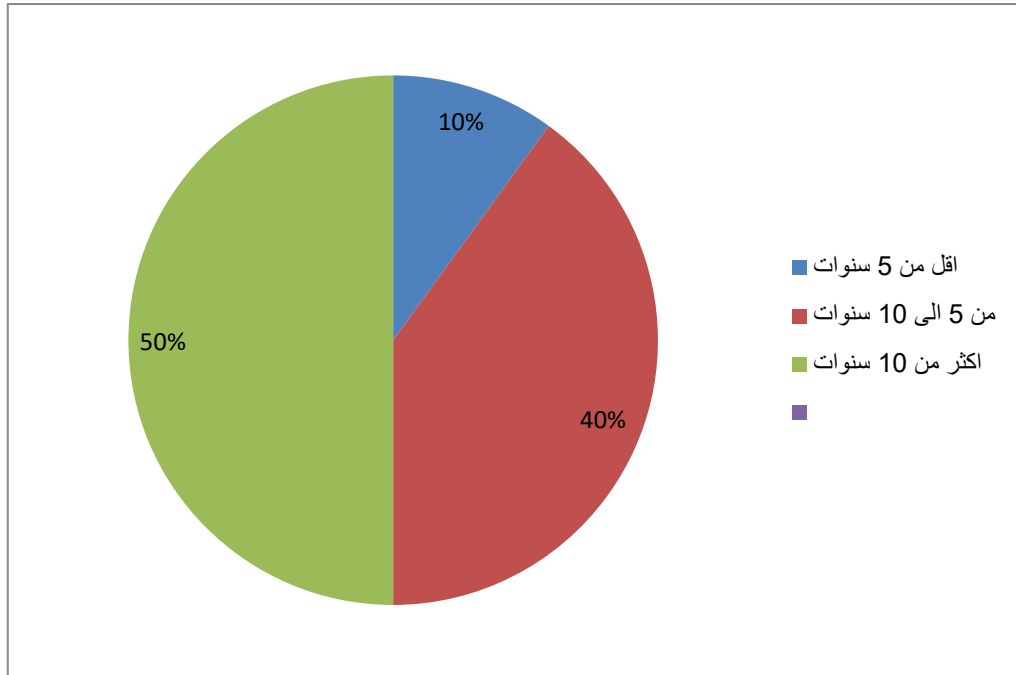
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة SIG	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
ذكور	142.3333	18.90326	0.47	0.51	0.05	غير دالة
إناث	189.8571	14.71313				

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لكل من الذكور والإناث متقارب مما يدل على عدم وجود الفروق بينهما وهذا ما دلت عنه قيمة 0.51 sig وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 حيث تظهر أن لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فالفرضية تحققت وقيمة T غير دالة .

1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم(10):يوضح توزيع الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة

النسبة المئوية	التكرارات	سنوات الخبرة
10 %	1	أقل من 5 سنوات
40 %	4	من 5 إلى 10 سنوات
50 %	5	من 10 سنوات فما فوق
100 %	10	المجموع



شكل رقم (6) دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب الخبرة

بعد ملاحظة الجدول والدائرة النسبية، تبين لنا أن المعلمين ذو الخبرة يمثلون نصف العينة أي 50%، بينما من 5 سنوات حتى 10 سنوات تمثل نسبة 40%، أي أكثر من نسبة المعلمين الذين خبرتهم تقل عن 5 سنوات حيث كانت نسبتهم تقدر ب 10%.

تنص الفرضية انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير الخبرة.

جدول رقم(11):يوضح الفرضية الثانية لمتغير الخبرة

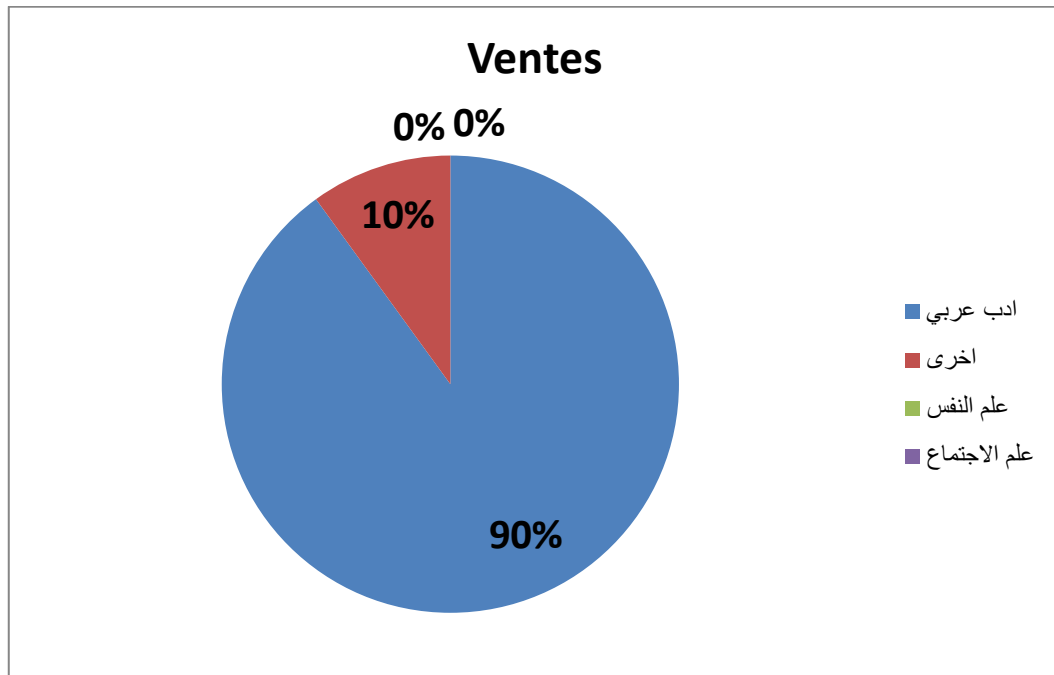
دلالة الفروق	مستوى الدلالة	SIG	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة	0.05	1.469	1.469	679.821	7	4758.750	داخل المجموعات
				998.825	2	1997.650	خارج المجموعات
				1678.646	9	6756.400	المجموع
				6			

بلغ مجموع المربعات (6756.400) وقيمة متوسط المربعات (1678.646) عند درجة الحرية (9) وقيمة (F 1.469) وهي غير دالة إحصائيا نظرا لان قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ (1.469) وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض فرضية الدراسة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير الخبرة.

3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

جدول رقم(12):يوضح توزيع العينة حسب التخصص الدراسي

النسبة المئوية	التكرارات	
0 %	0	علم اجتماع
0 %	0	علم النفس
90%	9	أدب
10 %	1	أخرى
100 %	10	المجموع



شكل رقم(07) دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب التخصص الدراسي

بعد ملاحظة الجدول والدائرة النسبية تبين لنا أن نسبة المعلمين المتخصصين في الأدب العربي فقد مثل تقريبا العينة كلها حيث قدرت نسبتهم 90% أي ما يقدر ب 9 معلمين ،أي بنسبة 40% ما يقدر ب 4معلمين ،أما التخصصات الأخرى فكانت نسبتهم قليلة جدا

10 % أي ما يقدر بمعلم واحد ، على العكس في التخصصين علم النفس و علم اجتماع فكانت نسبتهم معدومة.

تنص الفرضية انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير التخصص الدراسي.

جدول رقم(13): يوضح الفرضية الثالثة لمتغير التخصص الدراسي

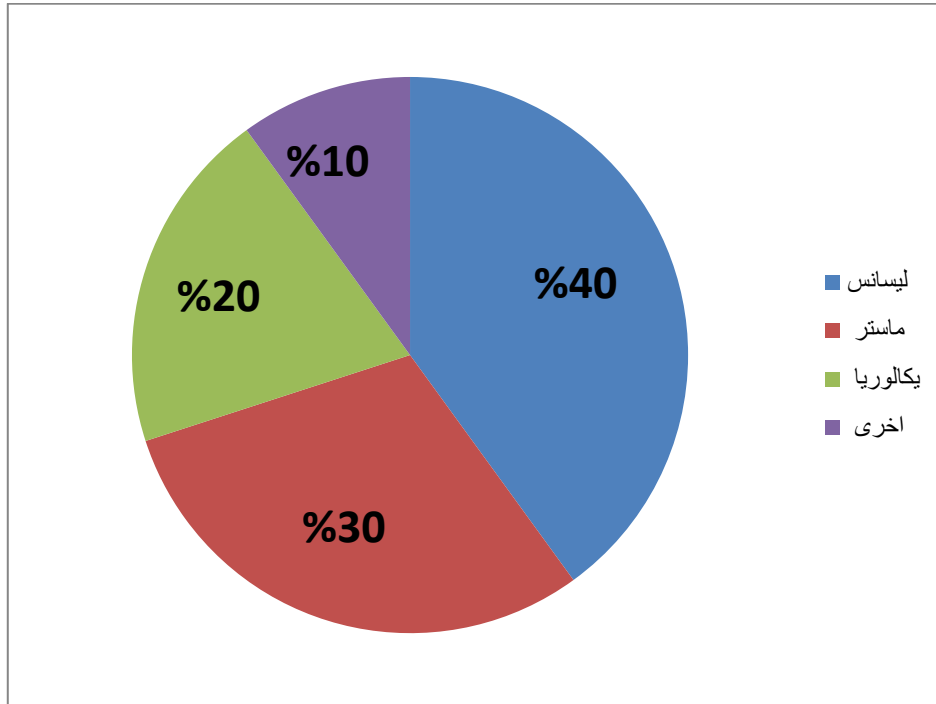
دلالة الفروق	SIG	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة	0.104	3.358	594.861	8	4758.889	داخل المجموعات
			1997.511	1	1997.511	خارج المجموعات
			2547.372	9	6756.400	المجموع

بلغ مجموع المربعات (6756.400) وقيمة متوسط المربعات (2732.952) عند درجة الحرية (9) وقيمة F (3.358) وهي غير دالة إحصائيا نظرا لان قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرة بـ 0.104 وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نرفض الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير التخصص .

4-1 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

جدول رقم(14): يوضح توزيع العينة حسب المؤهل الدراسي

المؤهلات العلمية	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريا	2	% 20.0
ليسانس	4	%40.0
ماستر	3	% 30.0
أخرى	1	%10.0
المجموع	10	% 100



شكل رقم(08): دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب المؤهل الدراسي

بعد ملاحظة الجدول والدائرة النسبية تبين لنا أن نسبة المعلمين المتحصلين على شهادة ليسانس %40 أي ما يقدر ب 4 معلمين تقريبا أخذت نصف العينة، بينما كان معلمي

ماستر بنسبة 30% أي ما يقدر ب 3 معلمين ،أما نسبة المعلمين المتحصلين على شهادة بكالوريا 20% أي ما يقدر ب معلمين ،أما التخصصات الأخرى فكانت بنسبة 10%.

تنص الفرضية انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير المؤهل الدراسي.

جدول رقم(15): يوضح الفرضية الرابعة لمتغير المؤهل الدراسي

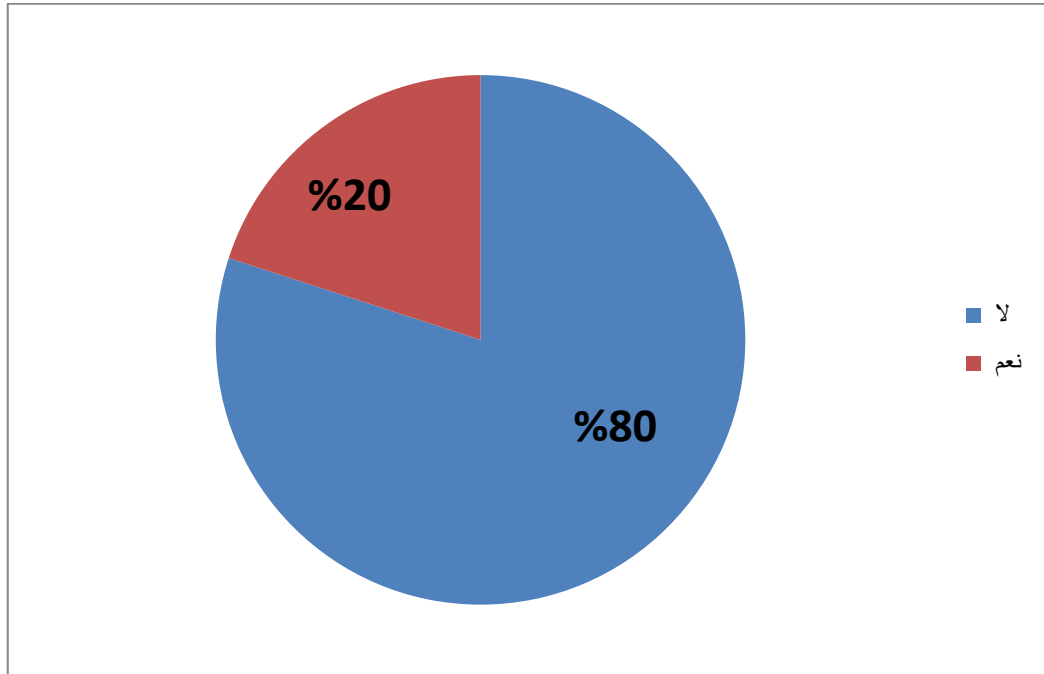
مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	SIG	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
6273.250	6	1045.542	0.154	0.923	0.05	غير دلالة
483.150	3	161.050				
6756.400	9	1206.592				

بلغ مجموع المربعات (6756.400) وقيمة متوسط المربعات (1206.592) عند درجة الحرية (9) وقيمة F (0.154) وهي غير دالة إحصائيا نظرا لان قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت ب (0.923) وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نقبل فرضية الدراسة القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير المؤهل ألداسي.

5-1 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

جدول رقم(16):يوضح توزيع العينة حسب تلقي التكوين والتأطير

النسبة المئوية	التكرارات	تلقي التكوين والتأطير
%20	2	نعم
%80	8	لا
% 100	10	المجموع



الشكل رقم(09): دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب تلقي التكوين و التأطير

بعد ملاحظة الجدول و دائرة النسبية تبين أن نسبة 80% من المعلمين لم يتلقوا التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم، أي ما يقدر ب 8 معلمين، بينما 20% الباقية هي نسبة المعلمين الذين تلقوا التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم أي ما يقدر بمعلمين.

تنص الفرضية انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس العادية تعزي لمتغير تلقي التكوين.

لاختيار صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار T test

جدول رقم(17): يوضح الفرضية الخامسة لمتغير التكوين

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة SIG	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تلقي التكوين	
غير دالة	0.05	2.2	0.17	3.53553	189.5000	2	نعم
		4		29.90670	172.1250	8	لا

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لكل من المعلمين اللذين تلقوا تكوين متقارب مما يدل على عدم وجود الفروق بينهما وهذا ما دلت عنه قيمة sig 2.24 وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 حيث تظهر انه لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فالفرضية لم تتحقق وقيمة T غير دالة .

6-1 عرض نتائج الفرضية السادسة:

أبعاد المقياس:

جدول رقم (18): يوضح أبعاد المقياس

رقم الأبعاد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول	البعد الاجتماعي	67.5000	9.91351
البعد الثاني	البعد الأكاديمي	71.8000	12.37201
البعد الثالث	معوقات دمج أطفال التوحد	36.3000	16.83284
الدرجة الكلية		175.6000	27.39911

ومن خلال الجدول نرى أن الدرجة الكلية لأبعاد المقياس لاتجاهات المعلمين على كافة الأبعاد جاءت بنسبة 175.6000 للمتوسط الحسابي، وكان الانحراف المعياري على الدرجة الكلية لاتجاهات 27.399، أما فيما يخص الأبعاد الجزئية بداية من البعد الأكاديمي الذي كان أكثر الأبعاد ارتفاعا وكان متوسطه الحسابي يقدر ب 71.8000 وانحرافه المعياري 12.37.

أما البعد الاجتماعي فكانت قيمته مقارنة للبعد الأكاديمي حيث قدر متوسط حسابه ب 67.5000 وانحرافه المعياري 9.919 ، أما بالنسبة لبعد المعوقات بعد مقارنة بالأبعاد

الأخرى قدر متوسطه الحسابي ب 36.30 وانحرافه المعياري ب 16.83، حيث لاحظنا أن بعد المعوقات كان اقل من البعدين الاجتماعي والأكاديمي.

ومن الإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل بند من بنود الأداة، والجدول التالي يوضح:

جدول رقم (19): يوضح الفرضية السادسة لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

البعد 1: الاجتماعي

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط حسابي	انحراف معياري	الدرجة
1	يزيد دمج التلاميذ المتوحدين من فرص التفاعل الاجتماعي من زملائهم	2.60	1.897	لا أوافق
2	تعمل برامج الدمج على التغلب من الفروق الاجتماعية بين التلاميذ	3.80	1.619	أوافق بدرجة كبيرة
3	يؤدي دمج أطفال التوحد إلى إكسابهم مهارات جديدة	4.10	0.738	أوافق بدرجة كبيرة
4	يستفيد التلميذ المتوحد اجتماعيا عند التحاقه بالصفوف العادية	3.60	1.350	أوافق بدرجة كبيرة
5	يعدل برنامج الدمج من مواقف المعلمين السلبية نحو تلاميذ التوحد	3.40	1.174	أوافق بدرجة متوسطة
6	يعمل برنامج الدمج على زيادة فاعلية التلميذ من ذوي اضطراب التوحد	3.30	1.337	أوافق بدرجة متوسطة
7	يواجه التلميذ المتوحد صعوبة في إقامة	3.00	1.633	أوافق بدرجة

متوسطة			علاقات تواصلية مع زملائه	
أوافق بدرجة متوسطة	1.418	3.30	يزيد عزل تلاميذ التوحد في المراكز الخاصة من شعورهم بالاستقرار	8
أوافق بدرجة متوسطة	1.398	2.80	عزل التلميذ المتوحد في مركز خاص به يزيد من شعور بالعزلة	9
أوافق بدرجة متوسطة	0.823	3.30	خصائص التلميذ المتوحد تجعله غير مؤهل للدمج في المدارس العادية	10
أوافق بدرجة كبيرة	1.155	4.00	يفضل بقاء التلميذ المتوحد في المركز الخاص	11
أوافق بدرجة كبيرة جدا	0.699	4.40	دمج التلميذ المتوحد يساعد في نوعية المجتمع نحو هذا الاضطراب	12
أوافق بدرجة كبيرة	1.287	4.10	دمج التلاميذ المتوحدين في المدارس العادية يقلل من عزلتهم عن المجتمع	13
أوافق بدرجة متوسطة	1.155	3.00	أوافق على دمج التلميذ المتوحد في المجتمع وليس في الصف العادي	14
أوافق بدرجة كبيرة	1.317	4.20	تتعاون المدرسة مع المؤسسات المجتمعية المختصة لمساعدة التلميذ المتوحد	15
أوافق بدرجة كبيرة جدا	0.699	4.60	تتعاون المدرسة مع أولياء الأمور في مساعدة التلميذ المتوحد	16
أوافق بدرجة كبيرة جدا	0.699	4.60	يوفر الدعم النفسي والاجتماعي للمعلم والأسرة والتلميذ المتوحد في المدرسة العادية	17
أوافق بدرجة كبيرة جدا	0.699	4.40	دمج طفل توحد ي يقلل من الأعباء المادية الملقاة على عاتق الأسرة	18

البعد 2: الأكاديمي

رقم الفقر ة	الفقرات	متوسط حسابي	انحراف معياري	الدرجة
1	من حق التلميذ المتوحد التعلم في مدرسة عادية.	3.20	1.229	أوافق بدرجة متوسطة
2	تتوفر غرفة المصادر في مدرستي	2.70	1.160	أوافق بدرجة متوسطة
3	يتوفر معلم غرفة المصادر ومعلم التربية الخاصة في المدرسة التي فيها تلميذ متوحد	3.30	1.494	أوافق بدرجة متوسطة
4	يؤدي دمج تلاميذ التوحد في الصف العادي إلى تكافؤ فرصة الأكاديمية مع زملائه	4.10	1.197	أوافق بدرجة كبيرة
5	انسب وقت لدمج تلاميذ التوحد هي حصص الأنشطة اللامنهجية	4.20	1.033	أوافق بدرجة كبيرة
6	يطور تلميذ التوحد مهاراته الأكاديمية أفضل من خلال دمج	4.20	0.919	أوافق بدرجة كبيرة
7	يقدم برنامج الدمج أفضل الحلول للمشكلات التربوية للتلميذ المتوحد	3.70	1.059	أوافق بدرجة كبيرة
8	يمكن دمج التلميذ المتوحد أكاديميا المؤهل للدمج	3.40	1.578	أوافق بدرجة متوسطة
9	يمكن دمج التلميذ المتوحد في جزء من اليوم الدراسي فقط	2.60	1.265	لا أوافق
10	يمكن دمج التلميذ المتوحد من ذوي القدرات العقلية العليا فقط (الموهوبين)	3.30	0.883	أوافق بدرجة متوسطة
11	ينبغي دمج التلميذ المتوحد في المرحلة الأساسية الدنيا فقط	3.30	1.337	أوافق بدرجة متوسطة
12	يفضل تدريس التلميذ المتوحد في مركز خاص وليس في مدرسة عامة	3.40	1.350	أوافق بدرجة متوسطة

13	أوافق على دمج التلميذ المتوحد في المدارس العامة ولكن في صف خاص به	2.70	1.252	أوافق بدرجة متوسطة
14	يكفل القانون الجزائري عمليا الحق في تعليم التلميذ المتوحد في المدارس العادية	3.20	1.549	أوافق بدرجة متوسطة
15	تتوفر في المدرسة الإمكانيات المادية اللازمة لدمج أطفال التوحد	3.50	1.650	أوافق بدرجة كبيرة
16	يعمق برنامج الدمج الفجوة الأكاديمية بين التلميذ المتوحد وزملائه	2.80	1.317	أوافق بدرجة متوسطة
17	يستفيد التلميذ المتوحد أكاديميا عند التحاقه بالصفوف العادية	3.80	1.317	أوافق بدرجة كبيرة
18	يؤثر وضع التلميذ المتوحد في الصف العادي على برنامج الصف العادي	2.90	1.442	أوافق بدرجة متوسطة
19	أوافق على وجود معلم مساند ومعلم التربية الخاصة في الصفوف أثناء التدريس	4.60	0.699	أوافق بدرجة كبيرة جدا
20	التطوير الأكاديمي للتلميذ المتوحد يساعد في تسهيل حياتهم وحيات أسرهم مستقبلا	4.10	0.994	أوافق بدرجة كبيرة
21	شاركت في وضع الخطة التربوية الفردية لتلميذ التوحد	2.80	1.398	أوافق بدرجة متوسطة

البعد 3 : معوقات دمج أطفال التوحد

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط حسابي	انحراف معياري	الدرجة
1	التوحد موضوع جديد لا يعرف المجتمع عنه	3.30	1.160	أوافق بدرجة متوسطة
2	المعلمون والمرشدون غير مؤهلين للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ	2.90	1.287	أوافق بدرجة متوسطة
3	قلة غرقة المصادر في مدارسنا	1.60	1.350	لا أوافق بدرجة كبيرة
4	ندرة معلمي التربية الخاصة	1.70	1.337	لا أوافق بدرجة كبيرة
5	الافتقار إلى معايير تشخيصية محددة	1.60	0.843	لا أوافق بدرجة كبيرة

			يمكن الرجوع إليها لتشخيص الطفل المتوحد	
6	1.70	1.059	اقتصار المنهاج الجزائري على تحقيق حاجات التلميذ من غير حاجات التوحيديين	لا أوافق بدرجة كبيرة
7	1.50	1.080	ضعف معرفة المعلمين ببرامج تعليم التلميذ المتوحد مثل برنامج (لوفاس)	لا أوافق بدرجة كبيرة
8	2.10	1.157	طرائق التعليم الجزائرية لا تتجاوز التلقين وهي غير مناسبة لتعليم التلميذ المتوحد	لا أوافق
9	1.90	1.449	لا يوجد فريق عمل متعدد التخصصات للعمل مع التلميذ المتوحد	لا أوافق
10	1.40	0.699	ندرة التشخيص والتأهيل المبكر لدمج الطفل المتوحد في الجزائر	لا أوافق بدرجة كبيرة
11	1.60	1.265	كثرة عدد التلاميذ في الصف الدراسي تمنع المعلم من الاهتمام بالتلميذ المتوحد	لا أوافق بدرجة كبيرة
12	2.90	1.524	المارشد التربوي غير مؤهل للتعامل مع التلميذ المتوحد	أوافق بدرجة متوسطة
13	2.30	1.337	مرشدو التعليم الجامع يركزون على دمج الإعاقات الحركية أكثر من الإعاقات النمائية	لا أوافق
14	2.40	1.647	المباني المدرسية العامة غير مؤهلة لاستقبال أطفال التوحد	لا أوافق
15	2.10	1.287	الاتجاهات السلبية نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والتلميذ المتوحد خاصة تؤدي إلى عدم الدمج	لا أوافق
16	1.90	1.287	إن ضعف الإمكانيات المادية لتعيين معلم مساند لمساعدة المعلم الذي يقوم بتدريس صف مدمج فيه تلميذ متوحد	لا أوافق

17	عدم توفر طبيب متجول لمتابعة التلميذ المتوحد	1.60	1.265	لا أوافق بدرجة كبيرة
18	عدم توافر معالج سلوكي لمتابعة المشكلات الحسية والإدراكية التي تصاحب سلوك التلميذ المتوحد	1.30	0.483	لا أوافق بدرجة كبيرة
19	عدم توافر معالج سلوكي لمتابعة المشكلات الحسية والإدراكية التي تصاحب سلوك التلميذ المتوحد	1.66	1.020	لا أوافق بدرجة كبيرة

من خلال الجدول الأول الذي يشمل البعد الاجتماعي اتضح لنا أن دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين كانت مابين (6 أوافق بدرجة كبيرة، و7 موافق بدرجة متوسطة، و1 لا أوافق، و4 أوافق بدرجة كبيرة) حيث كانت متوسطات الحسابية ما بين (4.60) و(2.80) وانحرافات المعيارية مابين (1.89) و(0.699)، أي انه لا يوجد واحد غير موافقون عليه بدرجة كبيرة، ومنه نستنتج أن اتجاهات المعلمين كانت مابين متوسط وعال وعالي جدا، أي سجلت 94.43% اتجاهات ايجابية و5.55% اتجاهات سلبية.

أما بالنسبة لجدول البعد الأكاديمي لاحظنا أن دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين كانت مابين (1 أوافق بدرجة كبيرة جدا، و7 أوافق بدرجة كبيرة، و12 أوافق بدرجة متوسط، و1 لا أوافق) فتراوحت المتوسطات الحسابية مابين (4.60) و(2.60) بانحراف معياري (1.65) و(0.699)، أي انه لا يوجد بند واحد غير

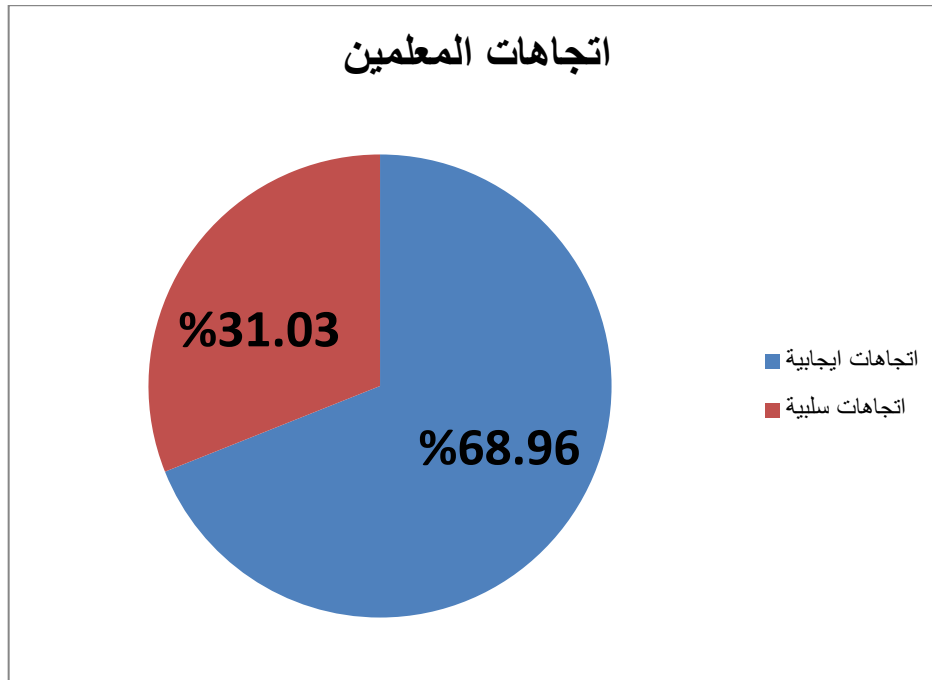
موافقون عليه بدرجة كبيرة ،أو غير موافقون عليه بشدة ومنه نستنتج أن اتجاهات المعلمين كانت مابين متوسط وعال، أي سجلت نسبة 95.23% اتجاهات ايجابية و4.76% اتجاهات سلبية.

وبعد اطلعنا على جدول معوقات دمج تلاميذ التوحد في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين كانت مابين(6 لا أوافق، 10 لا أوافق بدرجة كبيرة، 3 أوافق بدرجة متوسطة) فتراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.90) و(1.30) بانحراف معياري (1.52) و(0.48)،أي انه لا يوجد بند يوافقون عليه بدرجة كبيرة ،أو يوافقون عليه بدرجة كبيرة جدا،ومنه نستنتج أن اتجاهات المعلمين كانت مابين منخفض ومنخفض جدا،أي سجلت 84.20% اتجاهات سلبية و 15.78% اتجاهات ايجابية.

وفي الأخير يمكننا القول أن النتائج كانت مابين 5 أوافق بدرجة كبيرة جدا أي ما يعادل 8.62% عال جدا و 13 أوافق بدرجة كبيرة أي ما يعادل 22.41% عال، و 22 أوافق بدرجة متوسطة أي ما يعادل 37.93% متوسط، و 8 لا أوافق أي ما يعادل 13.79% منخفض، و 10 لا أوافق بدرجة كبيرة أي ما يعادل 17.24% منخفض جدا وهكذا كانت اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية ،68.96% اتجاهات ايجابية ،و 31.03% اتجاهات سلبية.

جدول رقم(20): يوضح اتجاهات المعلمين

اتجاهات سلبية	اتجاهات ايجابية
%31.03	%68.96



شكل رقم(10): يوضح اتجاهات المعلمين

2/ حساب الصدق والثبات:

2-1 ثبات الأداة: حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ::

جدول رقم(21): يوضح ثبات الأداة

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
57	0.883

استعمال معامل الثبات على طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث وصل معامل الثبات في دراستنا التالية إلى (0.883) وهو معامل ثبات قوي يخدم أغراض الدراسة الحالية.

2-2 صدق الأداة: صدق الاتساق الداخلي (معامل ارتباط الأبعاد مع المقياس الكلي)

جدول رقم(22): يبين صدق الأداة

الارتباط بالمقياس الكلي	البعد
0.785**	البعد الاجتماعي
0.750**	البعد الأكاديمي
0.683**	بعد معوقات دمج أطفال التوحد

صدق الاتساق قوي حيث يخدم دراستنا الحالي

3- إجراءات الدراسة الأساسية:

في ضوء دراستنا الحالية التي تشير إلى تقييم اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية، وهذا يحتاج إلى اتخاذ قرار يتعلق بمعرفة وتقييم واقع الدمج لدى أطفال ذو اضطراب التوحد في الجزائر وبتحديد في ولاية الجلفة، لتحديد المتطلبات اللازمة لنجاح هذا البرنامج المتعلق بالمعلمين ولذلك اعتمدنا في دراستنا هذه على :

3-1 المنهج الوصفي: حيث عرفه غريب بأنه "طريقة لجمع البيانات، فهو المنهج الذي يقوم بدراسة المتغيرات في وضعها الطبيعي وفي وقتها الراهن بدون إدخال أي تجريب" (غريب حسين، 2016، ص45)

3-2 عينة الدراسة: عرف زرواتي العينة على أنها "جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى انه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث" (رشيد زرواتي، 2007، ص334)

جدول رقم (23): يوضح طريقة اختيار العينة

اسم المدرسة	مكان المدرسة	ذكور	إناث	العينة المنتقاة
لباز مصطفى	حي البرج (القرابة)	3	6	9
زناتي مخلط	حي مسعودي	1	8	9
لبقع لخضر	حي الحدائق	1	12	13
الشيخ حمد بن علي	حي 05جويلية	1	6	7
بن ساعد الهام	حي بنات بلكل	2	12	14
بايرش بلقاسم	حي البساتين	1	9	10
بن عيسى عبد العزيز	حي شعباني	0	10	10
بن عطية سي بن أحمد	حي 05 جويلية	0	8	8
المجموع		9	61	70

حيث اعتمدت الباحثة على العينة البسيطة العشوائية، ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة الذي تتكون من 60 معلما (9 ذكور، 51 إناث) من معلمي المرحلة الابتدائية، حيث قسمت 100 استمارة، واسترجعت منها 70 استمارة وكانت 21 استمارة مفقودة و9 استمارات بها نقائص، ويوضح الجدول التالي : توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم(24): يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرارات	النسبة	المجموع
الجنس	أنثى	61	87.1%	70 معلمين
	ذكر	9	12.9%	
الخبرة	اقل من 5 سنوات	27	38.6%	70 معلمين
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	25	35.7%	
	فوق 10 سنوات	18	25.7%	
التخصص الدراسي	أدب عربي	46	65.7%	70 معلمين
	أخرى	13	18.6%	
	علم الاجتماع	6	8.6%	
	علم النفس	5	7.1%	
المؤهل الدراسي	ليسانس	47	67.1%	70 معلمين
	ماستر	14	20%	
	بكالوريا	8	11.4%	
	اخرى	1	1.4%	
تلقي التكوين والتأطير	نعم	4	5.7%	70 معلمين
	لا	66	94.3%	

3-3 مجالات الدراسة:

المجال الزمني: لقد تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة من "18 فيفري حتى 8 مارس 2019" وهذه المدة التي تم فيها توزيع الاستبيانات وإجراء مقابلة مع معلمي المدارس الابتدائية، وجمعها وتحليل النتائج المتحصل عليها باستعمال الطرق الإحصائية المناسبة .

المجال المكاني: لقد تمحورت الدراسة في بعض ابتدائيات مدينة الجلفة وكان عددها 8 ابتدائيات من أصل 116 ابتدائية.

المجال البشري: معلمي المدارس الابتدائية لمدينة الجلفة حيث وصل عددهم إلى 1698 موزعين على 116 ابتدائية. (مديرية التربية لولاية الجلفة)

3-4 أدوات الدراسة:

استبانته: هي أداة جمع للبيانات والمعلومات، تتألف من مجموعة من العبارات موجهة للمبحوث ويجب عنها وفق مستويين نعم/لا أو تنطبق /لا تنطبق، حيث يتناول عادة مواضيع الاتجاهات والآراء والمواقف نحو موضوع أو ظاهرة محددة. (غريب، ص125)

وصف الأداة: تتكون أداة الدراسة من جزئيين:

الجزء الأول يتكون من: الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، التخصص الدراسي، تلقي التكوين والتأطير حول نوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم.

الجزء الثاني: يتكون من أبعاد الاستبانة الثلاثة وهي كالتالي:

البعد الاجتماعي : 1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18

البعد الأكاديمي:

1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18،19،20،21

بعد معوقات الدمج: 1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18،19

استخدمت الباحثة استبانة مكونة من 3 أبعاد تحتوي على 58 بند يجب عليها المعلم كتابيا مستوحاة من الدراسة الفلسطينية (اتجاهات المرشدين والمعلمين نحو دمج طلبة من ذوي اضطراب التوحد مع زملائهم العاديين ومعيقاتها في المدارس الحكومية الأساسية) درجة ماجستير من إعداد سناء حسن محمد دراوشه.

المقابلة: قمنا بإجراء مقابلة مع بعض المعلمين وطرحنا عليهم بعض الأسئلة ،بصفتك معلم ابتدائي وبحكم خبرتك في الميدان أريد أن اجري معك حوار حول الدمج المدرسي لطفل التوحيدي.

وإجراء المقابلة مع بعض معلمي الابتدائي وعرف نوح المقابلة "إنها محادثة بين شخصين، يبدأها الشخص الذي يجري المقابلة(الباحث) وتهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث". (مرجع سابق،ص116)

جدول رقم(25): يوضح أسئلة المقابلة مع المعلمين

الرقم	أسئلة المقابلة	الجنس	الجواب
01	هل يوجد طفل توحيدي بفصلك أو بمدرستك	أنثى	نعم
02	هل لديك معلومات حول اضطراب التوحد		معلومات سطحية
03	هل يلعب التخصص الدراسي دورا في اكتشاف الطفل التوحيدي	ذكر	أكيد ،لان المعلم المتخصص في علم النفس لديه خلفية حول أعراض هذه الفئة
04	هل يمكنك اكتشاف الطفل التوحيدي من خلال أعراضه		نعم، وخاصة المعلم المتخصص في هذا المجال
05	في رأيك ما هي معوقات دمج الطفل	أنثى	عدم معرفة المعلمين

<p>باستراتيجيات التعليم، وطرق التدريس، وقصور في الهيكل البنائي للمدارس، وعدم توفر أخصائي نفسي.</p>		<p>التوحد في مدرستك</p>	
--	--	-------------------------	--

التقنيات الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة:

تمثلت دراستنا الحالية في (اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية)، ولمعالجة المعطيات لابد من اللجوء إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss لمعالجة البيانات، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

الذي تمثل في كل من التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط ألفا كرومباخ، واختبار T test لمعرفة دلالة الفروق فيما يخص متغيرات الدراسة.

الفصل السادس

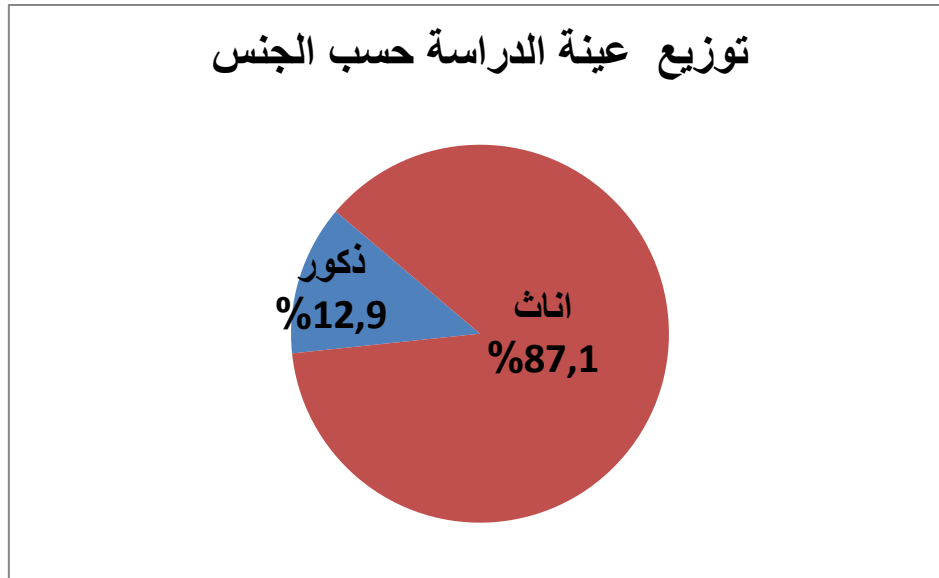
عرض و مناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم(26): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرارات	الجنس
% 12.9	9	ذكور
% 87.1	61	إناث
% 100	70	المجموع



شكل(11):دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب الجنس

بعد النظر إلى الجدول والدائرة النسبية نلاحظ أن نسبة 12.9% من أفراد العينة ذكور، تقابلها نسبة 87.1% من إناث بمجموع 9 ذكور و 61 أنثى.

الفرضية تنص انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس العادية تعزي لمتغير الجنس)، ولاختيار صحة الفرضية تم الاعتماد على اختيار T test لعينتين

جدول رقم(27):يوضح الفرضية الأولى لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة SIG	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
ذكور	154,2222	28,77837	0.187	0.66	0.05	غير دالة
إناث	161,4262	24,75107				

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لكل من الذكور والإناث متقارب مما يدل على عدم وجود الفروق بينهما وهذا ما دلت عنه قيمة sig 0.66 وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 حيث يظهر أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي بالفرضية تحققت وقيمة T غير دالة .

أشارت الدراسة أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05 بين الذكور والإناث حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية. وبالتالي فإن الفرضية التي نصت انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الجنس تحققت أي قبلنا الفرضية.

تفسير نتائج الفرضية الأولى:

وهذه النتيجة تنطبق على دراسة "المبارك 2007" حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين نحو دمج الاوتيزميين تعزى لمتغير النوع. وتتفق أيضا مع دراسة "محمود كمال أبو الفتوح في 2011" التي جاءت بعدم وجود فروق دالة إحصائيا لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد تعزى لمتغير الجنس. واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة "بارك وسهيتو في 2011" حيث أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حيث كانت الإناث أكثر قدرة على تطبيق سياسات الدمج مقارنة بالذكور.

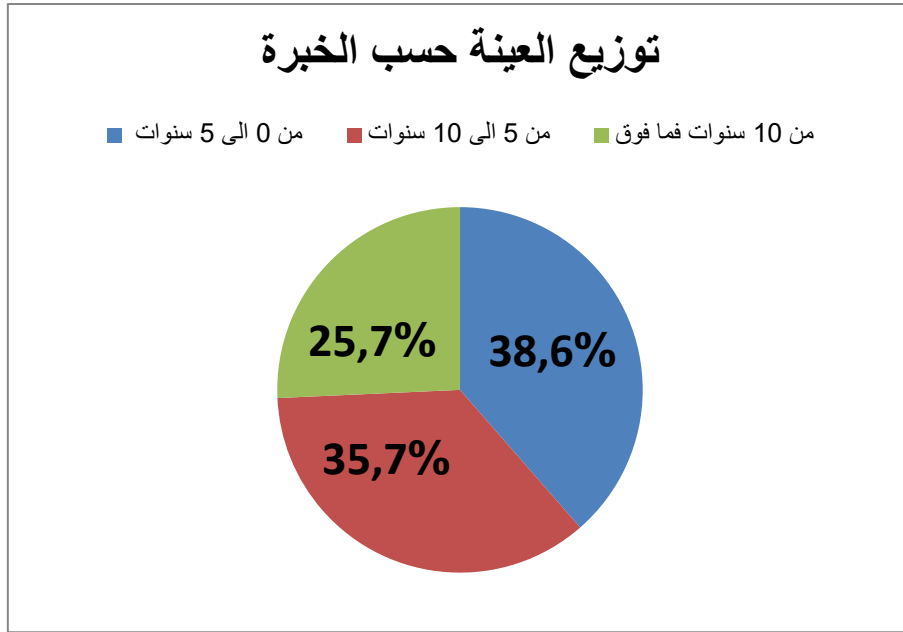
وهذا يمكن أن يرجع إلى أن معظم العينة إناث لهذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، وان كلا الجنسين قد تم تعليمهم في نفس الجامعات والكليات وبنفس المنهاج الدراسي الذي يفتقد بدرجة كبيرة إلى خصوصية هذه الفئة وهذا ما زاد بكبر الفجوة بين

معلمي المدارس الابتدائية وبين هذه الفئة، ويمكن أن يرجع الاختلاف بين الدراسات إلى اختلاف الأداة "الاستبانة" أو إلى مجتمع الدراسة "العينة".

2-1 عرض نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم(28): يوضح توزيع العينة حسب الخبرة

النسبة المئوية	التكرارات	سنوات الخبرة
38.6 %	27	من 0 إلى 5 سنوات
35.7 %	25	من 5 إلى 10 سنوات
25.7 %	18	من 10 سنوات فما فوق
100 %	70	المجموع



شكل(12): دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب المؤهل الخبرة

نلاحظ من خلال الجدول أننا قسمنا الخبرة إلى ثلاث مجالات اقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات، فنلاحظ أن النسبة كانت متقاربة في مجالين الأولين، أي من 5 سنوات حتى 10، واقل من 5 سنوات، حيث قدرت ب 38.6% أي ما يعادل 27 معلم و 35.7% أي ما يعادل 25 معلم، أما بالنسبة لأكثر من 10 سنوات فكانت النسبة اقل و قدرت بنسبة 25.7% أي ما يعادل 18 معلم.

الفرضية تنص انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير الخبرة .

جدول رقم(29):يوضح الفرضية الثانية لمتغير الخبرة

دلالة فروق	مستوى الدلالة	SIG	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة	0.05	0.57	0.55	359,491	2	718,982	داخل المجموعات
				642,844	67	43070,518	خارج المجموعات
				1002.335	69	43789,500	المجموع

بلغ مجموع المربعات (43789.500) وقيمة متوسط المربعات (1002.335) عند درجة الحرية (69) وقيمة (F 0.55) وهي غير دالة إحصائياً نظراً لأن قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ (0.57) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض فرضية الدراسة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير الخبرة.

أشارت الدراسة إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05 حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

وبالتالي فان الفرضية التي نصت انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة لم تتحقق أي أننا رفضنا الفرضية.

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

وهذه النتيجة تنطبق مع دراسة "عثمان في 2002"، حيث نصت على أن اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة في التعامل مع هذه الفئة كانت أكثر ايجابية، مقارنة بآراء معلمين فاقدى الخبرة ومع ذلك لم تصل الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين.

وأيضاً مع دراسة "عمر الخطاب 2011" والتي جاءت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين نحو دمج أطفال التوحد تعزى لمتغير الخبرة.

ودراسة "مبارك 2007" والتي جاءت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الاوتزميين تعزى لمتغير الخبرة.

واختلفت دراستنا مع دراسة "مافرويولو و بايدلياد في 2000" إذ جاءت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين الذين لديهم خبرة وبين معلمين قليلي الخبرة، بحيث أن اتجاهات معلمين ذوي الخبرة أفضل من اتجاهات المعلمين قليلي الخبرة .

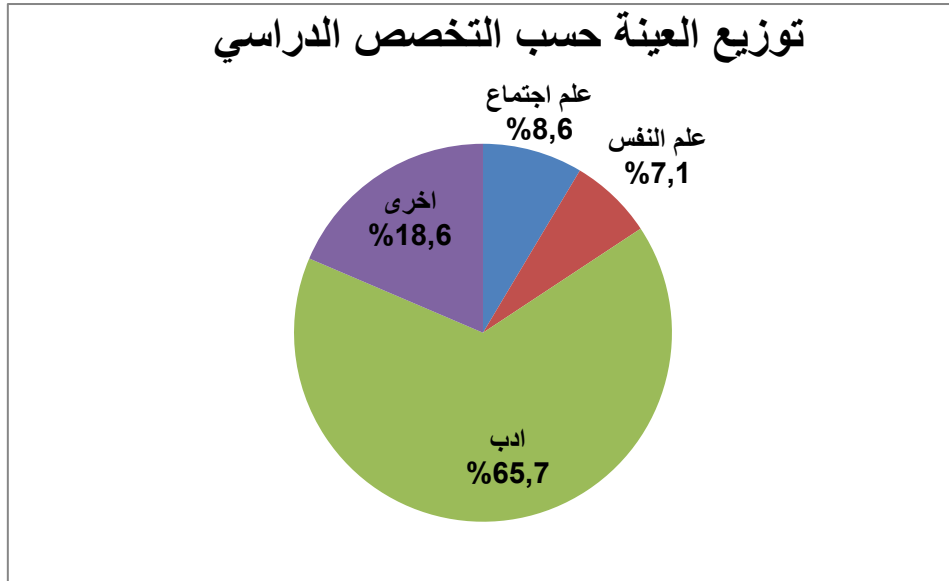
و بعد إجراء المقابلة مع المعلمين نستطيع القول أن سبب عدم وجود فروق بين المعلمين ذو الخبرة وقليلي الخبرة راجع إلى أن المعلمين ليس لديهم معلومات كافية حول أطفال التوحد و عن خصائصهم، حتى وان كانت هناك حالة بسيطة فالقسم تكون غير مشخصة على أساس

طيف التوحد بالنسبة للمعلمين قليلي الخبرة ، أما بالنسبة للمعلمين ذو الخبرة فإنهم يتعاملون معهم على أساس مشكلات سلوكية أو تلميذ انطوائي كتشخيص مبدئي من طرف المعلم، أو ممكن أن يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف أداة "الاستبانة" أو اختلاف مجتمع الدراسة "العينة".

1-3 عرض نتائج وتفسير الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (30): توزيع العينة حسب التخصص الدراسي

النسبة المئوية	التكرارات	التخصصات الدراسية
8.6 %	6	علم اجتماع
7.1 %	5	علم النفس
65.7 %	46	أدب
18.6 %	13	أخرى
100 %	70	المجموع



شكل (13): دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب التخصص الدراسي

بعد النظر إلى الجدول والدائرة النسبية، نلاحظ أن المعلمين ذوي التخصص علم النفس بنسبة 7.1% أي ما يعادل 5 معلمين وهي النسبة الأقل مقارنة بالتخصصات المقترحة، أما بالنسبة لتخصص علم الاجتماع فكانت 8.6% أي ما يعادل 6 معلمين، حيث كانت نسبة التخصصات الأخرى 18.6% أي ما يعادل 13 معلم، على غرار التخصصات الأخرى كان تخصص الأدب العربي يقدر بنسبة 65.7% أي ما يعادل 46 معلم وهي النسبة التي كانت سائدة، الفرضية تنص انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزى إلى التخصص الدراسي.

جدول رقم(31):يوضح الفرضية الثالثة لمتغير التخصص الدراسي

دلالة الفروق	SIG	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة	0.89	0.20	736.726	2	410.179	داخل المجموعات
			657.262	66	43379.321	خارج المجموعات
			1393.988	69	43729.500	المجموع

بلغ مجموع المربعات (43729.500) وقيمة متوسط المربعات (1393.988) عند درجة الحرية (69) وقيمة F (0.208) وهي غير دالة إحصائياً نظراً لان قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ 0.89 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نرفض الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس العادية تعزي لمتغير التخصص .

أشارت الدراسة إلا انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05 حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

وبالتالي فان الفرضية التي نصت انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لم تتحقق أي أننا سوف نرفض الفرضية.

تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة "عمر خطاب في 2011"

ودراسة "بارك و شيتهو في 2011"

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة "كامبل و ماجرقور 2001" التي أفادت نتائج دراستها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تقدر ب 50% من إجمالي العينة يمتلكون اتجاهات سلبية متأثرة بأرائهم الشخصية بالإضافة إلا أن اتجاهات معلمي المدارس الخاصة كانت أكثر ايجابية وهذا مقارنة مع معلمي المدارس الحكومية.

ودراسة "سنا حسن دراوشه في 2014" والتي أفادت نتائج دراستها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة حيث كانت اتجاهاتهم ايجابية حول دمج أطفال التوحد، أما بالنسبة لمعلمي المواد الأدبية فسجلت اتجاهات متوسطة، ومعلمي المواد العلمية سجلت اتجاهات سلبية.

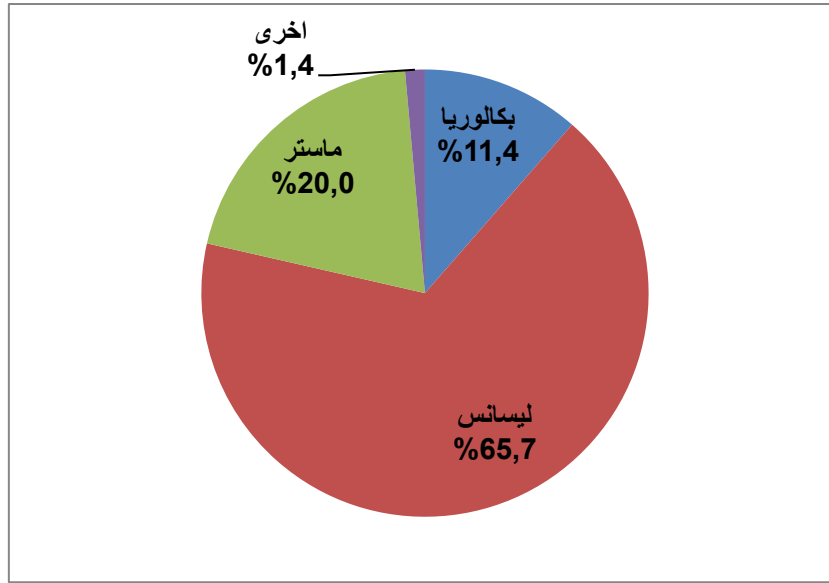
وبعد إجراء المقابلة مع المعلمين من مختلف التخصصات لحضنا أن معلمي علم النفس الذين لديهم دراية بأطفال التوحد وبالدمج عددهم قليل وهذا مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين تعزى لمتغير التخصص الدراسي، والعكس مع

معلمي التخصصات الأخرى فكانت تقريبا نصف العينة معلمين تخصص أدب عربي صرحوا بعدم معرفتهم ببيكولوجية هؤلاء الأطفال بحيث لاحظت أن معظم المعلمين لم يكونوا ضد فكرة الدمج .

4-1 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (32) توزيع العينة حسب المؤهل الدراسي

النسبة المئوية	التكرارات	المؤهلات العلمية
% 11.4	8	بكالوريا
% 67.1	47	ليسانس
% 20.0	14	ماستر
% 1.4	1	أخرى
% 100	70	المجموع



شكل(14): دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل الدراسي

بالنظر إلى الجدول والدائرة النسبية، نلاحظ أن نسبة المعلمين الحاصلين على شهادة مفقودة بنسبة 1.4% أي ما يعادل معلم واحد وهي اقل نسبة، إما بالنسبة لشهادة البكالوريا فقدرت بنسبة 11.4% أي ما يعادل 8 معلمين، وقدرت نسبة شهادة الماستر بـ 20% أي ما يعادل 14 معلم، على غرار الشهادات الأخرى فقدرت الليسانس بنسبة 67.1% أي ما يعادل 47 معلم وهي الشهادة السائدة، الفرضية تنص انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير المؤهل الدراسي.

جدول رقم(33):يوضح الفرضية لمتغير المؤهل الدراسي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	SIG	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة	0.05	0.54	0.71	458.639	3	1375.917	داخل المجموعات
				642.630	66	42413.583	خارج المجموعات
				1101.269	69	43789.500	المجموع

بلغ مجموع المربعات (43789.500) وقيمة متوسط المربعات (1101.269) عند درجة الحرية (69) وقيمة F (0.71) وهي غير دالة إحصائياً نظراً لأن قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ (0.57) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نقبل فرضية الدراسة القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزي لمتغير المؤهل الدراسي.

أشارت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05 حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية .

وبالتالي فان الفرضية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، تحققت وتم قبولها.

تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة "عمر الخطاب في 2011"، و دراسة "المبارك في 2007"

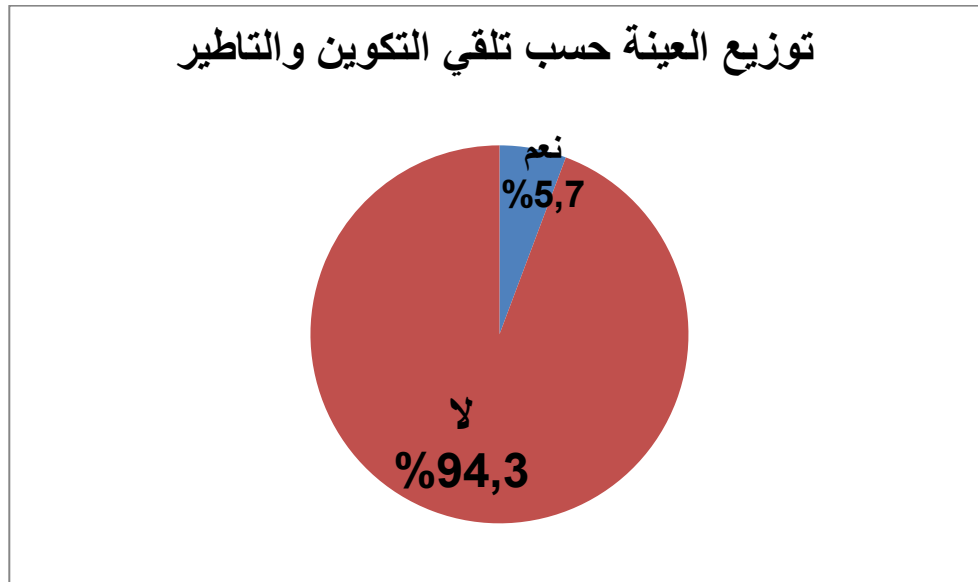
وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة "سناء حسن دراوشه في 2014" حيث كانت نتائجها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل الدراسي، حيث كانت أعلى نسبة لصالح فئة البكالوريوس كانت اتجاهاتهم ايجابية ،واقبل نسبة عند حملة الدبلوم أي اتجاهاتهم سلبية.

إن عدم وجود فروق بين اتجاهات معلمين تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، فبعد إجراء المقابلة مع المعلمين استنتجنا أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجع إلى أن المعلمين اتخذوا نفس التكوين (تكوين المعلمين) سواء بكالوريا أو ليسانس أو ماستر فهو تكوين من اجل تدريب المعلم على التعليم ،وأیضا إلى أن معظم عينة الدراسة هم حاملي شهادة الليسانس لان الشهادة المطلوبة للالتحاق بمهنة معلم في المرحلة الابتدائية هي "شهادة ليسانس"، وقد ترجع أسباب اختلاف نتائج الدراسات إلى اختلاف أداة الدراسة "الاستبانة"، ومجتمع الدراسة "العينة".

5-1 عرض نتائج وتفسير الفرضية الخامسة:

الجدول رقم(34):توزيع العينة حسب تلقي التكوين والتأطير

النسبة المئوية	التكرارات	تلقي التكوين والتأطير
% 5.7	4	نعم
% 94.3	66	لا
% 100	70	المجموع



شكل (15): دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب تلقي التكوين والتأطير

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية، أن نسبة المعلمين الذين تلقوا التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم قدرت ب 5.7% أي ما يعادل 4 معلمين، على العكس لاحظنا أن المعلمين الذين لم يلقوا التكوين والتأطير كانت نسبتهم تقدر ب 94.3% أي ما يعادل 66 معلم .

وهكذا لحظنا أن معظم المعلمين لم يتلقوا التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم.

الفرضية تنص انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس العادية تعزي لمتغير تلقي التكوين.

لاختبار صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار T test لعينتين

جدول رقم(35):يوضح الفرضية الخامسة لمتغير التكوين

تلقي التكوين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة SIG	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	169.2500	32.20119	0.22	0.63	0.05	غير دالة
لا	159.9697	24.91646				

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لكل من المعلمين اللذين تلقوا تكوين متقارب مع الذين لم يتلقوا التكوين، مما يدل على عدم وجود الفروق بينهما وهذا ما دلت عنه قيمة sig 0.63 وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 حيث تظهر أن لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فالفرضية لم تتحقق وقيمة T غير دالة .

أشارت نتائج دراستنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05 حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

وبالتالي فإن الفرضية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين تعزى لمتغير التكوين والتأطير، ومنه نستنتج أن الفرضية لم تتحقق.

تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "كمال أبو الفتاح في 2011 مصر"

(اتجاهات معلمين المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الاوتيزم مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة) جاءت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الإلمام بالاستراتيجيات التعليمية لأطفال التوحد، الإلمام بالجواب المعرفية لأطفال التوحد) .

و اتفقت مع دراسة "عمر الخطاب 2011"

(اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج اطفال التوحد مع اقرانهم في المدارس العامة) جاءت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تغزى للمتغير (الإلمام بالجوانب المعرفية بأطفال الاوتيزم، الإلمام بالاستراتيجيات التعليمية الفعالة في تحسين حالة أطفال التوحد) .

واختلفت أيضا مع دراسة "سيجل 2008" حيث جاءت باتجاهات سلبية حول دمج أطفال التوحد وقد ارجعوا هذه الاتجاهات السلبية إلى ضعف تأهيلهم المهني قبل بدء الخدمة في المدارس العادية.

وربما يرجع عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمين الذين تلقوا التكوين ،والذين لم يتلقوا إلى أن معظم العينة لم يتلقوا التكوين ،فمنهم 6 معلمين فقط تلقوا التكوين و التأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم،ولكن عند إجراء المقابلة مع المعلمين لاحظنا أن معظم المعلمين لم يتلقوا تكوين حول ذوي الاحتياجات الخاصة، أو يرجع ذلك إلى اختلاف أداة الدراسة"الاستبانة"، و مجتمع الدراسة "العينة".

1-6 عرض نتائج الفرضية السادسة: وللإجابة عن الفرضية وعن التساؤل الرئيسي تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات أداة الدراسة،واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس التالي كما جاء في الدراسة المستوحاة منها، وكما جاء في عليان 2012، لتقدير دمج طلبة ذوي اضطراب التوحد في المدارس العادية:

- ❖ 4.21 فأكثر عالي جدا ،أوافق بدرجة كبيرة جدا
- ❖ 3.41 حتى 4.20 عال ،أوافق بدرجة كبيرة
- ❖ 2.61 حتى 3.40 متوسط، أوافق بدرجة متوسطة
- ❖ 1.81 حتى 2.60 منخفض، لا أوافق
- ❖ أقل من 1.81 منخفض جدا، لا أوافق بدرجة كبيرة

أبعاد المقياس:

جدول رقم(36):يوضح أبعاد المقياس

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد
10,78041	58,9857	البعد الاجتماعي
10,34002	65,8000	البعد الأكاديمي
14.05903	35.7143	معوقات دمج أطفال التوحد
26.09087	161.775	الدرجة الكلية

ومن خلال الجدول نرى أن الدرجة الكلية لأبعاد المقياس لاتجاهات المعلمين على كافة الأبعاد جاءت بنسبة 161.77 للمتوسط الحسابي ،وكان الانحراف المعياري على الدرجة الكلية لاتجاهات 26.090 ،أما فيما يخص الأبعاد الجزئية بداية من البعد الأكاديمي الذي كان أكثر الأبعاد ارتفاعا وكان متوسطه الحسابي يقدر ب 65.8000 وانحرافه المعياري 10.34002

أما البعد الاجتماعي فكانت قيمته مقارنة للبعد الأكاديمي حيث قدر متوسط حسابه ب 58.9857 وانحرافه المعياري 10.78041 ،أما بالنسبة لبعد المعوقات بعد مقارنة بالأبعاد

الأخرى قدر متوسطه الحسابي ب 35.7143 وانحرافه المعياري ب 14.05903 ،حيث لاحظنا أن بعد المعوقات كان اقل من البعدين الاجتماعي و الأكاديمي.

و للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ،لكل بند من بنود الأداة،والجدول التالي يوضح:

جدول رقم (37): يوضح الفرضية السادسة اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

البعد 1: الاجتماعي

الدرجة	الانحراف المعياري	متوسط حسابي	الفقرات	رقم
أوافق درجة كبيرة	1,097	3,41	يزيد دمج التلاميذ المتوحدين من فرص التفاعل الاجتماعي من زملائهم	1
أوافق بدرجة متوسطة	1,291	3,31	تعمل برامج الدمج على التغلب من الفروق الاجتماعية بين التلاميذ	2
أوافق بدرجة كبيرة	1,174	3,57	يؤدي دمج أطفال التوحد إلى إكسابهم مهارات جديدة	3
أوافق بدرجة متوسط	1,356	3,40	يستفيد التلميذ المتوحد اجتماعيا عند التحاقه بالصفوف العادية	4
أوافق بدرجة متوسطة	1,021	3,17	يعدل برنامج الدمج من مواقف المعلمين السلبية نحو تلاميذ التوحد	5
أوافق بدرجة متوسطة	1,253	3,29	يعمل برنامج الدمج على زيادة فاعلية التلميذ من ذوي اضطراب التوحد	6
لا أوافق	1,380	2,49	يواجه التلميذ المتوحد صعوبة في إقامة	7

			علاقات تواصلية مع زملائه	
أوافق بدرجة متوسطة	1,383	3,03	يزيد عزل تلاميذ التوحد في المراكز الخاصة من شعورهم بالاستقرار	8
أوافق بدرجة متوسطة	1,419	2,96	عزل التلميذ المتوحد في مركز خاص به يزيد من شعور بالعزلة	9
أوافق بدرجة متوسطة	1,246	3,11	خصائص التلميذ المتوحد تجعله غير مؤهل للدمج في المدارس العادية	10
أوافق بدرجة متوسطة	1,374	3.37	يفضل بقاء التلميذ المتوحد في المركز الخاص	11
موافق بدرجة كبيرة	1.146	3.61	دمج التلميذ المتوحد يساعد في نوعية المجتمع نحو هذا الاضطراب	12
أوافق بدرجة متوسطة	1.240	3.36	دمج التلاميذ المتوحدين في المدارس العادية يقلل من عزلتهم عن المجتمع	13
لا أوافق	1.164	2.53	أوافق على دمج التلميذ المتوحد في المجتمع وليس في الصف العادي	14
موافق بدرجة كبيرة	1.412	3.49	تتعاون المدرسة مع المؤسسات المجتمعية المختصة لمساعدة التلميذ المتوحد	15
موافق بدرجة كبيرة	1.128	3.79	تتعاون المدرسة مع أولياء الأمور في مساعدة التلميذ المتوحد	16
أوافق بدرجة متوسطة	1.287	3.37	يوفر الدعم النفسي والاجتماعي للمعلم والأسرة والتلميذ المتوحد في المدرسة العادية	17
أوافق بدرجة كبيرة	1.141	3.73	دمج طفل توحد يقلل من الأعباء المادية الملقة على عاتق الأسرة	18

البعد 2: الأكاديمي

الدرجة	انحراف معياري	متوسط حسابي	الفقرات	رقم
أوافق بدرجة متوسطة	1.268	3.01	من حق التلميذ المتوحد التعلم في مدرسة عادية.	1
لا أوافق	1.199	2.43	تتوفر غرفة المصادر في مدرستي	2
أوافق بدرجة متوسطة	1.387	2.70	يتوفر معلم غرفة المصادر ومعلم التربية الخاصة في المدرسة التي فيها تلميذ متوحد	3
أوافق بدرجة متوسطة	1.265	3.23	يؤدي دمج تلاميذ التوحد في الصف العادي إلى تكافؤ فرصة الأكاديمية مع زملائه	4
أوافق بدرجة كبيرة	1.089	3.73	انسب وقت لدمج تلاميذ التوحد هي حصص الأنشطة اللامنهجية	5
أوافق بدرجة كبيرة	1.077	3.64	يطور تلميذ التوحد مهاراته الأكاديمية أفضل من خلال دمج	6
أوافق بدرجة متوسطة	1.106	3.37	يقدم برنامج الدمج أفضل الحلول للمشكلات التربوية للتلميذ المتوحد	7
أوافق بدرجة متوسطة	1.282	3.33	يمكن دمج التلميذ المتوحد أكاديميا المؤهل للدمج	8
أوافق بدرجة متوسطة	1.268	3.01	يمكن دمج التلميذ المتوحد في جزء من اليوم الدراسي فقط	9
أوافق بدرجة متوسطة	1.287	2.71	يمكن دمج التلميذ المتوحد من ذوي القدرات العقلية العليا فقط (الموهوبين)	10
أوافق بدرجة كبيرة	1.271	3.53	ينبغي دمج التلميذ المتوحد في المرحلة الأساسية الدنيا فقط	11
أوافق بدرجة متوسطة	1.465	3.00	يفضل تدريس التلميذ المتوحد في مركز خاص وليس في مدرسة عامة	12

13	أوافق على دمج التلميذ المتوحد في المدارس العامة ولكن في صف خاص به	2.50	1.237	أوافق بدرجة متوسطة
14	يكفل القانون الجزائري عمليا الحق في تعليم التلميذ المتوحد في المدارس العادية	3.10	1.342	أوافق بدرجة متوسطة
15	تتوفر في المدرسة الإمكانيات المادية اللازمة لدمج أطفال التوحد	2.61	1.231	أوافق بدرجة متوسطة
16	يعمق برنامج الدمج الفجوة الأكاديمية بين التلميذ المتوحد وزملائه	3.11	1.291	أوافق بدرجة متوسطة
17	يستفيد التلميذ المتوحد أكاديميا عند التحاقه بالصفوف العادية	3.30	1.334	أوافق بدرجة متوسطة
18	يؤثر وضع التلميذ المتوحد في الصف العادي على برنامج الصف العادي	2.64	1.362	لا أوافق
19	أوافق على وجود معلم مساند ومعلم التربية الخاصة في الصفوف أثناء التدريس	4.06	1.214	موافق بدرجة كبيرة
20	التطوير الأكاديمي للتلميذ المتوحد يساعد في تسهيل حياتهم و حياة أسرهم مستقبلا	4.01	1.014	موافق بدرجة كبيرة
21	شاركت في وضع الخطة التربوية الفردية لتلميذ التوحد	2.76	0.999	أوافق بدرجة متوسطة

بعد3: معوقات دمج أطفال التوحد

رقم	الفقرات	متوسط حسابي	انحراف معياري	الدرجة
1	التوحد موضوع جديد لا يعرف المجتمع عنه	2.87	1.239	أوافق بدرجة متوسطة
2	المعلمون والمرشدون غير مؤهلين للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ	2.50	1.370	لا أوافق
3	قلة غرفة المصادر في مدارسنا	1.97	1.239	لا أوافق

4	ندرة معلمي التربية الخاصة	1.61	0.873	لا أوافق بدرجة كبيرة
5	الافتقار إلى معايير تشخيصية محددة يمكن الرجوع إليها لتشخيص الطفل المتوحد	1.77	0.820	لا أوافق بدرجة كبيرة
6	اقتصار المنهاج الجزائري على تحقيق حاجات التلميذ من غير حاجات التوحيدين	1.79	0.931	لا أوافق بدرجة كبيرة
7	ضعف معرفة المعلمين ببرامج تعليم التلميذ المتوحد مثل برنامج (لوفاس)	1.91	1.282	لا أوافق
8	طرائق التعليم الجزائرية لا تتجاوز التلقين وهي غير مناسبة لتعليم التلميذ المتوحد	2.10	1.157	لا أوافق
9	لا يوجد فريق عمل متعدد التخصصات للعمل مع التلميذ المتوحد	1.89	1.136	لا أوافق
10	ندرة التشخيص والتأهيل المبكر لدمج الطفل المتوحد في الجزائر	1.66	0.915	لا أوافق بدرجة كبيرة
11	كثرة عدد التلاميذ في الصف الدراسي تمنع المعلم من الاهتمام بالتلميذ المتوحد	1.61	1.026	لا أوافق بدرجة كبيرة
12	المرشد التربوي غير مؤهل للتعامل مع التلميذ المتوحد	2.23	1.157	لا أوافق
13	مرشدو التعليم الجامع يركزون على دمج الإعاقات الحركية أكثر من الإعاقات النمائية	2.23	1.206	لا أوافق
14	المباني المدرسية العامة غير مؤهلة لاستقبال أطفال التوحد	2.11	1.291	لا أوافق
15	الاتجاهات السلبية نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والتلميذ المتوحد خاصة تؤدي إلى عدم الدمج	2.21	1.318	لا أوافق
16	إن ضعف الإمكانيات المادية لتعيين معلم مساند لمساعدة المعلم الذي يقوم بتدريس صف مدمج فيه تلميذ متوحد	1.93	1.159	لا أوافق

17	عدم توفر طبيب متجول لمتابعة التلميذ المتوحد	1.66	1.034	لا أوافق بدرجة كبيرة
18	تفتقر غرف المصادر إلى التجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة لطلاب التوحد	1.275	0.899	لا أوافق بدرجة كبيرة
19	عدم توافر معالج سلوكي لمتابعة المشكلات الحسية والإدراكية التي تصاحب سلوك التلميذ المتوحد	1.66	1.020	لا أوافق بدرجة كبيرة

من خلال الجدول الأول الذي يشمل البعد الاجتماعي اتضح لنا أن دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين كانت ما بين (6 أوافق بدرجة كبيرة، و10 موافق بدرجة متوسطة، و2 لا أوافق) حيث كانت متوسطات الحسابية ما بين (3.79) و(2.49) وانحرافات المعيارية ما بين (1.41) و(1.02) ،ونلاحظ انه لم يتم الموافقة بشدة على أي بند ومنه نستنتج أن اتجاهات المعلمين كانت ما بين متوسط وعال، أي سجلت 88.88% اتجاهات ايجابية و11.11% اتجاهات سلبية.

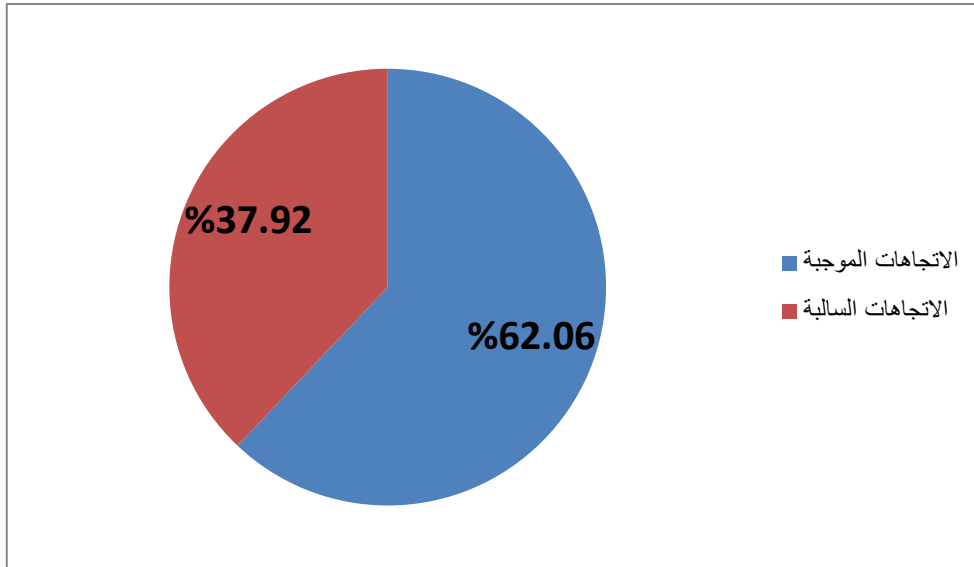
أما بالنسبة لجدول البعد الأكاديمي لاحظنا أن دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين كانت ما بين (5 أوافق بدرجة كبيرة، و2 لا أوافق، و14 أوافق بدرجة متوسط) فتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.06) و(1.50) بانحراف معياري (1.46) و(0.99)، أي انه لا يوجد بند واحد موافقون عليه بشدة، أو غير موافقون عليه بشدة ومنه نستنتج أن اتجاهات المعلمين كانت ما بين متوسط وعال، أي سجلت نسبة 90.47% اتجاهات ايجابية و9.52% اتجاهات سلبية.

وبعد اطلعنا على جدول معوقات دمج تلاميذ التوحد في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين كانت مابين (10 لا أوافق، 8 لا أوافق بدرجة كبيرة، 1 أوافق بدرجة متوسطة) فتراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.87) و(1.27) بانحراف معياري (1.37) و(0.82)، أي انه لا يوجد بند يوافقون عليه، أولاً يوافقون عليه بشدة، ومنه نستنتج أن اتجاهات المعلمين كانت مابين منخفض ومنخفض جداً، أي سجلت 94.73% اتجاهات سلبية و 5.26% اتجاهات ايجابية.

وفي الأخير يمكننا القول أن النتائج كانت مابين 11 أوافق بدرجة كبيرة أي ما يعادل 18.96% عال و 14 لا أوافق أي ما يعادل 24.13% منخفض و 25 أوافق بدرجة متوسطة أي ما يعادل 43.10% متوسط، و 8 لا أوافق بدرجة كبيرة أي ما يعادل 13.28% منخفض جداً، وهكذا كانت اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية.

جدول رقم(38) يوضح نسبة اتجاهات المعلمين حول الدمج

الاتجاهات	الايجابية	السلبية
	62.06%	37.92%



شكل رقم(16):دائرة نسبية لاتجاهات المعلمين حول الدمج

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية لتعزى للمتغيرات التالية(الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، التخصص الدراسي، تلقي التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم). ومنه الفرضية السادسة التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية، لم تتحقق لذا سوف نرفضها.

تفسير نتائج الفرضية السادسة: وبعد مقارنتها بالدراسات السابقة نجد أن الفرضية السادسة التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية، توصلنا في دراستنا أن الاتجاهات كانت 62.06% ايجابية للمعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية و بنسبة 37.92% سلبية حيث:

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة "سناء حسن دراوشه في 2014"

"اتجاهات المعلمين والمرشدين نحو درجة دمج طلبة ذو اضطراب التوحد مع أقرانهم ومعيقاتها في المدارس الابتدائية الحكومية" توصلت في هذه الدراسة إلى إن اتجاهات المعلمين كانت ايجابية نحو الدمج، مع وجود فروق إحصائية طفيفة بين المعلمين والمرشدين، ولكنها اختلفت عن دراستنا من ناحية وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، التخصص الدراسي، درجة المعرفة باضطراب التوحد)

اختلفت مع دراسة "عمر الخطاب في 2011" بعنوان "اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال التوحد مع اقرانهم في المدارس العامة" توصل في دراسته أن 85% من أفراد العينة كانت اتجاهاتهم سلبية نحو دمج أطفال التوحد.

لكنها اتفقت مع دراستنا من ناحية أن المتغيرات المنتقاة لم تأثر في اتجاهات المعلمين (الجنس، المؤهل، التخصص).

واختلفت مع دراسة "المبارك في 2007" بعنوان "اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديين بسيطي ومتوسطي التوحد نحو دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم في مدارس المنطقة الشرقية" جاءت باتجاهات سلبية للمعلمين نحو دمج أطفال التوحد في فصول شاملة،

ولكنها اتفقت معه من ناحية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية (التخصص، النوع، عدد سنوات الخبرة، وبيئة العمل)

واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة "محمود كمال أبو الفتوح في 2011"

بعنوان "اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال التوحد (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم في المدارس العامة " حيث جاءت اتجاهات المعلمين سلبية 85% من العينة حول دمج أطفال التوحد، ولكنها اتفقت معها من ناحية أن المتغيرات لم تؤثر على هذه الاتجاهات، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل الدراسي، التخصص الدراسي، الإلمام بالجوانب المعرفية لأطفال التوحد، الإلمام بالاستراتيجيات التعليمية).

الاستنتاج العام:

بعد ظهور نتائج الدراسة تحصلنا على (62.06%) اتجاهات ايجابية ،وهذا راجع أن الابتدائيات التي تم تطبيق الدراسة فيها احتوت على طفلين مصابين بطيف التوحد ،وحالة واحدة (توحد كلاسيكي) شديد الإعاقة،وهذا ما يدل أن المعلمين العاملين بتلك المدارس على دراية كاملة بالجوانب المعرفية والسلوكية ،والاستراتيجيات التعليمية لأطفال التوحد وهذا ما ساعد على وجود اتجاهات ايجابية، لذا لو دققنا قليلا سوف نجد أن البعد الأكاديمي كانت متوسطاته الحسابية أكبر من متوسطات البعد الاجتماعي حيث سجل البعد الأكاديمي (65.8) أي كانت اتجاهاتهم مابين أوافق بدرجة متوسطة ،وأوافق بدرجة كبيرة مع العلم أن التلاميذ المدمجين كانوا مدمجين كليا وهذا راجع إلى أن المعلمين ملمين بطريقة التدريس والتعامل مع أطفال ذو اضطراب التوحد وإعطاء صورة جيدة عن كفاءتهم وقدرتهم على الضبط الصفي ،وبعد إجراء المقابلة مع المعلمين لوحظ أن أطفال التوحد متفوقين مقارنة بالأطفال العاديين، ومنه نستنتج أن المعلمين يحفزون الدمج الأكاديمي عوضا عن الدمج الاجتماعي وذلك ظهر في نسبة المتوسط الحسابي للبعد الأكاديمي الذي فاق البعد الاجتماعي (58.98) .

أما بالنسبة للاتجاهات السلبية فكانت بنسبة(37.92%) فهي راجعة لبعد المعوقات حيث سجل متوسط حسابي(36.98) اقل من البعدين السابقين بينما سجل البند الأول : (التوحد موضوع جديد لا يعرف عنه المجتمع) أعلى متوسط (2.87) ، وهذا راجع أن التوحد

موضوع جديد انتشر مؤخرا بكثرة بين المجتمعات مع عدم معرفة الأسباب الرئيسية له حيث نرى الباحثة أن هذا البند متعلق بالجانب الاجتماعي الذي نرجع أسبابه إلى عدم تلقي المجتمع دورات تثقيفية، وبرامج توعية حول اضطراب التوحد فيجب على وسائل الإعلام الذي يعتبر عنصرا هاما ورئيسيا في نجاح عملية الدمج أو فشلها بشن دورات تثقيفية تعمل على تغيير اتجاهات الأفراد حول هذه الفئة، فمعظم وسائل الإعلام يستسقون معلوماتهم من مصادر غير موثوق بها مما تشكك بصحة هذه المعلومات وهذا ما يكون فكرة سلبية حول عملية الدمج، وأيضا عدم تلقي المعلمين دورات تكوينية تدريبية حول ذوي الاحتياجات الخاصة وحول الدمج وشروطه ومن بين شروط الدمج هي وعي الأولياء بعملية الدمج والسلوكيات الواجب تعلمها من اجل معرفة إستراتيجية التعامل مع أبنائهم ذو اضطراب التوحد، وكذلك المنهاج الجزائري الذي يقتصر على التلقين فقط فهو عقبة في أوجه أطفال التوحد فهم بحاجة إلى مناهج واستراتيجيات تتوافق مع قدراتهم العقلية ومتطلباتهم، ولكن بعد إجراء المقابلة مع بعض المعلمين استنتجنا أن من بين معوقات الدمج عدم مساعدة المباني المدرسية الطفل التوحد، وعدم وجود غرفة المصادر في معظم المدارس، عدم تعرف بعض المعلمين على الطفل التوحد، وعدم معرفة طرق التواصل وتدريب هذه الفئة، بينما النسبة الضئيلة لاتجاهات المعلمين السلبية في البعد الاجتماعي فهي ربما راجعة إلى افتقار المعلمين للخبرة التواصلية والتفاعلية مع هذه الفئة وهذا راجع لانعدام دافعيتهم لتعرف على

هذه الفئة، وأيضا عدم مصادفة المعلم لهذه الفئة طوال سنين تدريسه، وهذه الدراسة ظهرت موافقة للدراسة الاستطلاعية.

استنتاجات الدراسة :

نستنتج أن اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية كانت ايجابية ،حيث كانت اغلب العينة موافقة على الدمج.

➤ نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزى لمتغير الجنس

➤ نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزى لمتغير الخبرة

➤ نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي

➤ نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزى لمتغير التخصص الدراسي

➤ نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين حول دمج أطفال

التوحد في المدارس الابتدائية العادية تعزى لمتغير تلقي التكوين والتا طير حول دمج

ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم.

خاتمة عامة

الخاتمة

وفي الأخير نقدم لكم نتائج دراستنا الحالية التي كانت بعنوان "اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية" لمدينة الجلفة، من اجل معرفة وجهة نظر المعلمين حول دمج هذا الطفل المصاب بالاضطراب بين الأطفال العاديين، وداخل الصفوف العامة في المدارس الابتدائية العادية، وهذا بعد تطبيق القرارات الوزارية التي تعتبر حبر على ورق، ففي مدينتنا لم يتم تطبيق هذه القوانين فالأطفال المدمجين في الأقسام الخاصة، أما بالنسبة الأقسام العامة، ليسوا عن طريق الدمج بل كان دخولهم على أساس طفل عادي متمدرس وتم اكتشافهم من طرف الطبيب النفسي الزائر للمدرسة، ومن خلال المتغيرات المنتقاة في هذه الدراسة والتي تمثلت في الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي التخصص الدراسي، تلقي التكوين والتا طير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم جاءت بعدم وجود فروق دالة إحصائيا لصالح أي من هذه المتغيرات، بينما الاتجاهات جاءت ايجابية، أي أن أغلبية العينة كانت موافقة على الدمج، وهذا تحصلنا عليه بعد اعتمادنا على ما تم تناوله من معلومات نظرية وتم تطبيقه ميدانيا، باستبانة تخص اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد، وبعد جمع البيانات وترتيبها وتعديلها، ومعالجتها إحصائيا، واعتمادنا على برنامج SPSS تحصلنا على نتائج توضح أن اتجاهات المعلمين ايجابية حول الدمج.

المقترحات :

➤ تعاون وزارة الإعلام والاتصال مع وزارة التضامن الاجتماعي على شن دورات ثقافية وإعلامية لتعرف على اضطراب التوحد من اجل تغيير وجهة نظر الأفراد نحو هذه الفئة، و مساعدة الأولياء على الاكتشاف المبكر لدى أبنائهم، ففي معظم الأحيان نلاحظ أن الطفل يتم اكتشاف الاضطراب لديه بعد دخوله المدرسة أو الروضة، نلاحظ الأخصائية أول علامات أو أعراض الاضطراب، لذا من الأحسن أن يكون الاكتشاف مبكر من اجل أن يكون هناك تدخل مبكر لمساعدة هذه الفئة .

➤ قيام وزارة التربية الوطنية بتغييرات لصالح الطفل التوحدى حيث تغيير الهياكل البنائية للمدرسة و تعمل على مناهج واستراتيجيات تعليمية تتوافق مع احتياجات هذه الفئة، وتوفير غرف المصادر داخل المدارس الابتدائية وتجهيزها.

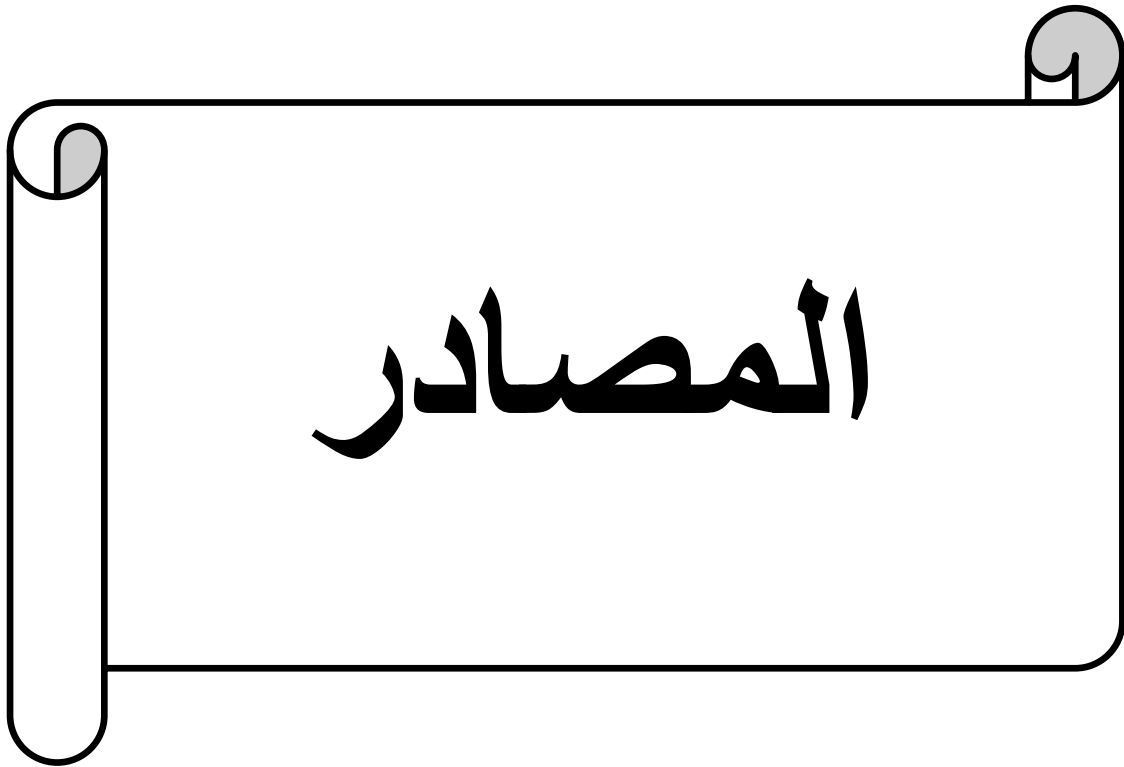
➤ ضرورة توفير وزارة التضامن الاجتماعي الإحصائيات الدقيقة حول هذا الاضطراب من خلال معرفة عدد الأطفال المتوحديين من اجل معرفة نسبة انتشاره ونسبة زيادته، ومساعدة الباحثين في دراستهم بهذه الإحصائيات.

- تطبق وزارة التربية الوطنية قانون دمج أطفال التوحد في المدارس العادية حسب شدة الاضطراب فممكن أن ندمج الطفل ذو طيف التوحد أي بسيط الإعاقة في الأقسام العادية، أما بالنسبة لمتوسط الإعاقة ممكن أن يدمج في أقسام خاصة داخل المؤسسات العادية أو يدمج دمجا اجتماعيا ،أما بالنسبة للحالات الشاذة شديدة الإعاقة يجب إبقائها بالمراكز الخاصة .
- قيام وزارة التربية الوطنية بالعمل بدورات تكوينية حول ذوي الاحتياجات الخاصة من وقت لآخر للمعلمين من اجل معرفة الجوانب المعرفية والاستراتيجيات التعليمية المتخذة مع أطفال ذو اضطراب التوحد ،وطريقة الضبط الصفّي .
- توفير وزارة التربية الوطنية مناصب أخصائي نفسي متمكن ومؤهل لتعامل مع أطفال ذو اضطراب التوحد ،في المدارس الابتدائية من اجل اكتشاف الحالات المتواجدة داخل الصفوف ومساندة المعلم العام من اجل مساعدته وتزويده بطرق التعامل مع التلاميذ وبالاستراتيجيات التعليمية .
- العمل على تحسين وجهة نظر المعلمين حول أطفال ذو اضطراب التوحد وهذا بتزويدهم بدورات تثقيفية من مدة لأخرى وتحفيزهم بأمثلة الدمج الناجح لأطفال التوحد (السعودية، الإمارات العربية، الصين).

➤ زيادة العمل على دراسات حول موضوع دمج أطفال التوحد في المدارس

الابتدائية العادية من اجل الوصول إلى حلول أكثر.

➤ تسليط الضوء على أسباب التوحد وعلاقتها بالولادات القيصرية.



المصادر:

القواميس والمعاجم:

- 1) غسان يعقوب وليلى دمعته، 1944، المعاجم الموسوعي في علم النفس(مصلحات مدارس، نظريات مناهج)، مكتبة ناشرون، لبنان.
- 2) فريد نجار، 2003، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية (انجليزي،عربي) مكتبة لبنان،بيروت.
- 3) المنجد في اللغة والإعلام، 2003، دار المشرق، لبنان.

الكتب العربية:

- 1) احمد السيد سليمان، 2010، تعديل سلوك الأطفال التوحديين، النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية.
- 2) احمد بن عبد العزيز التميمي، 2018، قانون التربية الخاصة ،جامعة الملك سعود ،الرياض.
- 3) احمد بن نعمان، 1998، التعريب بين المبدأ والتطبيق، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر، الجزائر.
- 4) أسامة فاروق مصطفى والسيد كامل الشربيني، 2011، التوحد(تعريفه وتشخيصه)، دار المسيرة، عمان، ط1.
- 5) بهاء شاهين، 2008، تعليم مميز لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، طرق التدريس من اجل الإدماج، دار مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر، ط1.
- 6) تاعوينات علي، 2009، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
- 7) تركي رابح بن باديس، 1981، رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 8) ثامر فرح سهيل 2015 ،التوحد (تعريف الأسباب التشخيص و العلاج) ،دار الإعصار العلمي ،عمان الأردن، ط 1.
- 9) ثناء حسن سليمان، 2007، اضطراب التوحد، دار كيوان، دمشق.

- (10) جمال الخطيب، 2008، التربية الخاصة المعاصرة (قضايا وتوجهات)، دار وائل، عمان، الأردن، ط1.
- (11) حسام احمد محمد أبو يوسف، 2006، الطفل التوحدي، ايتراك للطباعة، ط1.
- (12) حسن منسي، 2000، إدارة الصفوف، دار الكندي، الأردن، ط2.
- (13) حمد مصطفى الشعبي، علم النفس الاجتماعي، دار العلم والثقافة، القاهرة.
- (14) خالد محمد عسل، 2012، نظرية و تدخلات إرشادية ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء و الدنيا للطباعة، ط1.
- (15) رشيد زرواتي، 2007، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى الجزائر، ط1.
- (16) رشيد زرواتي، 2007، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى، الجزائر، ط1.
- (17) رفع محمود بهجات، 2007، الأطفال التوحديين (جوانب النمو وطرق التدريس)، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
- (18) رفيقة حروش، 2010، إدارة المدرسة الابتدائية الجزائرية، دار الخلدونية، القبة، الجزائر.
- (19) زيدان محمد مصطفى، 1965، السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي، مكتبة النهضة المصرية.
- (20) زين العابدين درويش، 2005، علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، ط3.
- (21) زينب محمود شقير، 2002، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل التداخل المبكر)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1.
- (22) سحر الخشرمي، 2000، المدرسة للجميع (دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

- (23) سعد عبدا لرحمن 1983، السلوك الإنساني في تحليل وقياس المتغيرات، مكتبة الفلاح، القاهرة، ط2.
- (24) سعيد عبد العزيز وآخرون، 2004، التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العلمية)، الأردن.
- (25) سهى احمد أمين نصر، 2002، الاتصال اللغوي للطفل التوحيدي، دار الفكر للطباعة.
- (26) سهير كامل احمد، 2004، التوجيه والإرشاد النفسي للصغار، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- (27) سوسن الجبلي، 2005، التوحد الطفولي (أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)، دار رسلان للنشر.
- (28) سوسن شاكر مجيد، 2010، التوحد أسبابه خصائصه، دينيو للنشر، الأردن.
- (29) سيد محمد الطواب، 2007، علم النفس الاجتماعي الفرد والجماعة، دار المعرفة الجماعية.
- (30) صلاح الدين محمود علام، 2000، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (31) صلاح عبد الحميد مصطفى، 1989، التعليم الابتدائي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- (32) طارق عامر، 2008، الطفل التوحيدي، دار اليازوري، الطبعة العربية، عمان، الأردن.
- (33) طاهر زرهوني، 1994، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
- (34) عبد الحلیم منسي وآخرون، 2001، مدخل الى علم النفس التربوي، مهارات النجاح، الأردن.
- (35) عبد الرحمن بن سالم، 2000، المرجع في التشريع المدرسي، دار الهدى، الجزائر.
- (36) عبد الرحمن سيد السليمان، 2001، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) الجزء 1، مكتبة زهران شرق، القاهرة.

- 37) عبد الرحمن سيد سليمان، 2000، الذاتية (إعاقة التوحد لدى أطفال التوحد)، مكتبة زهراء الشرق، ط1.
- 38) عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (الأساليب التربوية والبرامج التعليمية)، مكتبة زهران الشرق، القاهرة.
- 39) عبد الرحمن محمد عيسوي، دراسات في علم النفس لاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت.
- 40) عبد الغني جبود وآخرون، 1982، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1.
- 41) عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، دار الانجلو المصرية، ط1.
- 42) عبد الفتاح محمد دريدار، 2005، علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 43) عبد القادر حلوش، 2013، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر، الجزائر.
- 44) عبد القادر شريف، 2014، مدخل الى التربية الخاصة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، الجمهورية المصرية، ط1.
- 45) عدس محمد عبد الحميد، 1999، الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، دار مجدلاوي، عمان، الاردن، ط2.
- 46) عدلي سليمان، 1999، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 47) عرقوب سامية، 2002، رحلة في التربية والتعليم، دار الكتاب العربي، القبة الجزائر، ط1.
- 48) عسعوس محمد، 2012، مقارنة التعليم والتعليم بالكفاءات، دار الأمل تيزي وزو، الجزائر.

- (49) علي ديدونة، 2006، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال
، منشورات دار نوريد، الجزائر، ط1.
- (50) عماد محمد علي واخر، 2015، استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الاعاقات في
صفوف الدمج، دار الكفر، عمان، الاردن، ط1.
- (51) العيسوي عبد الرحمن، 1982، اتجاهات جديدة في علم نفس الحديث، دار النهضة
العربية، بيروت، ط1.
- (52) غريب حسين، 2016، المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية، دار
الضحى، الجلفة، الجزائر، ط1.
- (53) فاروق الروسان، 2013، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار
الفكر، الأردن، ط1.
- (54) فاروق الروسان، 1998، قضايا ومشكلات التربية الخاصة، دار الفكر، الأردن، ط2.
- (55) فايز مراد دندش، 2003، دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء لدينا
، الإسكندرية، مصر.
- (56) فتحي جروان وآخرون، 2013، الطلبة ذو الحاجات الخاصة (مقدمة في التربية
الخاصة)، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1.
- (57) فتحي جروان وآخرون، 2013، الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (مقدمة في التربية
الخاصة)، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.
- (58) فكري لطيف متولي، 2015، استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الاوتيزم
(اضطراب التوحد)، مكتبة الرشد، ط1.
- (59) فؤاد حيدر، 1994، علم النفس الاجتماعي نظرية وتطبيقية، دار الفكر العربي، ط1.
- (60) فؤاد عبد الجوالدين، 2015، قضايا وتوجيهات حديثة في التربية الخاصة، دار
الإعصار العالمي، عمان، الأردن، ط1.
- (61) قحطان احمد الظاهر، 2009، التوحد، دار وائل، عمان، الأردن، ط1.

- 62) كمال عبد الحميد، 2003، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
- 63) لويس مليكة كامل، 1989، سيكولوجية جماعات القيادة، الجزء 2، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 64) محمد الإمام صالح، 2010، التوحد ونظرية العقل، دار الثقافة للنشر، عمان، ط1.
- 65) محمد الحسن الفضلاء، 1999، المسيرة الرائدة للتعليم العربي بالجزائر (القطاع الجزائري)، شركة دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، ط1.
- 66) محمد الحسن الفضلاء، 1999، الجزء 2، المسيرة الرائدة للتعليم الحر بالجزائر، القطاع الجزائري، شركة دار الأمة، الجزائر.
- 67) محمد حسن الفضلاء، المسيرة الرائدة للتعليم الحر بالجزائر، الجزء 4، مدرسة التهذيب في ثمانية أعوام، شركة دار الأمة، الجزائر.
- 68) محمد هيشور، 2013، التعليم الأصلي في الجزائر، دار النشر الرشاد، المجلد الأول، الجزائر، ط1.
- 69) محمود منسي عبد الحليم، 2002، أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 70) مشيرة فتحي محمد سلامة وآخرون، 2013، الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى أطفال الذاتويين) مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة، مصر، ط1.
- 71) مصطفى نوري قمش، 2010، اضطراب التوحد، دار المسيرة، ط1.
- 72) ملحم سامي محمد، 2001، سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)، دار الميسرة، عمان.
- 73) نعمان عبد السميع متولي، 2012، المرشد المعاصر إلى إحداث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية)، العلم والإيمان للنشر.

74) هالة عبد السلام وآخرون، 2019، نشرة التوجيهات الفنية والإدارية للدمج التعليمي، وزارة التربية والتعليم، الإدارة المركزية لشئون التربية الخاصة، الإدارة العامة لتربية الخاصة، مصر.

75) هناء شحاته ،احمد عبد الحافظ، عبد الرحمن سيد سليمان، جمال محمد حسن نافع ،2015، الانتباه المشترك والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مؤسسة طيبة ،القاهرة، مصر، ط1.

76) وفاء علي الشامي، 2004، علاج التوحد، مركز جدة للتوحد، السعودية، ط1.

الكتب الاجنبية:

2) Edwards Wendy, Suzane Lewis, Larrie Mawlam, Autism Physician Handbook, Help Autism Now Society, Canadian Edition.

1) Lynn Katie, 2007, the power of social stories a strategy for students with autism spectrum disorders ,thesis presented to the faculty of california , staff university :fullerton .

المذكرات:

- 1) جبيل حميدة، 2016/2015، اثر حصة التربية البدنية والرياضية على التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية، مذكرة ماستر، الجلفة.
- 2) خالد بن سعد بن عايض العتيبي، 2004، اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو مرتكبي الجريمة، مذكرة ماجستير، الرياض، السعودية.
- 3) ريما فاضل مالك، 2015، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض المهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد/مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 4) سعيدات يوسف، 2011، الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي للطلبة الجامعيين، جامعة ورقلة.
- 5) عثمان عبد الله، 2005، اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية، نابلس، القدس.
- 6) عثمان عبد الله، 2005، اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية، نابلس القدس المفتوحة.
- 7) العيدي مروة، 2017، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو المرأة الشرطية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، علم النفس الاجتماعي.
- 8) محمد بن سعيد بن محمد، 2010، معوقات دمج تلاميذ نو اضطراب التوحد في المدارس التعليم العام، دراسة ماجستير، المملكة العربية السعودية.
- 9) محمد و مرابط أحلام، 2006/2005 (واقع المنظومة التربوية الجزائرية) دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة، قسم علم الاجتماع تخصص (علم الاجتماع التنموية) محمد خيضر بسكرة.

الملتقيات:

- 1) خالد عبد السلام، 24-25 افريل 2006، إشكالية تكفل المدرسة الجزائرية بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة فرحات عباس سطيف.
- 2) الزارع نايف، 2007، تعليم التلاميذ التوحديين في برامج الدمج، ورقة عمل مقدمة لليوم العالمي للتوحد، الأكاديمية الأردنية للتوحد، عمان الأردن.
- 3) نسرين م. (2017-9-23)، لقاء تكويني جهوي حول "الكشف عن التوحد" مصلحة الأمراض النفسية وهران.
- 4) وسام الذنون، (2014-4-15)، مقال حول التغيرات الجديدة في تشخيص مرض التوحد.

المجلات:

- 1) احمد علي نخلة وآخرون، 1990، التربية الجديدة، العدد 15 سبتمبر-أكتوبر.
- 2) بلقاسم حوام (2-6-2015)، قضايا المجتمع في اتفاقية بين وزارتي التربية والتضامن وإجبارية استقبال أطفال التوحد في المدارس، بوابة الشروق.
- 3) زهير مجراب (2017-4-17)، قضايا المجتمع، ندوة علمية من طرف مختصون أطباء مستشفى بوزريعة ومركز الطفولة لابن عكنون بتحذير من انتشار مرض التوحد، بوابة الشروق.
- 4) عثمانى مريم (3-4-2018)، اتفاقية بين وزارة التربية و وزارة التضامن الاجتماعي بالاهتمام بتكوين الأساتذة، من اجل دمج أطفال التوحد في المدارس العادية.الرائد.
- 5) هالة عبد السلام خفاجي وآخرون، 2019/2018، نشرة التوجيهات الفنية والإدارية للدمج التعليمي، وزارة التربية والتعليم الإدارة المركزية لشئون التربية الخاصة، مصر.

6) ياسمين.ب/سامية اخليف،(2019/4/15)،نشر في النصر(جزايرس)،يوم
تحسيسى بمناسبة اليوم العالمى لمرض التوحد.

الوثائق:

- 1) مديرية التربية لولاية الجلفة (مكتب التعليم الابتدائي).
- 2) المنشور التطبيقي الصادر عن وزارة التربية الوطنية رقم 217/363 صادر بتاريخ 2017/12/5.
- 3) وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حاليا)(1422هـ) القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة .المملكة العربية السعودية.

المواقع الالكترونية:

1) Waktel jazair.com

الملاحق

عزيزي(ة) المعلم(ة) بين أيديك مقياس يتكون من 58 عبارة تتضمن بعض الاتجاهات نحو دمج أطفال التوحد في المدارس العادية والمطلوب منك أن تقرا هذه العبارات بعناية ثم تعبر عن ما إذا كانت هذه العبارة تمثل رأيك الشخصي وذلك بوضع علامة * أمام العبارة التي تمثل اتجاهك

الخبرة:

الجنس:

المؤهل التعليمي:

التخصص الدراسي:

تلقي التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم:

البعد الأول : البعد الاجتماعي

الرقم	محتوى الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق
01	يزيد دمج التلاميذ المتوحدين من فرص التفاعل الاجتماعي مع زملائهم					
02	تعمل برامج الدمج على التغلب من الفروق الاجتماعية بين التلاميذ					
03	يؤدي دمج أطفال التوحد إلى إكسابهم مهارات جديدة					
04	يستفيد التلميذ المتوحد اجتماعيا عند التحاقه بالصفوف العادية					
05	يعدل برنامج الدمج من مواقف المعلمين السلبية نحو تلاميذ التوحد					
06	يعمل برنامج الدمج على زيادة فاعلية التلميذ من ذوي اضطراب التوحد					
07	يواجه التلميذ المتوحد صعوبة في إقامة علاقات تواصلية مع زملائه					
08	يزيد عزل تلاميذ التوحد في المراكز الخاصة من شعورهم بالاستقرار					

					عزل التلميذ المتوحد في مركز خاص به يزيد من شعوره بالعزلة	09
					خصائص التلميذ المتوحد تجعله غير مؤهل للدمج في المدارس العادية	10
					يفضل بقاء التلميذ المتوحد في المركز الخاص	11
					دمج التلميذ المتوحد يساعد في توعية المجتمع نحو هذا الاضطراب	12
					دمج التلاميذ المتوحدين في المدارس العادية يقلل من عزلتهم عن المجتمع	13
					أوافق على دمج التلميذ المتوحد في المجتمع وليس في الصف العادي	14
					تتعاون المدرسة مع المؤسسات المجتمعية المختصة لمساعدة التلميذ المتوحد	15
					تتعاون المدرسة مع أولياء الأمور في مساعدة التلميذ المتوحد	16
					يوفر الدعم النفسي و الاجتماعي للمعلم و الأسرة والتلميذ المتوحد في المدرسة العادية	17
					دمج طفل توحدي يقلل من الأعباء المادية الملقاة على عاتق الأسرة	18

البعد الثاني البعد الأكاديمي

الرقم	محتوى الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق
01	من حق التلميذ المتوحد التعلم في مدرسة عادية					
02	تتوفر غرفة المصادر في مدرستي					
03	يتوفر معلم غرفة المصادر ومعلم التربية الخاصة في					

					المدرسة التي فيها تلميذ متوحد	
					يؤدي دمج تلاميذ التوحد في الصف العادي إلى تكافؤ فرصة الأكاديمية مع زملائه	04
					انسب وقت لدمج تلاميذ التوحد هي حصص الأنشطة اللامنهجية	05
					يطور تلميذ التوحد مهاراته الأكاديمية أفضل من خلال دمج	06
					يقدم برنامج الدمج أفضل الحلول للمشكلات التربوية للتلميذ المتوحد	07
					يمكن دمج التلميذ المتوحد أكاديميا المؤهل للدمج	08
					يمكن دمج التلميذ المتوحد في جزء من اليوم الدراسي فقط	09
					يمكن دمج التلميذ المتوحد من ذوي القدرات العقلية العليا فقط (الموهوبين)	10
					ينبغي دمج التلميذ المتوحد في المرحلة الأساسية الدنيا فقط	11
					بفضل تدريس التلميذ المتوحد في مركز خاص وليس في مدرسة عامة	12
					أوافق على دمج التلميذ المتوحد في المدارس العامة ولكن في صف خاص به	13
					يكفل القانون الجزائري عمليا الحق في تعليم التلميذ المتوحد في المدارس العادية	14
					تتوفر في المدرسة الإمكانيات المادية اللازمة لدمج أطفال التوحد	15
					يعمق برنامج الدمج الفجوة الأكاديمية بين التلميذ المتوحد وزملائه	16
					يستفيد التلميذ المتوحد أكاديميا عند التحاقه بالصفوف العادية	17
					يؤثر وضع التلميذ المتوحد في الصف العادي على برنامج الصف العادي	18
					أوافق على وجود معلم مساند ومعلم التربية الخاصة في الصفوف أثناء التدريس	19

					التطوير الأكاديمي للتلميذ المتوحد يساعد في تسهيل حياتهم وحياة أسرهم مستقبلا	20
					شاركت في وضع الخطة التربوية الفردية لتلميذ التوحد	21

البعد الثالث معوقات دمج أطفال التوحد

الرقم	محتوى الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق
01	التوحد موضوع جديد لا يعرف المجتمع عنه					
02	المعلمون والمرشدون غير مؤهلين للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ					
03	قلة غرفة المصادر في مدارسنا					
04	ندرة معلمي التربية الخاصة					
05	الافتقار إلى معايير تشخيصية محددة يمكن الرجوع إليها لتشخيص الطفل المتوحد					
06	اقتصار المنهاج الجزائري على تحقيق حاجات التلميذ من غير حاجات التوحدين					
07	ضعف معرفة المعلمين ببرامج تعليم التلميذ المتوحد مثل برنامج (لوفاس)					
08	طرائق التعليم الجزائرية لا تتجاوز التلقين وهي غير مناسبة لتعليم التلميذ المتوحد					
09	لا يوجد فريق عمل متعدد التخصصات للعمل مع التلميذ المتوحد					
10	ندرة التشخيص والتأهيل المبكر لدمج الطفل المتوحد في الجزائر					
11	كثرة عدد التلاميذ في الصف الدراسي تمنع المعلم من					

					الاهتمام بالتلميذ المتوحد	
					المرشد التربوي غير مؤهل للتعامل مع التلميذ المتوحد	12
					مرشدو التعليم الجامع يركزون على دمج الإعاقات الحركية أكثر من الإعاقات النمائية	13
					المباني المدرسية العامة غير مؤهلة لاستقبال أطفال التوحد	14
					الاتجاهات السلبية نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عامة و التلميذ المتوحد خاصة تؤدي إلى عدم الدمج	15
					إن ضعف الإمكانيات المادية لتعيين معلم مساند لمساعدة المعلم الذي يقوم بتدريس صف مدمج فيه تلميذ متوحد	16
					عدم توفر طبيب متجول لمتابعة التلميذ المتوحد	17
					تفتقر غرف المصادر إلى تجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة لطلاب التوحد	18
					عدم توافر معالج سلوكي لمتابعة المشكلات الحسية والإدراكية التي تصاحب سلوك التلميذ المتوحد	19

نتائج SPSS للدراسة الأساسية:

Statistiques

		الجنس	الخبرة	التخصص الدراسي	المؤهل العلمي	تلقي التكوين والتأطير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم
N	Valide	70	70	70	70	70
	Manquante	0	0	0	0	0

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	9	12,9	12,9	12,9
	انثى	61	87,1	87,1	100,0
Total		70	100,0	100,0	

الخبرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	من 0 سنة الى 5 سنوات	27	38,6	38,6	38,6
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	25	35,7	35,7	74,3
	من 10 سنوات فما فوق	18	25,7	25,7	100,0
Total		70	100,0	100,0	

التخصص الدراسي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	علم اجتماع	6	8,6	8,6	8,6
	علم النفس	5	7,1	7,1	15,7
	ادب	46	65,7	65,7	81,4

أخرى	13	18,6	18,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

المؤهل العلمي

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide بكالوريا	8	11,4	11,4	11,4
ليسانس	47	67,1	67,1	78,6
ماسنر	14	20,0	20,0	98,6
أخرى	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

تلقي التكوين والتاثير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide نعم	4	5,7	5,7	5,7
لا	66	94,3	94,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كلية	ذكر	9	154,2222	28,77837	9,59279
	انثى	61	161,4262	24,75107	3,16905

Statistiques de groupe

	تلقي التكوين والتاثير حول ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كلية	نعم	4	169,2500	32,20119	16,10060
	لا	66	159,9697	24,91646	3,06700

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	57

حساب معامل ارتباط الابعاد مع المقياس الكي

ns

البعـد1	كلية
---------	------

Correlations

		كلية	البعـد2
كلية	Pearson Correlation	1	,750**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	70	70
البعـد2	Pearson Correlation	,750**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	70	70

Correlations

		كلية	البعـد3

كلية	Pearson Correlation	1	,638**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	70	70
البعء3	Pearson Correlation	,638**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	70	70

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كلية	70	160,5000	25,19187	3,01100

One-Sample Test

	Test Value = 160					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
كلية	,166	69	,869	,50000	-5,5068	6,5068

متوسط الحسابي + الانحراف المعياري

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
كلية	70	160,5000	25,19187
N valide (listwise)	70		

متوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعء الاول

البعد1

N	Valid	70
	Missing	0
	Mean	58,9857
	Std. Deviation	10,78041

متوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الثاني

Statistic

البعد2

N	Valid	70
	Missing	0
	Mean	65,8000
	Std. Deviation	10,34002

متوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الثالث

Statistics

البعد3

N	Valid	70
	Missing	0
	Mean	35,7143
	Std. Deviation	14,05903

